

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ENTRE A VIDA FORMATIVA E A VIDA PROFISSIONAL:

Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente
no Sistema Público de Ensino do DF

ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE

BRASÍLIA

2016

ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE

ENTRE A VIDA FORMATIVA E A VIDA PROFISSIONAL:

Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente
no Sistema Público de Ensino do DF

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

ORIENTADORA: Prof.^a Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

BRASÍLIA

2016

ÉRICA RAQUEL DE CASTRO CAVALCANTE

ENTRE A VIDA FORMATIVA E A VIDA PROFISSIONAL:

Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente
no Sistema Público de Ensino do DF

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob orientação Prof.^a Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho
Presidente – FE/UnB

Professora Doutora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Examinadora Externa - UFPI

Professora Doutora Kátia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva
Examinadora interna – FE/UnB

Professora Doutora Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Examinadora Suplente – FE/UnB

BRASÍLIA

2016

Dedico este trabalho
àqueles que me acompanharam dia-a-dia
e enchem meu coração de amor e alegria,
aos meus Edson, Ediane e Anderson,
à minha preciosa família!

AGRADECIMENTOS

Àquele que entende os meus pensamentos mais profundos e conhece as minhas palavras antes que me cheguem à língua, que é Senhor do tempo e Mestre de toda a sabedoria, Jesus.

Ao meu pai, Edson, à minha mãe, Ediane, e ao meu irmão, Anderson, que me apoiam, me respeitam e me motivam com um amor que não consigo mensurar. São a minha melhor companhia nos momentos bons e ruins.

Às famílias Castro e Cavalcante, à avó Ivone e família, pelos tenros afetos.

À minha família da fé, irmãos da Igreja Batista do Calvário, que me sustentam sempre em oração.

Aos meus amigos e amigas, cujos nomes estão escritos e guardados em meu coração, pela presença constante e animadora em meus momentos de ausência na elaboração deste trabalho.

À minha orientadora, professora Cristina Coelho, pela compreensão quanto à minha jornada de trabalho e pela orientação cuidadosa que corrige e incentiva o meu melhor.

Às professoras Carmen Tacca e Kátia Curado pelas brilhantes contribuições feitas a esta pesquisa, desde suas produções bibliográficas até a participação na constituição da banca avaliadora.

Às professoras Emília Freitas de Lima e Ana Valéria Marques Fortes Lustosa pela disponibilidade, leitura atenciosa e respectivas participações nas bancas de qualificação e defesa desta dissertação.

Aos colegas de PPGE pelas trocas de experiência e conversas enriquecedoras.

Aos colegas de SEDF por compartilharem dificuldades e alegrias, desafios e conquistas, por resistirem e sobreviverem junto comigo em prol da educação pública.

Aos meus alunos do Paranoá que me conquistaram e desafiaram com suas singularidades.

À Faculdade de Educação/UnB pelo apoio financeiro para participação em congressos científicos durante o mestrado.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, muito obrigada!

“Para tudo há uma ocasião, e um tempo para cada propósito debaixo do céu: [...] tempo de amar e tempo de odiar, tempo de lutar e tempo de viver em paz. [...] Deus fez tudo apropriado a seu tempo. Também pôs no coração do homem o anseio pela eternidade; mesmo assim este não consegue compreender inteiramente o que Deus fez. Descobri que não há nada melhor para o homem do que ser feliz e praticar o bem enquanto vive. Descobri também que poder comer, beber e ser recompensado pelo seu trabalho, é um presente de Deus.”
(Eclesiastes 3. 1, 8, 11-13).

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Entre a vida formativa e a vida profissional: Produção Subjetiva sobre o Ingresso Docente no Sistema Público de Ensino do DF.** 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral gerar, com base na perspectiva histórico-cultural, inteligibilidade sobre a subjetividade do professor ingressante em turmas de Educação Básica no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. O referencial teórico foi construído a partir a partir dos estudos sobre os ciclos da carreira docente, as categorias professor iniciante e professor ingressante, profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional docente. Nossa abordagem teórico-metodológica se concentra nos estudos de Vigotski sobre as categorias sentido e significado, e nos estudos de González Rey sobre a teoria da subjetividade histórico-cultural e as suas categorias fundamentais. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos a Epistemologia Qualitativa, caracterizada pelo método construtivo-interpretativo, em que a pesquisa é concebida enquanto processo dialógico e singular. Os instrumentos utilizados foram: dinâmica conversacional; questionário aberto; completamento de frases; redação. A pesquisa foi realizada com seis professores da Educação Básica ingressantes no ano de 2014 no Sistema Público de Ensino do Distrito Federal de uma Escola Classe do Paranoá. Consideramos que o ingresso docente precisa ser repensado na especificidade daquilo que o caracteriza: o tempo subjetivo de cada professor. Por mais caótico que inicialmente possa parecer, o processo de ingresso de novos professores em uma escola pressupõe uma reorganização do ambiente escolar que atenda as particularidades dos novos profissionais e os insira no contexto organizacional da escola e da rede de ensino. Destacamos, sobretudo, a importância de: momentos formativos para conhecer e produzir conhecimento sobre a instituição escolar em que o professor irá trabalhar antes e durante o período de ingresso docente; uma parceria Universidade-Escola para que os professores em formação tenham contato prático e possam teorizar sobre a realidade em que atuarão profissionalmente; um ensino contextualizado que considere a comunidade onde a escola está inserida, o público a ser atendido, as especificidades dos alunos; um processo de reflexão constante sobre a forma como são construídas as relações entre os integrantes da escola considerando a unidade individual-social, simbólico-emocional, teórico-prática; estudos que olhem para os professores contratados em caráter temporário e a sua importância na SEDF. É preciso, sobretudo, que se reconheça o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social sobre a profissionalidade e o tempo subjetivo de cada docente de maneira atenta especialmente no processo de ingresso docente com as suas particularidades e dificuldades, mas, que não limite a esse momento. Pelo contrário, que as produções subjetivas dos sujeitos docentes sejam objeto de constante reflexão dos integrantes do ambiente escolar.

Palavras-chave: histórico-cultural; ingresso docente; profissionalidade docente; sentido subjetivo; subjetividade.

ABSTRACT

This research aimed to generate, based on historical and cultural perspective, intelligibility about the subjectivity of the entrant teacher in Basic Education classes at the Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. The theoretical background was built from studies on the cycles of the teaching career, beginner teacher and entrant teacher categories, professional teaching skill and professional teaching development. Our theoretical and methodological approach focuses on studies of Vygotsky on the meaning and sense categories, and in studies of González Rey on the theory of cultural-historical subjectivity and its fundamental categories. To achieve the proposed objectives, we used the Qualitative Epistemology, characterized by constructive-interpretative method, where research is designed as dialogical and singular process. The instruments used were: conversational dynamics; open questionnaire; completing phrases; written composition. The survey was conducted with six entrant teachers of basic education in 2014 at the Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. We believe that the teacher entry needs to be rethought in the specificity of what characterizes it: the subjective time of each teacher. For more chaotic that initially may seem, the entry process for new teachers in a school requires a reorganization of the school environment that meets the characteristics of the new professionals and enter the organizational culture of the school and school system. We emphasize, above all, the importance of: formative moments to learn and produce knowledge about the educational institution where the teacher will work before and during the teaching entry period; a university-school partnership for teachers in training to have practical contact and may theorize about the reality in which they will act professionally; a contextualized teaching to consider the community where the school is located, the public to be served, the specificities of students; a process of constant reflection on how the relations between school members are constructed considering the individual-social, symbolic-emotional and theoretical-practical unities; studies that look at the teachers hired on a temporary basis and its importance in SEDF. It is necessary, above all, to recognize the generator character of subjectivity in its individual and social aspects of the professional teaching skill and the subjective time of each teacher in an accurate way especially in teaching entry process with its peculiarities and difficulties, but that does not limit it to this moment. Instead, the subjective productions of subject teachers are object of constant reflection of the school environment members.

Key-words: cultural-historical; professional teaching skill; subjective sense; subjectivity; teaching entry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente	26
---	----

LISTA DE SIGLAS

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DF – Distrito Federal

DI – Deficiência intelectual

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

RA – Região Administrativa

SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUPLAV – Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores, tempo na carreira e formação continuada	86
---	----

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Dos alicerces do passado para as construções do presente	14
1.2. Objetivo Geral	19
1.3. Objetivos Específicos	19
2. BASE TEÓRICA	20
2.1. Ciclos da carreira e o professor ingressante	20
<i>2.1.1. Formação inicial de professores</i>	<i>26</i>
2.2. Profissionalidade docente	30
2.3. Desenvolvimento profissional docente e a formação de professores	34
2.4. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural	48
2.5. Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural	56
<i>2.5.1. O sujeito docente</i>	<i>60</i>
3. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA	69
3.1. Eu construo, Eu interpreto	69
3.2. Um sujeito singular	70
3.3. Processo Comunicativo e Dialógico	71
3.4. Cenário de Pesquisa	72
<i>3.4.1. Local e Sujeitos de Pesquisa</i>	<i>73</i>
3.5. Instrumentos de Pesquisa	74
<i>3.5.1. Dinâmica conversacional</i>	<i>76</i>
<i>3.5.2. Questionário aberto</i>	<i>77</i>
<i>3.5.3. Completamento de frases</i>	<i>77</i>
<i>3.5.4. Redação</i>	<i>78</i>
4. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	79

4.1. Sujeitos docentes e contextos de desenvolvimento profissional.....	79
4.2. Constituição docente: formação inicial e exercício da profissão anterior ao ingresso na SEDF.....	86
4.3. Relações professor-SEDF.....	98
4.3.1. <i>Acolhimento docente.....</i>	98
4.3.2. <i>Relação professor-alunos.....</i>	104
4.3.3. <i>Cursos de formação conveniados à SEDF.....</i>	108
4.3.4. <i>Relação professor-coordenação.....</i>	113
4.3.5. <i>O movimento grevista e a tensão entre o individual e o coletivo.....</i>	115
4.3.6. <i>Relação professor-professores.....</i>	121
4.3.7. <i>Contexto organizacional da escola.....</i>	127
4.3.8. <i>Relação professor-gestão.....</i>	130
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	136
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESCOLA).....	141
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTES).....	142
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	143
APÊNDICE D - COMPLEMENTO DE FRASES.....	145
APÊNDICE E – REDAÇÃO.....	147
APÊNDICE F – REDAÇÃO SOBRE A GREVE.....	148

1. INTRODUÇÃO

É sempre difícil estabelecer o ponto de início de um texto. O pensamento, em aceleração vertiginosa, avança em um descompasso com a escrita e eis que estamos muito à frente com as ideias, já quase em conclusão, quando a primeira palavra ainda não se cunhou. E o pensamento é forçado a retornar. Sorte dele porque, nesse vaivém, pode experimentar novas e variadas rotas e, verdadeiramente, comandar a escrita. Essa possibilidade é, assim, libertadora. (TUNES e BARTHOLO JR., 2009, p. 11)

Começar algo sempre me parece desafiador. Como traduzir em palavras as ideias que afloram de maneira tão desordenada em meu pensamento? Como escrever um texto que seja tão inteligível para outrem assim como o é para mim? Novos começos me causam euforia e temor, trazem a contradição entre o desejo de fazer e o receio de me expor. Dentre as diversas formas de principiar algo, produzir um texto me parece das dificuldades a menor. Como me apropriar da arte criativa e trazer à luz o que ainda me parece obscuro? E, afinal, quem são os meus leitores? Quando falo com eles, aliás, com vocês, eu me constituo e reconstituo todas as vezes que julgar necessárias até estar pronta para iniciar esse monólogo. Ou, pelo menos, até que os prazos me apressem a concluir minha produção.

Mas, e, quando a produção não é escrita? Minha história diária se coloca com prazos para "aqui e agora" e meus leitores estão face a face comigo. E, quando a introdução não é de um trabalho acadêmico, mas de um trabalho profissional? Sendo professora, logo paro a pensar: como realizarei meu trabalho pedagógico? Como serão meus colegas de trabalho? Como será a minha turma? Como será a escola em que vou trabalhar? Dentre tantos questionamentos, pontuo um que me parece mais geral, tanto quanto essencial: como os professores se constituem subjetivamente nos momentos de iniciais de sua vida profissional em determinado ambiente escolar? Mais especificamente em meu contexto: "Nos momentos iniciais de ingresso docente, que sentidos subjetivos sobre a profissionalidade docente são produzidos por professores ingressantes em turmas de Educação Básica na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal?".

Para atender a amplitude da problemática proposta, torna-se necessário conhecer a produção científica na área para, então, construir uma pesquisa e lançar novos olhares para a situação profissional estudada. O nosso referencial teórico foi construído a partir

dos estudos sobre profissionalidade docente (CRUZ, 2012), os ciclos da carreira docente (HUBBERMAN, 1992), a diferença conceitual de professor iniciante e professor ingressante (CURADO SILVA e NUNES, 2015) e o desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1999). Firmados na referida construção teórica, nos direcionamos para estudos de vertente psicológica na educação e nos concentramos nos estudos do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (2007), de abordagem histórico-cultural dentro da psicologia soviética, sobre as categorias sentido e significado, e nos estudos do psicólogo cubano Fernando González Rey (2005, 2012a), sobre a teoria da subjetividade histórico-cultural e as suas categorias fundamentais, a saber: sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual e social, sujeito. Dentro da categoria sujeito, trataremos algumas abordagens do termo e nos aprofundaremos na discussão da categoria sujeito docente e seus espaços de produção subjetiva.

A metodologia de pesquisa que nos permite lançar um olhar aprofundado para os movimentos subjetivos dos sujeitos docentes é a Epistemologia Qualitativa, desenvolvida a partir da Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural e caracterizada pelo método Construtivo-Interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2005). Tal aporte teórico-metodológico se constitui em instrumentos e princípios dialógico-singulares que nos possibilitam construir e interpretar indicadores sobre o cenário e sujeitos da pesquisa.

O professor ingressante desenvolve diversas formas de se relacionar com os indivíduos que estão presentes no seu contexto de trabalho. Essas relações vão desde o contexto macro, que seria a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), até o contexto micro, que é a sua sala de aula. Nesses diversos espaços de atuação, o professor produz sentidos subjetivos próprios das situações que está vivenciando permeados por experiências já vivenciadas em sua carreira profissional e na totalidade da sua história de vida. Consideradas tais singularidades, lançaremos olhar para os elementos que surgem nas expressões subjetivas dos professores sobre as suas expectativas e a realidade da rede ensino a fim de interpretar como subjetivam e se reorganizam frentes às novas tensões oriundas do momento de ingresso docente. As relações que os professores estabelecem no contexto da SEDF foram divididas em: contexto organizacional da escola; cursos de formação conveniados à SEDF; greve; acolhimento; relação professor-alunos; relação professor-professores; relação professor-coordenação; relação professor-gestão.

Considerando a natureza metodológica desta pesquisa, o método construtivo-interpretativo, na qual o pesquisador está totalmente imerso no cenário de pesquisa e participa ativamente de todo o processo como sujeito que constrói o conhecimento e interpreta determinado recorte da realidade, julga-se fundamental percorrer algumas importantes memórias da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Tais memórias, embora tenham ocorrido em momentos passados, permanecem se atualizando em minha constituição humana e se constituem em variados alicerces nos quais se fundamenta a base para as minhas construções presentes. As memórias aqui relatadas serão uma recorrente visita ao memorial publicado em minha monografia da graduação em Pedagogia. Algumas referências mantêm-se imutáveis, outras foram se atualizando de acordo com minha trajetória escolar, acadêmica e profissional. É interessante notar que alguns aspectos dessa jornada ganham ou perdem destaque a depender do momento e contexto em que estou vivendo.

1.1. Dos alicerces do passado para as construções do presente

Meu nome é Érica Raquel de Castro Cavalcante, sou brasiliense e moradora de Sobradinho desde os meus primeiros dias de vida até hoje. Atualmente, sou professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Meu pai, também, é natural de Brasília, minha mãe do Piauí. Ele é contador e professor, ela, pedagoga. Tenho um irmão mais novo, estudante do curso de Medicina Veterinária.

Desde a mais tenra idade, tive contato com o ambiente escolar. Minha mãe era professora em uma escola que tinha creche e com um ano de idade eu já frequentava aquele ambiente. Mais tarde, ela foi lecionar em outra escola e, mais uma vez, eu fui estudar na mesma escola onde ela trabalhava. O nome da escola era Escola Batista Pedras Vivas, de orientação cristã, onde estudei do jardim até a quarta série do Ensino Fundamental. (CAVALCANTE, 2013, p. 3)

Lembro-me de minha professora do Jardim II que, com tanto afeto e ternura, me incentivava a ser curiosa e sempre estava disposta a abrir um mundo de possibilidades para os meus processos imaginários e criativos. Aos seis anos de idade, eu estava alfabetizada e, com a professora do Jardim III, descobri que por meio daquelas letras eu podia ler o mundo. As experiências que tive nessa fase, certamente, influenciaram no meu gosto pela leitura. Tudo o que eu aprendia nas aulas ou lia nos livros, queria

ensinar ao meu irmão, de apenas três anos na época. Tentava ensiná-lo a escrever, fazendo pontilhados para que ele cobrisse e, assim, fizesse as letras.

Quando estava no turno oposto ao da aula, eu gostava de ir à escola para acompanhar minha mãe, agora no cargo de diretora, e as demais professoras, coordenadoras e funcionários. Achava incrível aquele lugar e tudo o que acontecia dentro daquela estrutura. Aos poucos, eu me encantava por tudo que envolvia educação e, de certa forma, percebia a minha vocação para ser pedagoga. (CAVALCANTE, 2013, p. 3)

A escola em que eu estudava só tinha turmas até as séries iniciais do Ensino Fundamental, finalizando no que, na época, era a quarta série. Então, me mudei para o Centro de Ensino Santa Rita de Cássia, onde estudei da quinta a oitava série. Essa escola tinha uma estrutura maior do que a outra, contando com mais alunos e espaço físico. No começo me assustei com a mudança, principalmente, pela ausência da figura materna. Mas, com o passar do tempo, me acostumei com a nova rotina. Tive excelentes professores e colegas que se tornaram grandes amigos, com os quais tenho contato e profundo carinho até hoje. Consigo me lembrar claramente dos professores e experiências que tive com eles no processo de ensino-aprendizagem. Foram experiências que, em sua maioria, me marcaram positivamente e as quais me inspiram no meu trabalho docente.

Nos dois primeiros anos, fui aluna destaque em todos os bimestres (aluno destaque era aquele que tinha nota média geral acima de 90%). Porém, na sétima série meu rendimento caiu. Comecei a ter muita dificuldade em matemática e me desempenhei mal em outras matérias por falta de dedicação, devido a minha avidez por conversar e, assim, não conseguir prestar atenção nas aulas. Mais uma vez, mudei de escola. (CAVALCANTE, 2013, p. 4)

O ingresso e curso do Ensino Médio foi no Instituto Educacional Santo Elias. Além de ter conhecidos nesta escola, outros colegas da escola anterior também foram estudar lá, o que foi uma grande alegria para mim. Fiz o primeiro ano, com algumas dificuldades com o novo ritmo de estudo e, temerosa de que o “desastre” da sétima série se repetisse. Por isso, tive muita cautela e me foquei nos estudos, tanto dentro quanto fora de sala. O segundo ano foi mais tranquilo, provavelmente, por ter me adaptado à rotina acelerada de estudos que me surpreendera no primeiro ano, e ainda não ter a cobrança pré-vestibular tão aflorada no terceiro.

No terceiro ano, a pressão era sobre a carreira que eu iria seguir. Nada foi imposto pelos meus pais, eles me deram liberdade e apoio para tomar a

minha decisão. A cobrança vinha de mim mesma. Sempre soube que meu caminho era a educação, porém a baixa remuneração, desvalorização da carreira, pouco status dentre outros motivos, me deixavam em dúvida se eu não deveria escolher outro curso. Acabei seguindo o que eu sempre quis e, no meio do ano de 2009, optei por fazer o vestibular da UnB para conhecer o tipo de prova aplicada. Para minha surpresa, o que era para ser uma preparação se transformou em aprovação. O problema era eu não ter concluído o Ensino Médio. Meus pais procuraram a escola e lá pude fazer uma prova equivalente ao segundo semestre do terceiro ano. Tirei boa nota na prova e o MEC liberou a documentação necessária para comprovar minha conclusão no Ensino Médio. No outro dia, fui a UnB fazer a minha matrícula. (CAVALCANTE, 2013, pp. 4-5)

Aos dezesseis anos de idade, em 2009, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Minha preocupação nessa mudança de ambiente educacional tomou proporções muito maiores do que nas mudanças anteriores pelo que ela afetava em toda a minha vida. Entrar na faculdade significava tornar-me adulta, encarando as dificuldades e possibilidades que essa fase me proporcionava. A contradição está no fato de que, em todas essas mudanças e situações escolares, o novo me causava temor por ser desconhecido, mas, ao mesmo tempo, me causava euforia pelo que eu poderia conhecer e construir nessa novidade. Como dito anteriormente, soube desde sempre que eu queria atuar na área educacional, porém, meu conhecimento a respeito do curso de pedagogia e da realidade universitária era mínimo. Então, decidi seguir confiantemente o conselho da professora que era representante da minha turma do Ensino Médio: “seja uma ‘vampira’ na universidade, sugue todas as coisas fantásticas que ela tem a oferecer”.

No primeiro semestre, aceitei todas as matérias que me ofertaram, participei da semana universitária, me inscrevi em palestras em diversas áreas e fiz amigos queridos. A partir do segundo semestre, estava mais familiarizada com aquele ambiente e pude aproveitar melhor as oportunidades que ele me proporcionava. Ao ter contato com as matérias “educação em língua materna” e “processos de alfabetização” percebi que era nessa direção que eu queria caminhar dentro do meu curso. Comecei a participar de projetos e eventos de pedagogia e linguística; fui monitora em disciplinas de língua materna e alfabetização; através do programa de iniciação científica, trabalhei em uma pesquisa sobre “alfabetização na educação de jovens e adultos” e fui orientada por excelentes professores da área de linguística. (CAVALCANTE, 2013, p. 5)

Durante minha jornada acadêmica, estagiei em duas escolas da Rede Privada de Ensino do Distrito Federal. As escolas estão entre as maiores do DF e têm uma estrutura física das mais modernas. Como monitora das turmas, eu ajudava as professoras em seu trabalho diário e as acompanhava de perto, percebendo a satisfação e o sofrimento da

vida docente. Me encantei pelos recursos e estratégias de ensino utilizados nesses espaços. Decidi que, se fosse mesmo trabalhar como professora, trabalharia em uma escola particular. Também, tive a oportunidade de voltar à escola em que cursei o jardim, dessa vez como professora de inglês.

A cada aula que eu ministrava, a certeza de que eu queria enveredar pelo caminho da docência e, conseqüentemente, da pesquisa se confirmava. Então, desde o projeto piloto até o fim do estágio, minha pesquisa foi sobre o ensino de língua estrangeira na educação básica. Muitas dúvidas surgiam pelo fato de a pesquisa caminhar em direção à vertente linguística. No projeto 5, que é a elaboração do trabalho de conclusão de curso, minha orientadora e eu éramos desafiadas a elaborar o problema de pesquisa de acordo com aquilo que se relacionasse com a minha formação acadêmica, ou seja, que a pesquisa abordasse aquilo que tange à parte pedagógica das aulas de inglês. Chegamos à conclusão de que seria relevante investigar, com base na perspectiva histórico-cultural, o impacto que as estratégias pedagógicas empregadas no processo de instrução formal nas séries iniciais da Educação Infantil provocam na aquisição de língua estrangeira. (CAVALCANTE, 2013, p. 5)

Nos inúmeros momentos educacionais que a Universidade me proporcionou, pude confirmar que era nessa direção que eu queria caminhar: da pesquisa científica. Ao me graduar em Pedagogia, decidi que faria a seleção para o mestrado. Naquele mesmo semestre, fui aceita como aluna especial para uma disciplina lecionada pela mesma professora que me orientou no trabalho de conclusão de curso. Aquele aceite foi um impulso a mais na preparação para o processo seletivo da pós-graduação. No final do ano, depois de feitas todas as etapas seletivas, fui aprovada para o mestrado. Lembro-me de, durante a entrevista, ser questionada sobre a minha disponibilidade para dedicação no curso, se eu faria o concurso para o cargo de professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal. Respondi que faria, por incentivo dos meus pais, mas, que nem sequer havia estudado especificamente para a prova, então as chances de aprovação seriam mínimas. Os quatro anos de estudo na Universidade se mostraram suficientes para a realização da prova e logo veio o resultado: a classificação no concurso. Continuei meus estudos no mestrado sem preocupações quanto à convocação, pois, havia sido classificada em cadastro reserva. Naquele momento a dedicação era exclusiva ao mestrado, com o projeto na área de língua estrangeira na educação infantil e pesquisa sendo realizada em uma escola da rede privada.

No final do primeiro semestre do curso de mestrado, veio a notícia: a convocação para assumir o cargo de Professora de Educação Básica da Secretaria de

Estado e Educação do Distrito Federal. Mais uma vez a contradição da surpresa tomou conta de mim: estava muito feliz por ter sido chamada a trabalhar em algo que sempre quis, mas, me atemorizei pelas mudanças que essa nova fase traria pela frente. Dentre tais mudanças, as maiores consequências foram em minha pesquisa do mestrado. Juntamente com a minha orientadora, mudamos o tema da pesquisa. O foco agora seria no momento em que eu estava vivenciando com todas as suas possibilidades e contradições, com todas as dificuldades e oportunidades que ele pudesse me apresentar. As leituras e produções escritas que eu fizesse agora teriam outro objetivo. O local e as pessoas pesquisadas seriam completamente diferentes. O tempo livre para estudo seria reduzido para muito menos da metade. E, assim, alguns questionamentos vinham à minha cabeça: será que devo continuar o mestrado ou tentar voltar quando puder tirar uma licença para estudos? Vale a pena parar no meio do percurso e depois ter que retomar a rotina de pesquisa?

Decidi que continuaria. E continuei. Assim, concomitantemente à minha vida profissional, a minha vida formativa ia tomando novos rumos e se redefinindo. Ao optar pelo ingresso docente como objeto de estudo, eu me coloquei, para além de sujeito docente que ensina/aprende, como sujeito que pesquisa. Um sujeito que pesquisa a própria prática, pesquisa a prática dos colegas, pesquisa o espaço escolar no qual está trabalhando, pesquisa a estrutura administrativo-pedagógica da Secretaria em que está inserido. Um sujeito que pesquisa o contexto e, muito mais do que isso, os outros sujeitos para poder compreender o momento de ingresso docente e fazer interpretações/construções acerca dele. Um sujeito que, a partir de uma metodologia que lhe fornece aporte e rigor teórico, se coloca de maneira ativa e intencional no processo de entrada profissional como participante e investigador. É por estar vivendo esse momento formativo e profissional, com toda a "dor e a delícia" que cada um destes pode facultar, e por conceber a teoria e a prática como uma unidade indissociável, que me lancei ao desafio de pesquisar o ingresso docente, na tentativa de lançar novos olhares e propor novos caminhos para esse momento crucial do desenvolvimento profissional docente.

1.2. Objetivo Geral

Gerar, com base na perspectiva histórico-cultural, inteligibilidade sobre a subjetividade do professor ingressante em turmas de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1.3. Objetivos Específicos

- 1) Investigar se e quando os professores pesquisados expressam a sua condição de sujeito docente, identificando os processos subjetivos envolvidos em suas diferentes produções simbólicas e emocionais nestes momentos;
- 2) Caracterizar aspectos subjetivos decorrentes dos processos formativos vivenciados ao longo do desenvolvimento profissional docente;
- 3) Refletir sobre os aspectos subjetivos que contribuem para a profissionalidade docente dos professores ingressantes.

2. BASE TEÓRICA

Este capítulo foi construído a partir dos estudos sobre os ciclos da carreira docente (HUBBERMAN, 1992), a diferença conceitual de professor iniciante e professor ingressante (CURADO SILVA e NUNES, 2015), profissionalidade docente (CRUZ, 2012), e o desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 1999). Em seguida, nossa abordagem se concentrou nos estudos do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (2007), de abordagem histórico-cultural dentro da psicologia soviética, sobre as categorias sentido e significado, e nos estudos do psicólogo cubano Fernando González Rey (2005, 2012a), sobre a teoria da subjetividade histórico-cultural e suas categorias fundamentais, a saber: sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual e social, sujeito. Dentro da categoria sujeito, trataremos algumas abordagens do termo e nos aprofundaremos na discussão da categoria sujeito docente.

2.1. Ciclos da carreira e o professor ingressante

A vida humana apresenta singularidades e regularidades dentro da complexidade que lhe cabe existir. É comum ouvirmos desde crianças que o ser humano “nasce, cresce, se reproduz e morre”. Esse modelo de ciclo vital elaborado no viés da biologia nos remete à ideia de desenvolvimento. Tal desenvolvimento não se limita ao modelo biológico, pois, ao olharmos para o ser humano em toda a sua completude podemos lançar vista para diferentes esferas (pessoal, profissional, religiosa, cultural, dentre outras) em que ele se encontra e se desenvolve em suas singularidades. Assumimos essas esferas como nuances da infinitude da vida humana que, embora tenham suas especificidades, não se constituem em partes isoladas, pelo contrário, se influenciam e se constituem. Diante dessas ressalvas, nossa discussão se volta para o ciclo de desenvolvimento profissional, especificamente sobre a docência.

Dentre os estudiosos da temática, o psicólogo suíço Michael Hubberman (1992) é um dos autores com notada repercussão em suas investigações com professores do ensino secundário, que no contexto brasileiro atual é a educação básica. O autor opta por uma perspectiva clássica, estudando o ciclo pelo viés da carreira e justificando sua escolha em algumas vantagens, dentre elas a possibilidade de abordar simultaneamente aspectos psicológicos e sociológicos. Ele define o desenvolvimento da carreira como um processo que não seguirá necessariamente uma linearidade e que pode ter

descontinuidades e regressões, e explica que embora se percebam fases recorrentes em diferentes pessoas no exercício de uma mesma profissão não significa que todos os profissionais vivenciarão a mesma sequência de fases ou a sua totalidade. Em suas próprias palavras, trata-se de “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela” (p. 38). De acordo com sua percepção, Hubberman delimita cinco fases da carreira do professor, apresentadas a seguir.

A primeira fase é a **entrada na carreira**, no período entre os 2-3 primeiros anos na docência. Compreende os estágios de sobrevivência e descoberta. A *sobrevivência* representa o momento de “choque do real” (p. 39) no qual o professor se confronta pela primeira vez com a complexidade de sua profissão. São situações de instabilidade e vulnerabilidade tanto nos aspectos profissionais quanto pessoais, como:

o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBBERMAN, 1992, p. 39)

O estágio de *descoberta* representa o momento em que o professor está se descobrindo, com entusiasmo e experimentação, como parte integrante de determinado corpo profissional com responsabilidade sobre sua prática pedagógica e a sua própria turma.

De acordo com Hubberman (1992), os dois estágios podem ser vividos paralelamente e é o estágio de descoberta que dá o suporte necessário para que o docente siga na carreira após o estágio da sobrevivência. Igualmente, o autor verifica perfis profissionais em que apenas um desses estágios é dominante, ou encontram-se com características de indiferença, serenidade ou frustração. A fase de entrada na carreira docente também é marcada pela exploração que, nesse caso, é delimitada pelos parâmetros impostos pela instituição de ensino e pode ser “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora” (p. 39).

O processo de constituição do "ser professor" é um movimento contínuo em toda a vida profissional docente, mas, certamente, tem o seu auge nos primeiros anos de

atuação na escola. Fontana (2000, p. 108) identifica esses "tempos de iniciação, repleta de 'boas intenções', 'olhar crítico' e quase nenhum saber fazer" como momento de experimentações do professor em relação a si mesmo, a escola e aos alunos.

A segunda fase é a **estabilização**, no período entre os 4-6 anos de docência. Essa fase ocorre em uma escolha subjetiva na qual o professor da educação básica elimina outras possibilidades profissionais, como seguir uma carreira universitária ou no setor privado, e também no ato administrativo que, na realidade da SEDF, é a nomeação oficial como servidor estável ao final do terceiro ano de efetivo exercício. Apresenta características de *comprometimento definitivo, tomada de responsabilidades* e, como o próprio nome já diz, *estabilização*. Além disso, no caso específico do ensino, pode corroborar o sentimento de libertação e afirmação em relação ao pertencimento em um grupo profissional, e de confiança e conforto aliados a uma noção de competência pedagógica crescente. As pesquisas apontam que nessa fase os professores tendem a flexibilizar a gestão da turma, fazer planejamentos a médio prazo e relativizar os insucessos de sua prática, traduzindo-se no encontro de um estilo próprio de ensino.

A terceira fase é a **diversificação**, no período entre os 7-25 anos de docência. É caracterizada por estágios de experimentação e diversificação, além da busca de novos desafios como um meio de fugir da rotina, conforme explica Hubberman:

as pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconseqüências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar certa rigidez pedagógica. (1992, p. 41)

Alguns estudos citados por Hubberman apontam essa fase como o momento em que os docentes são mais motivados, dinâmicos e empenhados. Ancorados na estabilidade adquirida, os professores tendem a assumir um ativismo em busca de transformações no sistema em que estão trabalhando e a buscar posições de maior autoridade e prestígio na carreira.

É possível ainda que por volta dos 15-25 anos de docência alguns professores passem por uma fase de "questionamento a meio de carreira", podendo ter passado ou não pela fase de diversificação. Esse **questionamento** é uma fase multifacetada que pode surgir desde a sensação de monotonia com a rotina e o cotidiano na escola até uma

crise existencial com os desencantos e fracassos nos processos de experimentação e ativismo docente. As situações do professor “pôr-se em questão” caracterizam-se em avaliar a caminhada docente até aqui e refletir se deseja continuar o percurso ou tomar outro rumo profissional.

A quarta fase é a **serenidade**, no intervalo entre os 25-35 anos na docência. Os estudos empíricos indicam que essa fase ocorre, frequentemente, no período posterior à fase de questionamento. Tal fase apresenta características de aceitação e confiança em que os professores são menos sensíveis e vulneráveis à avaliação alheia e apresentam um “distanciamento afetivo” frente aos alunos, comumente, ocasionado por questões referentes às diferenças etárias.

Dentro desta fase, Hubberman (1992) aponta a possível existência de estágios de *conservantismo* e *lamentações* com características progressivas de nostalgia do passado, grande rigidez e prudência, além de maior resistência às inovações.

A quinta e última fase é o **desinvestimento**, no período entre os 35-40 anos de docência. Com características de progressivo desprendimento em relação aos acontecimentos gerais da escola, essa fase apresenta fenômenos de recuo e interiorização comuns a diversas carreiras profissionais em desfecho. Nas palavras de Hubberman (1992, p. 46), “em fim de carreira, supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, ‘passam o testemunho’ aos jovens, preparam a retirada” e esse processo, a depender das fases vividas anteriormente, pode ser amargo ou sereno.

Como se explicitou anteriormente, o ciclo de desenvolvimento da carreira não ocorre, necessariamente, de forma linear ou sequencial. Cada indivíduo se desenvolve na vida docente sob a influência de diversos fatores não só de cunho profissional, mas, de história de vida, emoções, etc. Ainda que a pluralidade dessas fases não se constitua como uma regra sobre a singularidade de cada perfil docente, o delineamento feito por Hubberman procurou apresentar e investigar regularidades encontradas em uma grande parcela de professores nos diferentes percursos da vida profissional, conforme ilustra o quadro abaixo.

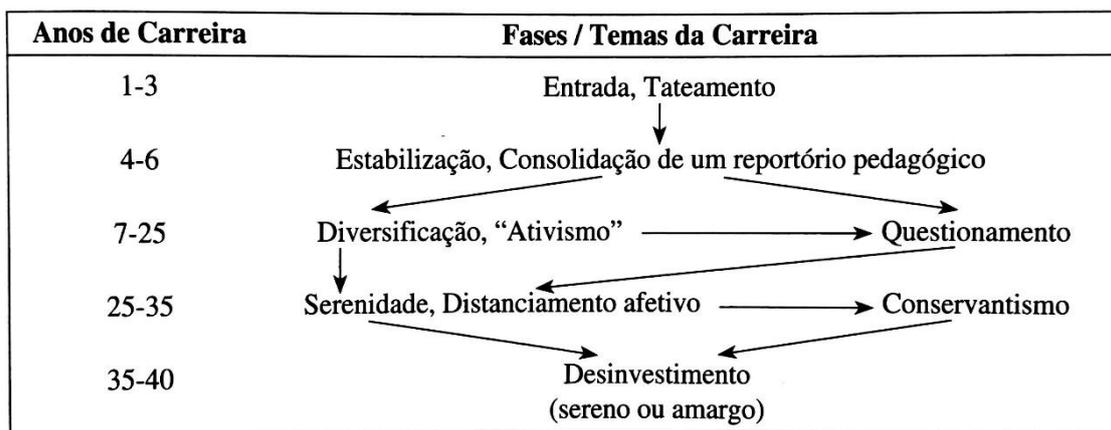


Figura 1 – Etapas, fases e anos da carreira docente (HUBBERMAN, 1990)¹

Sobre esse modelo, Burke (1990, apud MARCELO, 1999) analisa como um processo que deve ser visto em função da influência que sofre das dimensões pessoal e organizacional.

Outros estudiosos trazem fases da vida dos docentes no que se refere às etapas de aprendizagem no *aprender a ensinar*, desde antes da escolha profissional até o efetivo exercício da docência. É o caso de Shaaron Feiman (1983, apud MARCELO, 1999) que distingue as quatro fases apresentadas a seguir.

A primeira fase é o **pré-treino**, cujas experiências que os prováveis docentes tiveram enquanto alunos com seus professores em suas respectivas escolas podem influenciá-los de modo inconsciente. Essa fase se assemelha ao conceito “simetria invertida²” apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (2001, p. 2) interpretando que “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera”, ou seja, a sua experiência como aluno durante a trajetória escolar possivelmente determinará aspectos de sua ação docente.

A segunda fase é a **formação inicial** e tem a ver com o ensino acadêmico formal específico para a docência, com preparação teórica e prática. No contexto da nossa pesquisa, essa formação é a graduação em pedagogia.

¹ Disponível em Marcelo (1999, p. 64).

² Termo criado na Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior – Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>

A terceira fase é a **iniciação**, na qual o professor está se inserindo na profissão e, assim, aprendendo o seu fazer docente na prática, marcado por estratégias de sobrevivência. Esse período de iniciação vai de encontro à primeira fase delimitada nos estudos de Hubberman (1992), a entrada na carreira docente, e também ao termo “indução profissional” trabalhado por Nóvoa (2009). Assim, diferentes termos têm sido utilizados para conceituar o período de entrada do professor na profissão, alguns com aproximações conceituais, outros com suas respectivas especificidades interpretativas.

No estudo sobre o desenvolvimento profissional docente, Curado Silva e Nunes (2015) alertam sobre a necessidade de se distinguir conceitualmente os períodos de iniciação e ingresso docente, isto porque ambos têm sido tratados na literatura como sinônimos embora apresentem diferentes especificidades. Trata-se de importante reflexão sobre aspectos constituintes dos variados momentos de inserção na carreira docente e/ou em novos ambientes escolares.

O ciclo de vida profissional docente, advindo dos estudos de Hubberman, apresenta o início da carreira com períodos de sobrevivência, em que o docente se depara com a complexidade de sua profissão, e de descoberta, em que o docente se reconhece ou não como participante de determinado grupo profissional com suas respectivas responsabilidades. O momento de inserção na carreira é crucial para a permanência ou saída da profissão, e depende de como o professor vivenciará os momentos de sobrevivência e de descoberta em suas relações de prazer e sofrimento, de experimentação e frustração. Essa fase é a primeira experiência do professor na profissão e o constitui como **professor iniciante** ou principiante. Já o professor que irá exercer a docência dentro de uma nova instituição, mas, traz consigo experiências de uma prática anterior dentro da carreira não é um professor iniciante. De acordo com Curado Silva e Nunes (2015, p. 14) o docente “que ingressa numa rede, nível e modalidade de ensino, porém com experiência profissional na docência já acumulada” é conceituado como **professor ingressante**. Isso porque em suas experiências anteriores na carreira ele pode ter vivenciado uma ou mais fases do ciclo de desenvolvimento docente. Ainda na comparação e diferenciação dos dois perfis de professor, o ingressante, além ter uma experiência anterior, apresenta características de “reelaboração da prática docente”, visto que já superou os estágios de sobrevivência e descoberta que o iniciante está na iminência de vivenciar. O ingresso seria o momento de adequação ao contexto organizacional e integração ao corpo docente da escola.

Retomando as fases propostas por Feiman, a quarta e última é a **formação permanente**, que ocorre por meio de atividades formativas para o aperfeiçoamento profissional e podem ser planejadas pela instituição e/ou pelos professores.

Embora todas essas quatro fases apontadas nos estudos de Feiman dialoguem e se influenciem, entendemos que o momento de ingresso docente em uma nova rede de ensino se constitui com características que se aproximam das fases de iniciação e de formação permanente. Isso porque o professor ingressante está imerso na dialética de iniciar uma etapa em uma nova instituição, o que evoca, sobretudo, aspectos do contexto organizacional da escola, e de dar continuidade a processos vivenciados em experiências anteriores na carreira. Nessa perspectiva, faz-se necessário olhar para a formação de professores lançando luz às especificidades do ingresso docente que dialogam com a iniciação e com a permanência na carreira. Para identificar alguns aspectos do percurso formativo do professor ingressante, desenvolveremos nossa discussão considerando momentos na formação inicial dos docentes.

2.1.1. Formação inicial de professores

O acesso precoce ao ambiente de trabalho desde a formação inicial faz com que o professor em formação e o formador de professores possam teorizar sobre a prática de forma mais consciente e embasada em aspectos próprios do cotidiano escolar. Poderão, conjuntamente, construir um conhecimento inovador a partir de práticas que promovem a aprendizagem e rever experiências que possam ser melhoradas. Pois, conforme explica o educador português Antonio Nóvoa,

ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2009, p. 30)

Elaborar propostas para a formação de professores pressupõe a supracitada definição do que é ser professor. Nóvoa (2009) indica aspectos essenciais na profissão docente, como: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social; e sustenta que, a exemplo de outras profissões, a carreira docente precisa se reorganizar de modo colaborativo e autônomo para que o discurso sobre a melhoria na educação escolar se torne praticável.

É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado? Como as mudanças atuais repercutem na formação do professorado? (IMBERNÓN, 2009, p. 18)

As ações individualistas e as regulações externas no trabalho pedagógico intervêm, muitas vezes, de modo a fragilizar melhorias no desenvolvimento profissional dos professores. Para que essa reorganização aconteça, Nóvoa (2009) sugere a criação de movimentos pedagógicos que promovam uma permanente reflexão coletiva que, por sua vez, seja facilitada pela escola. Os movimentos pedagógicos serão criados de acordo com o contexto em que os professores estão inseridos. Sendo assim, segundo Imbernón (2009, p. 18), torna-se indispensável a recorrência a "elementos que influenciam na educação e na formação do professorado" e que "podem sim oferecer pistas para gerar alternativas" no cenário educativo. Alguns desses elementos são: a cultura, como direcionador do processo de ensino-aprendizagem; os modos de vida e ação na sociedade; diálogo com as diversas formas de cultura e diversidade; prática educativa em conjunto com a comunidade; conhecimento trabalhado a partir de instâncias socializadoras e tecnológicas.

Gatti (2010, p. 1360) defende a importância superar a visão de professor do senso comum e concebê-lo em sua profissionalidade como alguém que tem "condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos".

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. [...] Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 38)

Os referidos primeiros anos de exercício docente trazem à tona a antiga dicotomia tão arraigada na cultura educacional brasileira: teoria *versus* prática. Em um mapeamento de propostas curriculares de 71 cursos presenciais de Pedagogia, Gatti (2010) caracteriza e clarifica o que é proposto nos currículos dessa licenciatura. De maneira geral, há grande reincidência na abordagem de aspectos teóricos, políticos, sociológicos e psicológicos; ou seja, temáticas que, predominantemente, fundamentam

o "porquê ensinar". As disciplinas que abordam as práticas educacionais, ou seja, "como e o quê ensinar" aparecem de forma genericamente descritivas, tornando-se insuficientes para as atividades de ensino do professor. Não se percebe um aprofundamento nas disciplinas de formação específica do ofício docente.

No contexto do Distrito Federal, durante a graduação, há poucas opções de contato dos alunos da licenciatura com a realidade escolar. Algumas dessas opções são: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e estágio supervisionado. O Pibid³ é de realização exclusiva na rede pública e seu objetivo "é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior [...], a escola e os sistemas estaduais e municipais." Ambos se assemelham em sua forma de organização e realização: se constituem em momentos de participação dos alunos da graduação no ambiente escolar.

De acordo com o artigo 7º da Resolução que trata das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, o estágio supervisionado comporá 300 horas do curso de licenciatura em pedagogia, a ser realizado prioritariamente em Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Nota-se a primazia do ambiente escolar neste trecho da Resolução, entretanto, como não se apresenta em caráter de exclusividade, compreende-se que o momento de estágio supervisionado, também, poderá ser realizado em outros ambientes educativos não-escolares. Tal apontamento, em parte, explica a não inserção de alguns egressos do curso de pedagogia em ambientes escolares e o pouco ou nenhum contato com práticas de docência ao longo de sua formação acadêmica.

Frequentemente, os momentos de estágio supervisionado em ambientes escolares se estabelecem como espaços de mera observação de um número mínimo de aulas ao invés de se constituir como participação legítima dos professores em formação dentro da escola. Gatti (2010, p. 1371) corrobora esse pensamento ao comentar que

as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

³ Conforme apresentação disponível no sítio do Ministério da Educação <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=467> Acesso em fevereiro de 2015.

Considerando que a docência é uma profissão isolada, conforme explica Imbernón (2009), na qual o professor muitas vezes não tem o olhar de outro profissional sobre sua prática na sala de aula, esse momento de observação no estágio pode se constituir como uma devolutiva do estagiário para o professor e de uma reflexão coletiva para favorecer a aprendizagem dos alunos e dos próprios educadores sobre a percepção de sua prática pedagógica. A coletividade pode ser desenvolvida nesses momentos, de forma que o estagiário não apenas observa a aula para fazer um relatório, mas, faz sua observação de modo crítico para fornecer ao professor uma perspectiva diferente de sua atuação docente. No diálogo entre estagiário e professor, ambos podem desenvolver recursos relacionais que promovam uma reflexão coletiva acerca da prática educativa, gerando novas possibilidades educacionais.

A Resolução sobre as DCN de Pedagogia, também, delibera sobre as atividades teórico-práticas em monitoria, iniciação científica e extensão, de acordo com os interesses específicos dos alunos. Os referidos momentos costumam realizar-se sob orientação e supervisão imediata dos professores da graduação.

É importante clarificar o teor da crítica feita: por menor que seja a variedade de momentos práticos no ambiente escolar durante a graduação, o que se questiona é: como eles têm sido construídos? Eles têm acontecido, primeiramente, por necessidade da aprendizagem docente ou, unicamente, por serem requisitos de um curso de licenciatura?

Tal crítica nasce da inquietação sobre o que é ser professor. Durante a graduação, esses momentos de estágio e Pibid também são momentos de formação, tanto prática, quanto teórica e reflexiva. Esses momentos devem ser construídos em uma parceria universidade-escola e possibilitarem, sobretudo, a participação ativa do professor em formação. As situações advindas desses momentos devem facultar não apenas uma análise do outro em seu exercício profissional, mas, uma autoanálise desse professor em formação. Os momentos de autorreflexão, de olhar para a própria prática, é que possibilitam uma configuração mais compreensível e significativa de formação da identidade desse professor.

2.2. Profissionalidade docente

A profissionalidade docente traz elementos específicos da ação docente, particularmente, no momento de iniciação profissional. O professor ingressante na rede pública de ensino, seja esse ingresso sua primeira atuação profissional ou seguida da docência em outras instituições, encontra desafios e possibilidades em sua indução profissional nesse contexto específico que trazem à tona os referidos elementos da profissionalidade docente. Em linhas gerais, tais elementos se caracterizam em momentos de formação, qualificação e identificação profissional, conforme explicaremos a seguir.

Os conceitos de profissão, profissionalismo e profissionalidade podem ter vários significados a depender da perspectiva e do contexto em que estão sendo abordados. Conforme explica Cruz (2012), ao citar Loureiro (2001), as profissões vão ser definidas conceitualmente em consonância com a historicidade e cultura de determinada sociedade, com suas lutas e contradições políticas.

Em síntese, uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização. Estes saberes, por sua vez, são estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício. (CRUZ, 2012, p. 71)

No processo de construção e desenvolvimento do conceito de profissão, Cruz (2012, p. 71) afirma que Loureiro (2001) formulou o conceito de profissionalização, definido como um processo que envolve qualificação relacionada aos conhecimentos políticos e específicos da profissão, tanto nos aspectos individuais quanto coletivos. "Estes elementos buscam reivindicar uma elevação do grau de atividades que um grupo profissional deverá desenvolver e a legitimidade social da atividade profissional como um todo".

A profissionalização docente especificamente remonta a aspectos que caracterizam os professores como profissionais do ensino, concebendo a docência como principal ocupação e estabelecendo suporte legal e formativo para a realização da mesma. Dessa forma, ao considerar que uma profissão não se constitui apenas no interior de sua atuação, mas, na contextualização social em que se insere, Cruz (2012) aponta duas dimensões importantes da constituição docente: saberes técnicos associados a saberes de natureza teórico-científica; e princípios deontológicos.

Na apresentação de Cruz (2012, pp. 72-73), Bourdoncle (1991) traz três dimensões interdependentes que o sujeito vivencia no processo de apropriar-se de uma profissão. São elas:

Profissionalidade diz respeito ao processo de melhoria das capacidades e dos conhecimentos construídos pela profissão, distinguindo a especificidade de ser professor. Profissionismo refere-se às estratégias e à retórica coletiva, que são utilizadas para reivindicar o estatuto sócio-profissional da atividade, constituindo também hierarquias de atividades. Contudo, é no profissionalismo que se efetiva a adesão individual à retórica e às normas coletivas que legitimam a profissão a partir do seu cumprimento.

Neste momento, nosso enfoque será no conceito de profissionalidade que, segundo explica Cruz (2012, p. 74) sobre os estudos de Braem (2000), tem como aspectos definidores a dimensão individual e sua estreita associação com o tema da qualificação. Ressalta-se que

nem a qualificação corresponderia a um indicador de performance e nem a competência seria suficiente como critério da regulação da profissionalidade. Dessa forma, a profissionalidade envolve tanto a qualificação como a competência, abrangendo as noções de deontologia e ética, incluindo valores coletivos e individuais.

Ao englobar valores individuais e coletivos, o conceito de profissionalidade docente traz indícios da unidade individual-social em que cada professor é constituído e, simultaneamente, constitui o grupo de professores. Assim, os elementos de qualificação e competência envolvem tanto a implicação pessoal de cada profissional quanto aspectos relativos à colaboração, pertencimento, cooperação, dentre outros.

Dentre os variados autores que tratam da profissionalidade atrelada aos temas de qualificação e competência, Cruz (2012, p. 74) elucida a posição de Enguita (1991) ao definir o termo competência como o "domínio de uma linguagem própria sobre a qual são partilhados conhecimentos, [...] normas e valores, servindo como mecanismo de controle e reconhecimento entre os pares" e esclarece a definição de Demailly (1987) em que

a qualificação se refere à valorização dos conhecimentos acadêmicos e didáticos expressos em uma titulação, a competência profissional valoriza os meios através dos quais a qualificação se torna eficiente. A competência profissional extrapola, portanto, as exigências juridicamente reconhecidas para a formação profissional, denotando conhecimentos e aptidões requeridos socialmente e exigidos praticamente em contextos e situações profissionais. Assim, essa autora analisa a noção de profissionalidade de

forma a reconhecer que as aptidões individuais podem ser cada vez mais requeridas como obrigações coletivas para a institucionalização de uma ação profissional.

Articulado ao nosso objeto de estudo e à metodologia utilizada nessa pesquisa, cabe destacar a definição feita por Ramos (2008) que, segundo Cruz (2012), descarta uma visão reducionista do conceito de profissionalidade e o traz ressaltando sua dinâmica relacional na articulação do conhecimento com a sua expressão na ação profissional; e a definição de profissionalidade feita por Cunha (2006) em que a docência está em constante processo de desenvolvimento; e a relação entre conhecimento da profissão, vivência profissional contextualizada e os alunos desse profissional caracterizam o trabalho docente.

A definição de profissionalidade feita por Ramalho, Nunez e Guathier (2004), citados por Cruz (2012), engloba-se no conceito de profissionalização, caracterizando-se como os conhecimentos adquiridos pelo professor para a atividade docente e articulando-se dialeticamente com o conceito de profissionalismo que, segundo os mesmos autores, tem a ver com a legitimação, valorização e reconhecimento da profissão perante a sociedade.

A profissionalidade e o profissionalismo mantêm, portanto, uma relação dialética, pois as formas de viver e praticar a docência desenvolvidas pelos professores de maneira individual e coletiva estabelecem uma estreita relação com as condições sociais e institucionais designadas para o trabalho docente. Dessa maneira, considera-se que tal relação é constituída e constitui a organização escolar na qual o exercício profissional ocorre. Nessa perspectiva, a profissionalidade diz respeito à necessidade de o professor buscar a re-configuração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral. Assim, a profissionalização não pode ser desvinculada do sujeito professor, nem das limitações que se apresentam no contexto da profissão e do profissional que nele atua, como adverte Almeida (2006). (CRUZ, 2012, p. 77)

Sacristán (1995, p. 65) define a profissionalidade como a “afirmação do que é específico da ação docente”. Dentre os autores supracitados, Cruz (2012) sintetiza a categoria profissionalidade docente trazendo importantes elementos na construção do conceito que, por sua vez, nos possibilitam fazer uma aproximação teórico-prática do momento de inicialização e/ou ingresso do professor em determinada instituição escolar.

conceito em construção que, inserido no âmbito maior da profissionalização, primeiramente caracteriza o **processo inicial de socialização profissional**, expressando as expectativas sociais externas através dos requerimentos para a formação e o exercício definidos pelo Estado. Esses requerimentos seriam definidos por uma profissionalidade científica ligada a uma noção de **qualificação**, pautada por exigências juridicamente reconhecidas através de títulos e cursos correspondentes. Expressam ainda as **expectativas sociais internas** do grupo de professores, que também se caracterizam por atitudes profissionais que este grupo social define para desenvolver suas atividades. Dessa forma, constitui-se num processo de **melhoria** de suas capacidades e seus conhecimentos, expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura próprias, definindo um profissional diferente de outro. (CRUZ, 2012, p. 80, grifo nosso)

Destacamos alguns elementos dentro da profissionalidade docente para discutí-los nos capítulos seguintes dentro do momento de ingresso na SEDF. Dentre estes, o processo inicial de socialização profissional é um momento particularmente sensível na vida docente. Em meu primeiro contato com a escola pude perceber e ser informada das expectativas que haviam em torno dos professores ingressantes. O primeiro dia foi para conhecer a estrutura física e equipe gestora da escola, o segundo dia foi efetivamente em sala de aula. As condições que se nos colocavam naquele momento não eram favoráveis: o tempo era escasso, pois, tomamos posse em um dia e no outro estávamos na escola para trabalhar; o conhecimento do funcionamento da escola e da SEDF era pouco ou nenhum, justamente, pelo fato de não ter tido tempo hábil para um momento formativo inicial na profissão e naquele ambiente específico. Mas, questiono: esse momento formativo inicial não ocorreu apenas por falta de tempo? Em outras circunstâncias, ele teria acontecido? Empiricamente, respondo que não.

Existem momentos formativos de maneira informal, ou seja, entre os professores, e de maneira formal, em cursos específicos para o início da carreira. Entretanto, esses cursos ocorrem durante o ano letivo, concomitante ao período em que o professor está em sala de aula com o pouco ou nenhum conhecimento que tem sobre o funcionamento da instituição. Certamente, muitos saberes docentes só serão adquiridos na prática de sala de aula, no relacionamento professor-aluno. Mas, o que se problematiza é a existência de momentos formativos posteriores à graduação e anteriores a entrada na instituição escolar. Entre esses dois momentos deve se encontrar a formação para que os professores ingressantes conheçam, reflitam, construam, se empoderem e tenham autonomia sobre sua prática docente na SEDF.

2.3. Desenvolvimento profissional docente e a formação de professores

A formação de professores é um tema vasto na literatura educacional sendo tratado por estudiosos de diversos paradigmas científicos que, frequentemente, focalizam alguma fase da carreira docente para discutir suas particularidades (ANDRÉ, 2013; CRECCI & FIORENTINI, 2015; CURADO SILVA, 2011; GATTI, 2015; IMBERNÓN, 2009; OLIVEIRA, 2014; NÓVOA, 2009). Nossa ênfase no tratamento do tema será a formação para e no ingresso docente. De acordo com Floden e Buchman,

para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio. **Ensinar**, que é algo que qualquer um faz em qualquer momento, não é o mesmo que **ser um professor**. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implicar lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem). (1990, p. 45, apud MARCELO, 1999, p. 23-24, grifo do autor)

Nossa concepção de formação de professores se encontra próxima da citação acima, ao se considerar as relações professor-professor e professor-aluno, o ambiente escolar e a especificidade da ação docente. Entretanto, há que se acrescentar as relações entre os professores e os demais indivíduos da instituição escolar, desde outros profissionais em função de gestão ou coordenação e demais servidores da escola, até os responsáveis pelos seus alunos. Igualmente, deve se olhar para o contexto em que a escola está inserida, tanto da comunidade local quanto da rede de ensino ao qual pertence.

Consideramos ainda que, embora se tratando de formação profissional, não é possível desligar a formação de professores de seus aspectos da vida pessoal, visto que esses influenciam e são influenciados por sua vida profissional. Sob esta ótica, queremos olhar para o professor como um ser humano que em sua completude vivencia situações profissionais, pessoais, culturais, sociais, dentre outras, que se interligam e se afetam. Especificamente na profissão docente percebe-se elementos de frustração, angústia, sofrimento, prazer, motivação e muitas outras emoções que, em consonância com a história de vida do sujeito, vão produzir diferentes sentidos subjetivos sobre a profissionalidade docente e que tem nos momentos do ingresso docente um dos contextos de forte tensão e emergência de emocionalidade. Dessa forma, a formação de professores deve ser pensada como um espaço que considere, também, a produção subjetiva dos sujeitos.

O professor espanhol Carlos Marcelo Garcia (1999) conceitua a formação de professores como uma área de conhecimento e investigação sobre a aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais. Para o autor, a formação é processual, contínua, sistemática e organizada; deve ser vista nas perspectivas individual e em equipe; e se refere tanto aos professores em formação quanto aos professores com alguns anos de docência, sendo esses últimos os que se aproximam do perfil pesquisado em nosso trabalho. Marcelo (1999, p. 137) vai além em sua conceituação e adota o termo “desenvolvimento profissional de professores” para superar uma abordagem tradicionalmente individualista na formação de professores, em que essa tende a ser um movimento de fora para dentro. O conceito **desenvolvimento profissional docente** (DPD) não se reduz a momentos formativos, mas, traz a ideia de evolução e continuidade entre os processos de formação. O DPD valoriza o caráter contextual, organizacional e inovador na formação de professores, o que implica a participação não só dos professores, mas, de todos os profissionais da escola nesse processo.

Ao se olhar para o caso particular do professor ingressante, compreende-se que a formação é um **processo contínuo**, no qual as situações formativas anteriores são importantes e servem de base para a construção de novos espaços formativos de acordo com as novas situações profissionais. E depois de superado o momento do ingresso docente a formação prossegue sendo contínua, pois, a dinâmica da profissão docente pressupõe a constante geração de novas exigências, demandas, expectativas, necessidades e desafios em relação ao professor.

Marcelo (1999, p. 193) explica que o DPD é um fenômeno educativo complexo, mas, que em sua diversidade não deve ser uma atividade improvisada, pelo contrário, evoca a necessidade de planejamento. Para o autor, tal desenvolvimento é um “componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais”. Dessa forma, os processos de formação dos professores não são concebidos de maneira isoladas, mas, sofrem influência de diversos fatores em cada momento histórico.

Imbernón (2009, p. 10) ressalta a importância do contexto político e social na formação de professores. "Não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso". Dessa forma, devemos considerar as demandas e possibilidades que os indivíduos e ambientes escolares apresentam de acordo com a

cultura e a situação social em que estão inseridos. Concordamos com o autor quando aponta que na formação docente deve-se, sobretudo, superar uma visão determinista e linear do processo educativo com fórmulas aplicacionistas e transmissivas, e criar uma cultura de crítica e reflexão conjunta entre o professor do curso de formação e o professor cursista. Destaca-se a "necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática de formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender" (p. 16). Na SEDF, nota-se claramente dois espaços de formação de professores: a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e a coordenação pedagógica realizada na escola.

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) se constitui em um contexto de ensino macro, pois, é um espaço formativo com cursos, workshops, palestras, encontros, oficinas, dentre outros, oferecidos aos servidores da rede de ensino em sua totalidade. Os professores formadores, em sua grande maioria, são professores da SEDF com pós-graduação *stricto sensu*⁴ nas suas respectivas áreas de atuação. A EAPE é voltada para formação continuada e oferta em determinados períodos o curso "Integração à Carreira Magistério Público". O referido curso é voltado para ingressantes na SEDF e teve a implementação garantida por meio da lei 5.105/2013 - capítulo III – referente ao Desenvolvimento Funcional, na seção I - da Qualificação Profissional. Neste espaço de formação, os conhecimentos adquiridos pelo professor se referem à organização da rede de ensino em geral, em seus aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos. É importante espaço de aprendizagem do funcionamento da SEDF e de discussão entre colegas de outras escolas e coordenações regionais de ensino. Considerando a grande quantidade de professores que é atendida nesses cursos, é necessário tomar cuidado para que não se caia na perspectiva tradicionalista da formação docente, em que os formadores são detentores do saber e não consideram as singularidades dos cursistas de seus programas. Conforme alerta Scoz (2009, p. 112-113),

Os mentores e implementadores desses cursos de formação têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, com base no domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa concepção, essencialmente intelectual, presente nos programas de formação

⁴ De acordo com informação fornecida pelo sítio eletrônico da EAPE até o momento da publicação deste trabalho. Disponível em: <<http://www.eape.se.df.gov.br/sobre-a-eape/quadro-de-professores-formadores.html>> Acesso em Dezembro de 2015.

não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos subjetivos em seus processos de aprender e ensinar, nos quais se integram em suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções.

Dentro das limitações que o tempo impõe para o curso, devem ser previstos momentos em que os cursistas possam se implicar subjetivamente, podendo expor e discutir desafios e descobertas próprios do período de ingresso docente que estão vivenciando.

Seguindo os rumos das contradições presentes na escola, Fontana (2000, p. 109) alerta que, embora "ela seja uma instituição social destinada ao ensino, não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio trabalho". A divergir de outras profissões, como médicos ou bancários, não se encontra nesse momento de ingresso um processo formativo dentro da própria escola para que os professores conheçam a estrutura organizacional do sistema de ensino em que vão trabalhar. O que ocorre em determinada parcela do ambiente escolar da rede pública são conversas informais e avisos esporádicos sobre o funcionamento da escola. Uma prática indicada por Marcelo (1999, p. 123) em programas de iniciação é **proporcionar informação**. O ato de fornecer informação escrita "acerca de disposições legais, meios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que possa ser necessário durante o primeiro ano" é uma estratégia favorável para desencadear outras possibilidades formativas no desenvolvimento profissional do ingressante. Isso permite que o professor tenha um conhecimento inicial sobre o funcionamento e organização da rede e da escola em que está inserido, e progressivamente possa se constituir como um sujeito daquele grupo profissional. Pois, se o sujeito docente é aquele que produz sentidos subjetivos e gera novas alternativas frente às situações de seu exercício profissional, é importante que ele tenha conhecimento da organização do contexto em que está inserido.

O espaço de coordenação pedagógica apresenta uma riqueza de possibilidades na formação por se constituir no espaço próprio do exercício docente, a escola. Nos momentos de coordenação, o professor está em contato direto com outros professores, coordenadores e gestores que trabalham na mesma escola e, por isso, conhecem as demandas e desafios da sua realidade. Como afirma Marcelo (1999, p. 171), é preciso "entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino". A coordenação pedagógica é o espaço-tempo propício para se

problematizar e avançar nas situações cotidianas da escola. Indo além, ao olhar para a escola como um lugar de inúmeras possibilidades de inovação e construção do conhecimento, percebe-se a riqueza da coordenação pedagógica ao se configurar como espaço-tempo para exposição e debate de ideias. Como nos diz Santos (2013, p. 72), “é possível a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica como um lócus privilegiado para o diálogo e crescimento profissional do docente”.

Construindo a relação entre os cursos formativos e a coordenação pedagógica, consideramos que, assim como é importante que nos cursos formativos haja espaços de debate sobre o exercício docente na escola, é fundamental que no espaço-tempo da coordenação pedagógica haja a possibilidade de intersecção entre os diferentes cursos que os professores da escola estejam participando, como meio de compartilhar e discutir os saberes voltados para a realidade específica da escola.

É importante que a coordenação pedagógica seja voltada para os sujeitos docentes da escola, isso porque ao considerar a produção subjetiva destes em seu exercício profissional pode-se compreender e favorecer tanto o desenvolvimento profissional docente quanto o desenvolvimento da escola como um todo.

Mais do que a coordenação pedagógica como espaço-tempo voltado para a formação de professores, a gestão da escola também é fundamental tanto no desenvolvimento profissional docente quanto no desenvolvimento organizacional da escola. A participação ativa e democrática da gestão no ambiente escolar permite que os professores possam se implicar nos processos organizacionais de modo mais autônomo e responsável, criando uma cultura de colaboração⁵, em que todos se percebam como parte constituinte daquele espaço.

A **política educativa** é um dos fatores que baliza as “prioridades de formação”, se concretizando em aspectos funcionais, organizacionais e curriculares das escolas. De acordo com Marcelo (1999), a implicação dos professores nas ações formativas é influenciada por incentivos intrínsecos à profissão, como condições de trabalho, tempo, autonomia e mudança de papel profissional, por incentivos extrínsecos, como gratificações e aumentos salariais por horas de formação; e por condições de formação, ou seja, se são obrigatórias ou facultativas. A política educativa também influencia o

⁵ Termo utilizado por Marcelo (1999, p. 141) para caracterizar a partilha de objetivos comuns entre os professores.

currículo dos cursos de formação, indicando as necessidades formativas dos professores para que os objetivos da escola e da rede de ensino sejam cumpridos.

Na apresentação do catálogo de cursos da EAPE para o ano de 2014, confere-se a relação entre política educativa e formação de professores, influenciada pelo currículo da rede de ensino.

uma formação cujos objetivos e práticas estão articulados com os princípios norteadores do Currículo em Movimento e com os demais documentos, orientações e diretrizes pedagógicas que norteiam a rede pública de ensino do Distrito Federal, em consonância com as políticas públicas educacionais em âmbito federal. (catálogo de cursos da EAPE, 2014, p. 2)

Desde o momento de ingresso na SEDF, percebe-se a influência que a política educativa exerce sobre a formação docente. Dependendo da turma em que o professor está lecionando, ele terá opções de cursos oferecidos pela própria EAPE e, em casos específicos, a opção adicional de cursos oferecidos em parceria com o Governo Federal. Os cursos oferecidos pela EAPE⁶ são gratuitos e direcionados aos servidores da rede, e tem carga horária que pode ser revertida em pontos para escolha de turma no início do ano letivo. A empiria nos mostra que a grande parte dos referidos cursos é ofertada para o público docente em geral e a outra parcela apresenta algumas restrições, como a turma em que o professor está lecionando ou a função profissional exercida na escola. No caso específico observado nesta pesquisa, o curso oferecido pela EAPE em parceria com o Governo Federal é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), exclusivo para professores regentes na alfabetização que, além de ter carga horária que pode ser revertida em pontos na escolha de turma, fornece um auxílio financeiro para os cursistas investirem em recursos pedagógicos. Esse curso serve de exemplo para demonstrar como uma política educativa local pode interferir em uma política educativa nacional. O PNAIC é uma política educativa do Governo Federal, ou seja, a nível nacional, e tem duração de dois anos. A SEDF tem a política⁷ educativa local de realizar o concurso de remanejamento a cada ano letivo, o que significa que o professor pode mudar de escola e, provavelmente, de série em que leciona. Ainda que o

⁶ Conforme Lei nº 5.105, de 03 de Maio de 2013.

⁷ Conforme Lei nº 5.105 - Cap. II, Seção III, Art. 4º-II: § 4º A mudança de lotação e de exercício dos servidores da carreira magistério Público do Distrito Federal, mediante remanejamento, é realizada anualmente, conforme norma específica editada pela Secretaria de Estado de Educação. Disponível em <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.aspx?id_norma_consolidado=74206>. Acesso em Dezembro de 2015.

professor permaneça na mesma escola no ano seguinte ao que realizou a primeira parte do curso do PNAIC, não se tem garantia de que esse docente na escolha de turma ficará com a mesma série do ano anterior. Isso quer dizer que não há mecanismos formais na SEDF para promover a continuidade do processo formativo oferecido a nível nacional.

Atualmente, no âmbito da formação docente, há algumas metas específicas a serem alcançadas de acordo com o que dispõe o Plano Nacional de Educação (PNE)⁸ que, por sua vez, tem sua existência determinada pelo Artigo 214 da Constituição Federal de 1988. O Plano tem duração de 10 anos a partir da data em que foi sancionado: 26/06/2014. O terceiro bloco de metas do PNE trata da valorização dos profissionais da educação e justifica que

Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública. (BRASIL, 2014, pp. 12-13)

A meta 15 trata da formação específica em nível superior de ensino para todos os professores da Educação Básica na área de conhecimento em que atuam no primeiro ano de vigência do PNE. A meta 16 trata da formação em nível de pós-graduação para 50% destes professores e formação continuada para todos os professores até o último ano de vigência do Plano. As metas 17 e 18 tratam da valorização dos profissionais da educação por meio de salários e planos de carreira mais justos em conformidade com a remuneração de outros profissionais com escolaridade equivalente e com o piso salarial definido em lei. Percebe-se que, em aspectos formativos, as metas tratam da formação específica e continuada, mas, não tratam da formação para o momento de ingresso docente nas redes públicas de ensino, ausente da maior parte dos documentos.

Outro ponto importante a se considerar na formação de professores ingressantes é a sua ligação com o **desenvolvimento organizacional** da escola e da rede de ensino. Este é um dos aspectos marcantes que se percebe tanto no início da carreira quanto no ingresso docente em outro momento da carreira. Marcelo (1999) aponta quatro componentes do conhecimento⁹ profissional na formação inicial dos professores:

⁸ Disponível em <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em Fevereiro de 2015.

⁹ Marcelo (1999, p. 84) utiliza o termo conhecimento para se referir às áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais), do saber-fazer (esquemas práticos de ensino) e saber porquê (justificação da prática).

psicopedagógico, conteúdo, didático e contexto de ensino. Tais componentes são trabalhados desde a formação inicial e se atualizam em momentos diversos da vida profissional, necessitando serem trabalhados continuamente.

O contexto de ensino se refere tanto ao local onde se ensina, abrangendo a escola e a rede de ensino a qual faz parte, quanto a quem se ensina, abrangendo os alunos e a comunidade da qual fazem parte. Na SEDF, a cada ano letivo os professores passam por um processo de escolha de turma. Nesse momento, pode ser que o professor continue na mesma série com novos alunos, ou assuma uma nova série com os seus antigos alunos, e ainda assim pode ser que os alunos sejam reorganizados em novas turmas etc. Enfim, com inúmeras possibilidades, o professor necessariamente terá mudanças, ainda que pequenas, nesse aspecto do contexto de ensino. A cada ano letivo, os professores também têm a oportunidade de fazer um remanejamento de escola, mudando para uma nova escola dentro da mesma comunidade ou trocando para uma nova escola em uma comunidade diferente da anterior. Assim, além da alteração no contexto dos alunos, pode haver mudanças no contexto da escola e da comunidade. Por último, a mudança de rede de ensino ocorre especificamente no ingresso docente. Por meio de concurso público, os professores desta pesquisa, que trabalhavam em instituições privadas nos três níveis de ensino, ingressaram na SEDF, caracterizando a mudança no contexto de rede de ensino.

No ingresso docente, em que o professor passa a fazer parte de uma “rede, nível e modalidade de ensino, porém com experiência profissional na docência já acumulada” (CURADO SILVA e NUNES, 2015, p. 14), entende-se que o ingressante se insere em um novo contexto de ensino, mas, que pode utilizar conteúdos, conhecimentos pedagógicos e didáticos experimentados em contextos anteriores.

No período específico do ingresso docente, é fundamental que os profissionais da escola acolham o ingressante e o insiram na dinâmica da escola levando em consideração a fase da carreira em que ele está. Se atentar para a fase da carreira significa olhar para a “trajetória formativa” do professor reconhecendo e considerando os seus “percursos de desenvolvimento profissional diferenciados” (MARCELO, 1999, p. 196). A preocupação com a fase da carreira do professor ingressante se justifica tanto na possibilidade de expressão de seus motivos, angústias, desafios, dúvidas, descobertas e conhecimentos e, conseqüente, viabilização de seu desenvolvimento profissional,

quanto na possibilidade de valorizar e potencializar as contribuições que este possa trazer ao desenvolvimento da escola.

Ao considerar a fase da carreira em que o professor ingressante se encontra nos encaminhamos para diferentes concepções de tempo e formas que o professor pode subjetivar momentos e experiências de sua docência, superando um paradigma determinista e reforçando a ideia de que os professores, ainda que estejam em um mesmo momento da carreira, produzirão diferentes sentidos subjetivos sobre o ingresso docente. Xavier (2013, p. 1100) explica que

Cada professor concebe o tempo de forma diferente, de acordo com a sua maneira de perceber o mundo. Para alguns, o tempo cronológico dos conteúdos e das ações planejadas é mais importante do que o tempo vivenciado no instante presente e, por essa razão, se esquecem de humanizar o tempo, de dar voz e de escutar o que o aluno tem a dizer. São práticas sintonizadas na figura do professor que precisariam ser analisadas e modificadas.

Para além do tempo de suas ações em sala de aula, o professor ingressante se relaciona com o tempo nos diferentes âmbitos da escola e da rede de ensino, na sua própria carreira e em outras instâncias de sua vida em geral. Arco-Verde e Ferreira (2001) se aportam em dualidades da noção temporal do grego bíblico de Chronos, que representa uma contagem cronológica e sistemática, e Kairós, que representa um tempo subjetivo e vivencial, e elucidam faces contraditórias na ideia de tempo. A partir desses conceitos, os autores apresentam uma noção de “tempo temporal” em que o tempo é regular, concreto e homogêneo e de “tempo intemporal” concebendo-o como algo infinito, abstrato e heterogêneo.

Tais concepções de tempo nos levam a refletir sobre os ciclos e fases da carreira docente e aos modos de subjetivação dos professores em cada um desses momentos. Especificamente no ingresso docente, que engloba professores em diferentes etapas da carreira, há que se pensar em como cada sujeito produz sentidos subjetivos permeados pela relação singular entre facetas de **tempo objetivo** e **tempos subjetivos**. Isso porque as experiências vivenciadas pelo professor antes do ingresso podem lhe fornecer elementos que permitam se reorganizar frente às diferentes demandas da carreira, mas, os sentidos subjetivos produzidos pelo docente nos tempos anteriores é que em grande parte das situações determina como ele se reorganiza em tempos atuais.

Concebe-se que o desenvolvimento profissional docente tem duas facetas de uma unidade temporal: a objetiva e a subjetiva. A faceta objetiva nos permite conceituar fases da carreira a partir de padrões percebidos de forma recorrente na maioria dos professores e em períodos de tempo cronológico regularmente semelhantes. A faceta subjetiva nos fornece variadas possibilidades de olhar para a pluralidade dos professores considerando as suas singularidades, levando em conta que o professor ingressante já vivenciou uma ou mais fases da carreira de maneira única e que o novo momento na carreira pode significar um retorno a fases já vividas e uma reorganização singular de um ciclo que apresente elementos de diferentes fases da carreira docente. A faceta subjetiva pode coincidir ou não com a faceta objetiva, e guarda em si uma infinidade de produções e interpretações sobre a carreira docente.

O período em que um professor ingressa em determinada escola pressupõe a **socialização** deste com os demais profissionais. O processo de socialização precisa ser compreendido como uma via de mão dupla em que o professor ingressante e a organização irão se adaptar reciprocamente, o que pode acarretar em situações de ajuste e enfrentamento entre os diferentes contextos (Rhoads, 1993, apud MARCELO, 1999).

Freitas (2002, p. 2) caracteriza a socialização profissional como um processo de aprendizagem não-linear das concepções, valores e crenças de determinada cultura ocupacional e acrescenta que

esse processo pode ser identificado com a aquisição de um *ethos* profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar, qual o grau de tolerância do grupo profissional para com as diferenças e divergências, que expectativas profissionais pode alimentar, que questões podem ser explicitadas, quando, como e a quem se dirigir, o que deve ser valorizado e o que deve ser esquecido ou, pelo menos, não problematizado explicitamente.

Alguns estudos (MARCELO, 1999; GONZÁLEZ REY, 2005; SCOZ, 2013) apontam um aspecto negativo da socialização que é o enquadramento do professor ao sistema de ensino operante de modo acrítico e passivo, desembocando na supressão de suas singularidades. A literatura costuma mostrar essa tendência em professores iniciantes que, por falta de vivência em situações do cotidiano escolar e conhecimento de aspectos práticos da profissão, dentre outros, podem se sentir acuados e silenciados frente às tensões do dia-a-dia da escola. Mas, será que em professores ingressantes se

percebe a mesma tendência de assujeitamento docente? Considerando que estes professores já passaram por um momento de “choque de realidade”, depreende-se que tenham um repertório de estratégias de socialização que lhes possibilitem colocar-se como sujeitos do ambiente escolar e de sua docência. Cabe investigar se, a partir de suas experiências anteriores e sentidos subjetivos produzidos em relação à elas, os ingressantes assumirão a posição de enfrentamento como sujeitos docentes ou se irão se assujeitar no processo de socialização.

O processo de socialização docente é um processo que articula o professor ingressante com a escola em seus aspectos funcionais e organizacionais por meio, principalmente, dos demais profissionais que a compõem.

Um movimento importante que se percebe em concomitância com a socialização docente é o **acolhimento docente**. Este é precisamente um movimento do conjunto de profissionais tanto da rede quanto da escola de receber o professor ingressante, num processo de aceitá-lo como novo integrante do grupo profissional; recebê-lo com as informações organizacionais, administrativas e pedagógicas necessárias ao seu exercício docente; ampará-lo em suas dificuldades e dúvidas; atendê-lo em suas solicitações e possibilidades profissionais, e dar o suporte necessário para que ele se socialize em seu contexto de ensino.

Entendemos que a socialização é um momento importante no tocante à construção da coletividade docente. A unidade individual-social nos permite conceber o professor como alguém que precisa ser percebido em suas singularidades e ao mesmo tempo se perceber como parte constituinte e constituída pelo ambiente escolar, e especificamente o grupo de professores, em que está inserido. Dessa forma, é importante que o professor se assuma como sujeito dentro da subjetividade que constitui o coletivo de professores.

Nesta mesma linha de considerações, Fontana (2000, p. 105) enfatiza que não "somos apenas professores, mas um feixe de muitas condições e papéis sociais, memória de sentidos diversos" e, por isso, no processo de construção da identidade docente é fundamental compreender as singularidades do ser humano que desempenha esse papel profissional. Enxergar-se na plenitude de sua constituição humana, percebendo suas possibilidades e dificuldades, é um passo na caminhada docente em

direção à compreensão das possibilidades e dificuldades dos alunos e sujeitos presentes na escola.

Por entre nossa dignidade profissional em escombros, tenho procurado me aproximar da banalidade, da insignificância e da impunidade de nosso cotidiano de trabalho, buscando, aí, compreender os processos singulares de constituição, em nós, do “ser profissional”. (FONTANA, 2000, p. 105)

A coletividade docente não se configura como a junção indiscriminada de vários professores. Antes, ela se constitui como uma unidade em que as singularidades e experiências profissionais se traduzam em uma conjuntura cujo sentimento de pertença tenha por objetivo a partilha e reflexão grupal. Uma estratégia que favorece a construção da coletividade docente, possibilitando a exposição e o diálogo entre professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da escola é a **desprivatização da prática**. Este termo foi desenvolvido por Cochran-Smith (2012, apud CRECCI e FIORENTINI, 2015) para designar a participação de professores em contextos colaborativos de investigação e teorização da prática em consonância com o contexto político, social e cultural.

o desenvolvimento profissional em comunidades investigativas ocorre à medida que os professores realizam, conjuntamente, questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e sistematizam sobre elas. A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem ainda compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área, etc. (CRECCI e FIORENTINI, 2015, p. 17)

O educador brasileiro Paulo Freire (1996) já indicava em seus estudos que o professor em seu ato educativo é também um pesquisador. É importante que o professor se assuma como sujeito de sua prática e reconheça os alunos e demais profissionais da escola como sujeitos de suas aprendizagens. Assim, poderá reconhecer o ensino não como algo hierarquizado em que um indivíduo é detentor do saber sobre os outros, mas, como um processo intrinsecamente ligado à aprendizagem que precisa ser constantemente investigado e debatido a fim de alcançar a complexidade dos sujeitos em seus modos singulares de ensinar e aprender. A investigação é um meio de teorizar a prática e construir novos conhecimentos sobre o ato educativo, fazendo com que os professores se constituam como sujeitos de sua formação.

É fundamental que, dentro da profissão, os professores tenham o autoconhecimento gerador de momentos formativos, e, não que os momentos formativos, muitas vezes sem sentido à carreira docente, sejam imposição ao ofício de professor. A investigação sobre o ato educativo e a desprivatização da prática estão estreitamente relacionadas com evocar a presença pública destes professores em espaços de debate e construção do ambiente escolar. Uma estratégia proposta por Marcelo (1999, p. 123) para os programas de iniciação espanhóis e que pode ser usada, também, no momento de ingresso docente é realização de **seminários de discussão**, nos quais os professores terão espaço para discutir e analisar problemas concretos promovendo maior apoio pessoal e emocional uns aos outros.

Além do professor muitas vezes não se reconhecer como sujeito docente e investigador de sua prática, o dia a dia na escola mostra que ainda existe uma distância entre a rede pública e o meio acadêmico, como ambiente formal de investigação. No contexto específico do DF, percebe-se um progressivo avanço na relação entre professores da rede e a academia científica, destacando-se dois pontos de vista nessa relação. Há quem diga que, frequentemente, os professores em formação *stricto sensu* procuram a escola para realizar suas pesquisas, fazem suas críticas e observações, e quando concluem os seus trabalhos não trazem o retorno para escola, seja para apresentar e debater as suas respectivas análises ou para propor mudanças naquele ambiente escolar. Outro lado dessa relação, apontado durante essa pesquisa, é quando professores em formação *stricto* ou *lato sensu* realizam a sua pesquisa dentro da própria escola em que exercem a sua profissão. Estar presente no ambiente escolar promove uma aproximação natural entre as demandas escolares e a investigação sobre as possibilidades de mudança naquele espaço. Assim, o que se percebe é que quando há um diálogo entre escola pública e universidade, a academia científica pode produzir trabalhos condizentes e relevantes para a realidade escolar, e os professores da escola são instigados a pesquisarem a sua prática pedagógica e as necessidades da escola.

A relação **teoria e prática** é o outro elemento recorrente quando se discute formação de professores. De modo simplista, podemos conceber a prática como as ações, vivências e experiências do professor no cotidiano da escola, e a teoria como sistematização dos saberes e conhecimentos constituídos na prática. Comumente se ouve nas reuniões escolares o discurso que “na prática, a teoria é outra” e o desabafo sobre a distância que há entre a teoria e a prática. É importante questionar a origem

desses apontamentos feitos por uma grande parcela dos docentes. Será que para estes professores os modelos teóricos em questão estão ultrapassados? A teoria com a qual tiveram contato foi rasa e não lhes ofereceu o suporte necessário para agir e transformar sua prática? Quando a teoria a qual os professores se apropriaram não responde às suas necessidades pragmáticas de sala de aula ela não tem valor? Em qual sentido a teoria e a prática estão distantes? Talvez essas perguntas sejam respondidas ao se considerar algumas tendências sobre a relação teoria e prática na formação de professores.

Duarte (2014) aponta três visões gerais em que a literatura sobre formação de professores costuma se dividir ao tratar da relação teoria-prática, a saber: dicotômica, associativa e de unidade. Na visão dicotômica, a teoria e a prática estão separadas de forma hierarquizada, distintas e independentes entre si. Na visão associativa, a teoria e a prática são vistas de forma separada e justaposta, porém, diferente da visão anterior, não como polos opostos.

Um modelo amplamente difundido no contexto educacional, de base positivista, é a racionalidade técnica que privilegia o treinamento. Nesse modelo, a atividade docente é meramente instrumental com a aplicação de técnicas e explica os insucessos no contexto escolar como uma falha na aplicação da teoria. Dessa forma, a ênfase recai sobre a teoria como algo superior a prática, e sobre o pesquisador que teoriza os conhecimentos empíricos como alguém superior ao professor que está engajado na prática. A partir das reformas educacionais do século XXI, começa a se perceber uma tentativa de mudança na concepção positivista com o modelo da racionalidade prática, que privilegia a prática sobre a teoria. Esse modelo tenta construir uma unidade entre teoria e prática, porém, enfatiza a formação prática do professor relegando a teoria a um papel inferior. Nessa perspectiva, se percebe a ênfase em aspectos pragmáticos e imediatos do contexto escolar distanciados da totalidade social e política que os constitui e influencia (CURADO SILVA, 2011).

Duarte (2014) complementa que na visão de unidade, a teoria é concebida como um saber e a prática como o fazer, em que a unidade saber-fazer se constrói de modo utilitarista e pragmático em uma relação direta. Ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a autora argumenta que a relação entre a teoria e a prática não deve ser concebida de modo simplista, visto que a mera vinculação entre

ambas não se traduz em unidade, mas, requer análise, interpretação e reflexão sobre a prática.

2.4. Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural

A teoria histórico-cultural se desenvolveu trazendo o social em uma nova concepção no que concerne à formação e desenvolvimento dos processos psíquicos, o que marca o rompimento com uma psicologia centrada apenas no indivíduo. Com base marxista, pautada na dialética e na contradição, essa teoria apresenta características revolucionárias e criativas ao buscar uma nova representação para a psique, compreendendo o social como sua parte constituinte. Ou seja, começa a se perceber indícios do princípio que concebe a unidade individual-social.

Baseada nos escritos de Luria (1988) e de Vigotski (1983), Oliveira (2014) explica os termos histórico e cultural na definição da referida teoria. O caráter **cultural** se refere às ferramentas simbólicas que o homem tem para agir tanto física quanto mentalmente no mundo. A “cultura tem os meios simbólicos para que o homem acesse, aproprie-se e possa modificá-la, transformando o caráter de seu desenvolvimento psíquico, que, assim, torna-se de natureza social” (OLIVEIRA, 2014, p. 54). A cultura é um elemento específico que distingue o ser humano das demais espécies e, ainda que nos concentremos em uma mesma sociedade podemos encontrar diferentes formas culturais. De acordo com a autora, a perspectiva **histórica** se funde à cultural, pois, os diferentes meios culturais foram sendo desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo das gerações de diversas sociedades marcando a história do ser humano.

Um dos principais representantes da abordagem histórico-cultural, com notável popularidade no contexto acadêmico ocidental, foi Vigotski com sua obra intensa, complexa e contraditória.

Segundo González Rey (2012a), ao nos depararmos com a obra do psicólogo russo, é fundamental que haja compreensão do contexto em que o autor estava inserido ao desenvolver o seu pensamento. A profunda revisão à psicologia soviética feita por Vigotski teve impulso na Revolução de Outubro que, por sua vez, gera princípios orientadores da base marxista em seu pensamento. Na complexidade do contexto em que lhe coube desenvolver sua obra, dialogou e contradisse muitos de seus contemporâneos, apresentando um rico aporte teórico em sua produção.

Mitjáns Martínez (2005, p. 11) explica a influência das ideias de Marx e Hegel na reflexão de Vigotski e afirma que o psicólogo "apoiou-se nelas de modo transformador e criativo". A autora afirma que o pensamento marxista inspirou a obra de Vigotski no que tange à psique e à consciência humana em sua unidade social e cultural. Por sua vez, o pensamento hegeliano marcou o entendimento de Vigotski a respeito dos opostos, principalmente, na unidade dialética da subjetividade e objetividade.

Estudiosos fluentes na língua russa (GONZÁLEZ REY, 2012a; PRESTES, 2012) advertem sobre a variedade interpretativa que pode ocorrer na obra Vigotskiana devido ao grande número de traduções de seus textos. Em sua maioria, tais traduções não foram feitas a partir de fontes originais ou tiveram trechos significativos omitidos e/ou editados, de modo que comprometem o entendimento total de seu pensamento. Considerando-se que, até o presente momento, não há nenhuma tradução brasileira feita a partir da obra original *Michlenie i retch* (Pensamento e fala) na língua russa, adotaremos como suporte teórico para a construção deste subcapítulo o livro *Pensamiento y habla* (Pensamento e fala, 2007) traduzido do idioma original para o espanhol pelo especialista em língua russa, Alejandro González. Especificamente no capítulo 7 -Pensamento e Palavra- do referido livro, Vigotski trata da relação entre o pensamento e a palavra, entre significado e sentido, entre fala interna e externa, dentre outras categorias apresentadas a seguir. Tal construção teórica foi feita em um momento em que Vigotski se encontrava com a saúde debilitada e em pouco tempo veio a falecer. Consequentemente, o pouco tempo de vida no período de escrita desse conteúdo trouxe limitações ao refinamento de suas ideias, porém, a densidade de seus escritos abriu alternativas e possibilidades a diversos estudos nas mais variadas áreas do conhecimento.

Os estudos do psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, de abordagem Histórico-Cultural na psicologia soviética, apresentam princípios orientadores que se relacionam com os estudos desenvolvidos pelo psicólogo cubano Fernando González Rey, dentro da teoria da Subjetividade. Antes de adentrar o objeto de estudo deste trabalho -a subjetividade do professor ingressante, por meio das categorias de sentido subjetivo e sujeito- faz-se necessário explicar alguns elementos importantes de sua base teórica, a saber: as categorias significado e sentido, discutidas nos estudos de Vigotski.

Vigotski (2007) define o significado da palavra como uma unidade indivisível dos processos da fala e do pensamento. O **significado da palavra** enquanto conceito ou generalização é um fenômeno do pensamento, ao mesmo tempo em que, se a palavra não tiver significado será apenas um barulho, o que caracteriza o significado como algo inerente à palavra e o constitui, também, em um fenômeno da fala.

a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, o movimento do pensamento até a palavra e, o inverso, da palavra até o pensamento. Esta relação aparece, à luz da análise psicológica, como um processo que atravessa uma série de fases ou estágios, sofrendo modificações que, por seus traços essenciais, podem ser consideradas desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.438, tradução nossa)

Nessa perspectiva, o significado da palavra é algo inconstante e dinâmico, o que indica um aspecto importante em sua formulação: ele está em constante desenvolvimento. O desenvolvimento revela o caráter processual do significado da palavra na medida em que este é um movimento do pensamento e não de aspectos biológicos ou etários. Para explicar a relação entre o pensamento e a palavra, o psicólogo russo faz a distinção entre dois planos presentes em uma complexa e contraditória unidade da fala, são eles: o aspecto interno e o externo. A **fala interna** se caracteriza em aspectos semânticos e significativos, se desenvolvendo da oração para a palavra; e a **fala externa** se caracteriza em aspectos manifestos e sonoros, se desenvolvendo da palavra para a oração. Por exemplo, quando uma criança que está aprendendo a falar diz “água”, em sua fala interna ela está manifestando a oração “eu quero água”, mas, em sua fala externa ela apenas disse uma palavra. Aos poucos, ela aprenderá que “água” é apenas um dos elementos da oração que precisa de outros elementos para garantir mais recursos comunicativos que facilitem a compreensão dos interlocutores. Em outras palavras, os dois aspectos da fala se desenvolvem em movimentos contrários, o interno vai do todo para a parte e o externo da parte para o todo. Assim, de acordo com Vigotski,

a fala não é a expressão do pensamento consumado. O pensamento, ao se converter em fala, se reestrutura e modifica seu aspecto. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Por tal razão, os processos opostos no desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da fala constituem uma autêntica unidade justamente graças às suas direções contrárias. (2007, 440, tradução nossa)

É importante ressaltar que os dois aspectos da fala se desenvolvem, portanto, a fala interna não se reduz ao seu caráter semântico, mas, este é apenas um dos seus primeiros planos de desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2007), um fenômeno importante na fala é a abreviação das palavras, em muitos casos por meio da utilização de predicados sem os sujeitos nas orações. Isto sempre acontece na fala interna, enquanto, na fala externa ocorre em situações excepcionais em que haja um sujeito ou situação comum no pensamento dos interlocutores. A comparação entre as falas escrita e oral ajuda na compreensão desta particularidade na fala interna. Na **fala oral** o interlocutor dispõe de recursos auditivos, como a entonação da voz, e visuais, como os gestos, para favorecer o entendimento das palavras que forem ditas. Em situações de diálogo ainda é possível contar com as reações do interlocutor para se entrever a compreensão do outro e, assim, fazer uso frequente da predicação. Já para expressar um mesmo pensamento na **fala escrita** é necessário empregar uma quantidade muito maior de palavras, isto porque tal fala não tem um interlocutor, o que pressupõe uma fala mais elaborada e intencional, sem predicações, para garantir a melhor compreensão possível. Assim, nessa comparação, percebe-se a fala escrita mais desenvolvida e completa do que a fala oral, que pode utilizar a predicação regularmente, porém, não o faz mais do que a **fala interna** que, por sua vez, tem a predicação como via de regra em sua constituição. Considerando que “a fala oral ocupa um lugar intermediário entre a fala escrita, por um lado, e a interna, pelo outro”, Vigotski se atém novamente à relação fala oral-interna (2007, p. 488).

A comparação entre a fala oral e a interna traz três importantes elementos que se assemelham em diferentes proporções a depender de suas funções e estrutura. O primeiro desses elementos observados por Vigotski, e exposto anteriormente, é o **caráter predicativo**. Na fala oral a predicação tende a acontecer em situações nas quais o sujeito da oração é conhecido pelos interlocutores e/ou em situações em que há uma comunidade aperceptiva entre os interlocutores, isto é, uma proximidade psicológica entre eles. Ao levar em conta que a fala interna é uma fala de si para si mesmo, ou seja, o locutor é também o interlocutor, a lógica nos mostra que nessa fala o sujeito da oração sempre será conhecido e a comunidade aperceptiva sempre será completa. Logo, na fala interna a predicação será pura e plena.

O segundo elemento observado e interpretado por Vigotski nessa comparação é a **redução dos aspectos fonéticos da fala**. Essa é outra forma de abreviação das palavras, porém, com supressão de letras ou fonemas. A tendência à respectiva redução ocorre quando as consciências dos interlocutores estão voltadas para a mesma direção, o que possibilita a compreensão da mensagem mesmo com um número de estímulos verbais reduzido. Se na fala oral a redução fonética ocorre em momentos específicos, na fala interna ela sempre ocorre e é justificada pelo mesmo argumento da predicação: locutor e interlocutor são a mesma pessoa a falar internamente.

O terceiro e último elemento da construção teórica de Vigotski é a **estrutura semântica** da fala interna. Assim, não são apenas os aspectos sonoros que diferenciam a fala interna da oral, mas, também, os seus aspectos semânticos. O estudioso apresenta um aspecto dinâmico e variável do significado da palavra a depender do contexto intelectual e afetivo em que a palavra seja empregada em contraponto com o seu significado isolado. Para explicar a dinâmica dos aspectos semânticos da fala, Vigotski recorreu a análise psicológica feita por Paulhan sobre **sentido** e **significado** da palavra.

Como Paulhan demonstrou, o sentido da palavra representa a soma de todos os feitos psicológicos que surgem na consciência por causa da palavra. Portanto, o sentido da palavra resulta sempre em uma formação dinâmica, fluida e complexa, que possui várias zonas de desigual estabilidade. O significado é só uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de determinado discurso e, além disso, é a zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe, uma palavra muda facilmente o seu sentido em um contexto diferente. Na mudança, o significado constitui o ponto estático e invariável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em um contexto diferente (VIGOTSKI, 2007, pp. 493-494, tradução nossa).

Vigotski ressalta que o sentido da palavra é um fenômeno complexo, variável tanto em diversos indivíduos quanto em um indivíduo diversas vezes porque aquele está intrinsecamente ligado à consciência de cada pessoa e às situações vividas por estas, e assim, percebe-se indícios da relação individual-social. O significado, por sua vez, é um fenômeno menos variável definido por convenções de caráter mais estável, como por exemplo as significações encontradas em um dicionário, em que o significado da palavra é uma potencialidade do sentido realizada na fala. Em outras palavras, o significado tende a traçar limitações em torno do conceito de uma palavra, sendo a zona mais constante, enquanto o sentido de uma palavra é infinito, sendo a zona mais variável da palavra. Ainda de acordo com o estudioso, o sentido pode se desprender da

palavra isolada e se conservar em uma frase ou trecho de livro, por exemplo. Isso porque há um “predomínio do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra, de todo o contexto sobre a frase” (VIGOTSKI, 2007, p. 496).

As falas interna e externa caminham em sentidos opostos, pois, enquanto essa é a materialização do pensamento na palavra, aquela é a oscilação entre os dois planos do **pensamento discursivo**, a saber: o pensamento e a palavra. Vigotski (2007, p. 503) chega a afirmar que na fala interna a “palavra morre ao dar a luz ao pensamento” explicando que pensamento e fala se constituem em unidades que, embora estejam relacionadas, não são idênticas. Ele destaca que os dois processos (de pensamento e de fala) se desenvolvem de formas diferentes, o que justifica o fato de muitas vezes o pensamento não encontrar palavras para se realizar na fala. Na análise do pensamento discursivo, por meio de uma metáfora, o autor compara o pensamento a uma nuvem espessa levada pelos ventos da motivação e prestes a descarregar uma chuva de palavras. Esse movimento da nuvem à chuva, ou seja, do pensamento até as palavras não ocorre de forma direta, mas, se realiza mediado pelos significados e pelas palavras, e surge da esfera motivacional da consciência. Segundo o psicólogo russo, a motivação abrange a tendência afetiva e volitiva necessária para se compreender o pensamento alheio.

Em nossa análise, fomos do plano mais externo ao mais interno. Na realidade, o movimento do pensamento discursivo segue o caminho inverso: do motivo que dá lugar a algum pensamento à formação do próprio pensamento, à sua mediação na palavra interna, logo nos significados das palavras externas e, finalmente, nas palavras. (VIGOTSKI, 2007, p. 510)

A investigação feita por Vigotski para compreender o processo de desenvolvimento histórico da consciência humana teve foco no pensamento discursivo, que é a relação entre o pensamento e a palavra. O autor trouxe aspectos como a processualidade na relação pensamento-palavra; distinção entre aspectos internos e externos da fala, recorrendo a observação e análise da fala egocêntrica para compreender aspectos funcionais, estruturais e particularidades das falas interna e externa. Na comparação entre essas duas, Vigotski apontou os elementos da predicação, aspectos fonéticos reduzidos e a estrutura semântica. Essa última nos chama atenção pelas categorias de sentido e significado apresentadas em sua dinâmica de formação, em que ambas são construídas em sua relação com a palavra e com a consciência. Em minha interpretação das categorias, entendo que as duas estão implicadas na unidade

social-individual. No significado da palavra, a semântica socialmente conceituada tende a se sobressair, o que não anula a participação dos aspectos individuais que estão implicados em tudo o que é social em sua construção. Semelhantemente, o sentido da palavra, enquanto fala interna produzida por cada indivíduo, nos induz a pensar que é um fenômeno meramente individual, porém, não se pode afirmar em que medida os aspectos individuais ou sociais influenciam na produção deste. Assim, como afirmou Vigotski, o sentido é produzido de acordo a situação social em que a pessoa está inserida e em sua relação com a consciência. Então, surgem algumas questões: o sentido sempre será consciente? Não é possível que a psique produza sentidos dos quais o indivíduo não tem consciência? Sobre a relação mediata entre pensamento-palavra, Vigotski afirma que a palavra é a expressão mais direta da consciência humana, e nisto concordamos. Mas, e quando as palavras não são suficientes para expressar o que a consciência humana está produzindo? Podemos nos valer de outros meios de expressão para interpretar o que está consciente, ou não, sobre os sentidos produzidos? Em meio a essas e outras questões, a teoria da subjetividade histórico-cultural, proposta por González Rey, nos parece apresentar avanços e caminhos no desenvolvimento da categoria sentido e em outros conceitos a serem trabalhados posteriormente.

González Rey explica que a categoria de sentido na obra de Vigotski não havia sido considerada, tanto na tradução ocidental quanto na psicologia soviética, até o trabalho de Leontiev, dedicado a analisá-la, e indica que

Vygotsky está se referindo ao sentido como uma "formação dinâmica, fluida e complexa que tem inúmeras zonas" que, segundo ele, está em movimento permanente, daí sua ênfase em instabilidade, que é precisamente o que esteve ausente no tipo de categorias tradicionalmente utilizadas pela psicologia. Nessa definição, Vygotsky está dando um caráter ontológico bem definido ao sentido. Trata-se de uma ontologia diferente, que não fica reificada em nenhum tipo de conteúdo abstrato, e sim que existe como momento processual do sujeito, associado aos diferentes contextos de sua ação (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 49).

Nos estudos de Vigotski, a categoria sentido aparece em sua relação com a palavra e é adquirido em decorrência do contexto da fala e do momento em que o sujeito está vivendo.

A categoria de sentido traz consigo avanços no pensamento vigotskiano, dentre eles: uma nova representação da psique, agora como sistema complexo e integrado; e o

rompimento da dicotomia social/individual, reivindicada pelo autor, mas, que, até então, não havia sido suficientemente explicada em sua obra. (GONZALEZ REY, 2012a).

A produção de sentidos começa na relação do sujeito singular com suas experiências sociais, sendo tanto vivências das quais ele tem consciência quanto emoções inconscientes, e que, por sua vez, se integram na história do sujeito e no contexto que está participando socialmente provocando diversas emoções, representações e condutas na ação desse sujeito. Dessa forma, seja na dimensão histórica ou presente, González Rey (2012b, p. 52) afirma que o sentido está sempre comprometido com o nível social e "não representa uma omissão do objetivo e sim uma forma de se representar o processo através do qual o objetivo se converte em psicológico". Sobre o rompimento da dicotomia entre os níveis social e individual, o autor explica que

O sentido nos leva a compreender o social não como algo externo e objetivo com relação ao individual e sim como outro momento de produção de sentidos associada a condições objetivas e de relação que transcendem os espaços e tempos do individual, e dentro dos quais se produz o desenvolvimento da subjetividade individual. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 53)

Conforme supracitado, Vigotski não teve tempo de desenvolver a categoria sentido, mas indicou caminhos e alternativas teóricas para a construção de novas teorias/categorias.

O enfoque histórico-cultural, que teve sua origem na psicologia soviética, mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a psique como produção histórico-cultural, rompendo assim com toda definição transcendental ou universal da psique humana, e afirmando um novo tipo de qualidade da psique, sensível a múltiplas formas de registros socio-culturais. Esse outro nível da psique é definido por nós como subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 33).

Relacionando-se com alternativas e princípios teóricos advindos dos estudos de Vigotski, de outros autores e teorias, além de suas próprias pesquisas, González Rey desenvolveu a teoria da Subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, sob a qual se apoia a presente pesquisa.

2.5. Teoria da Subjetividade Histórico-Cultural

A teoria da subjetividade histórico-cultural foi desenvolvida por Fernando González Rey (2012b) a partir de três grandes influências teóricas e seus respectivos desdobramentos. São eles: 1) Humanismo: esforço para romper com o modelo positivista na psicologia, sensibilidade ao social no desenvolvimento psíquico, unidade afeto-cognição, resgate do indivíduo como sujeito ativo; 2) Psicologia soviética por meio das obras de Rubinstein e Vigotski: constituição cultural e histórica do indivíduo, superação de dicotomias objetivo/subjetivo, consciente/inconsciente, afetivo/cognitivo, social/individual, relação entre a psique e a ação humana; 3) Estudos de Guattari e Castoriadis: sujeito pensante e criador, dialética entre as categorias subjetividade individual e social. Tal teoria se constitui em uma abordagem teórica aberta, condicionada historicamente e em permanente diálogo com outras construções teóricas.

Conforme explica Mitjans Martínez (2005), a teoria da subjetividade de González Rey é uma “expressão do paradigma da complexidade na psicologia” (p. 9) que “tenta dar visibilidade às formas complexas por meio das quais se expressa o psiquismo humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural” (p. 14). A complexidade “constitui um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza” (p. 4). A integração do caráter contraditório, plural e recursivo, além do reconhecimento da processualidade de formas como o sujeito age, são aspectos que indicam a estreita relação entre a teoria da complexidade e a teoria da subjetividade histórico-cultural.

A Teoria da Subjetividade, desenvolvida pelo psicólogo cubano Luis Fernando González Rey sob a perspectiva histórico-cultural, tem como categorias principais: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo e configuração subjetiva. Ancorada, sobretudo, na categoria de sentido subjetivo, a presente teoria oferece os subsídios necessários para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, permitindo que seja lançado um olhar para o sujeito a ser pesquisado em toda a sua complexidade, história de vida e emocionalidade.

Segundo González Rey (2002, p. 37), a **subjetividade** é

um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível à qualidade de seus momentos atuais, o qual tem

um papel essencial nas diferentes opções do sujeito. A subjetividade não se caracteriza por invariantes estruturais que permitam construções universais sobre a natureza humana. A flexibilidade, versatilidade e complexidade da subjetividade permitem que o homem seja capaz de gerar permanentemente processos culturais que, bruscamente, modificam seu modo de vida, o que, por sua vez, leva à reconstituição da subjetividade, tanto social quanto individual. Os novos processos de subjetivação implicados nesses processos culturais se integram como momentos constitutivos do desenvolvimento da cultura.

González Rey (2005, p. 31) desenvolveu a Teoria da Subjetividade centrado na dimensão de sentido da psique humana, conceito explanado por Vigotski, sob a perspectiva histórico-cultural. Sua ênfase era em uma "representação diferente do nível mais complexo de regulação e de organização da psique humana" que possibilitasse ir além do objetivismo e trazer uma nova definição de subjetividade, no viés da complexidade. No desenvolvimento da teoria, o autor defende que a realidade não é algo a ser apreendido ou acessado de forma objetiva e absoluta, mas, que há aspectos do real que, articulados com a construção teórica, podem ser compreendidos. O esforço para alcançar tal compreensão ocorre por meio do estudo de determinada zona de sentido, que "representa sempre uma forma de inteligibilidade sobre a realidade, e não uma correspondência com a realidade" (p. 32).

De acordo com González Rey (2005), o **sentido subjetivo** é caracterizado por: sua versatilidade e permanente mudança ao integrar-se em configurações subjetivas; sua singularidade própria da atividade humana; recursividade com as configurações subjetivas e os diversos cenários em que o sujeito atua; estreito envolvimento com a experiência do sujeito, caracterizando o sentido subjetivo como uma verdadeira produção subjetiva.

O sentido subjetivo é a “unidade dos aspectos simbólicos e emocionais que caracterizam as diversas delimitações culturais das diferentes práticas humanas em um nível subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 44). Ou seja, não é algo estático, mas, se reorganiza frente a novas emoções e processos simbólicos que o sujeito produz. Ele pode existir tanto em um momento processual ou em formas mais complexas de organização. Essas formas mais complexas são denominadas de configuração subjetiva, que organiza os entrelaçamentos e desdobramentos dos sentidos. Tal sentido é versátil e se integra em diversas configurações subjetivas, tem uma existência singular por se relacionar especificamente com a subjetividade humana e está permanentemente

envolvido com a experiência do sujeito. “O sentido subjetivo aparece somente na expressão plena do sujeito” (p.47).

As configurações de sentido associadas a qualquer evento ou atividade incluem elementos muito distintos, os quais se expressam por meio de emoções e de processos simbólicos que, produzidos em outros contextos da vida do sujeito e em tempos diferentes, passam a fazer parte do sentido subjetivo de uma atividade atual. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 40).

Assim, explica Mitjans Martínez (2005, p. 19), a **configuração subjetiva** revela seu caráter sistêmico tanto na articulação dinâmica de "diferentes momentos e de recursos subjetivos que funcionam organicamente" como na "emergência de novas qualidades que caracterizam a subjetividade como sistema complexo". Dessa forma, a categoria de configuração subjetiva

permite compreender as diferentes expressões do sujeito, em qualquer atividade particular, como uma manifestação da subjetividade individual em seu conjunto, que, por sua vez, tomará formas diferentes em dependência do contexto da subjetividade social no qual a atividade do sujeito ocorre. A subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, razão pela qual a subjetividade individual pode gerar novos sentidos subjetivos segundo o espaço social em que a ação do sujeito acontece. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 41).

Cabe ressaltar a não-separabilidade da Teoria da Subjetividade ao trabalhar a subjetividade em seus aspectos social e individual. Supera-se a dicotomia em que a **subjetividade social** seria algo externo e a **subjetividade individual**, interno, para assumir ambas como constituintes e constituídas uma pela outra.

González Rey (2003) explica que a categoria subjetividade social foi criada no intuito de romper com a ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual e de introduzi-la em um modelo teórico que reconheça a unidade social-individual dentro de um sistema complexo. Assim, tal categoria possibilita o entendimento sobre caminhos de produção subjetiva em que sua gênese não está associada “somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual” (p. 202).

A categoria **sujeito** é central na teoria da subjetividade, pois, permite o acesso à subjetividade por meio de sua produção de sentidos subjetivos e da configuração subjetiva envolvida nessa produção. Conforme explica González Rey (2005, p. 35), o

sujeito "existe na tensão da ruptura e na criação que supõe a produção de novos sentidos subjetivos nos espaços já constituídos subjetivamente".

Como as práticas pedagógicas se estabelecem entre pessoas, as diferentes concepções que a categoria sujeito tem nas variadas áreas da ciência devem ser objeto de conhecimento dos professores para melhor direcionamento de seu exercício docente em todas as esferas da instituição em que está trabalhando.

A categoria sujeito sob o viés da biologia traz a hereditariedade como fator determinante na aprendizagem, ou seja, os aspectos orgânicos são os definidores do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o professor apenas expõe o conteúdo e o aluno deve estar pronto a aprender. (MADEIRA COELHO, 2009).

No século XIX, as ciências humanas separaram-se da filosofia, adotando pressupostos das ciências físicas e biológicas para assegurar o seu status científico. E, embora as ciências humanas tenham objetos de estudo qualitativamente diferentes das ciências físicas e biológicas, mantiveram a separação entre sujeito e objeto. Nesse paradigma positivista exclui-se o sujeito, como fonte de erro, para acessar determinada realidade objetiva de forma neutra e imparcial. Aniquila-se tanto o sujeito investigado quanto o sujeito pesquisador em prol do objeto. Dessa forma, o panorama positivista na psicologia construiu uma visão reducionista e simplista sobre o ser humano. Busca-se compreender o todo a partir de partes isoladas e dicotomizadas do sujeito, como: corpo/mente, individual/social, cultural/natural. Assim, diversos aspectos significativos do sujeito consciente e intencional são descartados ou recebem rótulos decorrentes de estímulos e comportamentos. Nessa perspectiva, o trabalho no ambiente escolar se mantém semelhante ao do modelo biologista, em que o trabalho do professor se reduz a apresentar conteúdos, constituindo-se como sujeito do ensinar, e o aluno, como sujeito do aprender, é avaliado pela qualidade da reprodução dos conteúdos disponibilizados. (GONZÁLEZ REY, 2005; MADEIRA COELHO, 2009; MADUREIRA E BRANCO, 2005).

Segundo Madeira Coelho (2009), há uma concepção de sujeito decorrente dos princípios filosóficos de Kant, em que o sujeito é universalizado e atemporal, padronizado em normatizações apriorísticas. Dentro dessa abordagem, Piaget sugere que o desenvolvimento infantil se organiza em etapas rígidas em determinado tempo de acordo com determinado objetivo. Desta maneira, o professor atende a diversidade de

seus alunos de uma forma padrão. Em outras palavras, a heterogeneidade de uma turma recebe tratamento homogêneo e, assim, os alunos que mais se adequarem à prática invariável do professor provavelmente serão considerados os melhores aprendizes.

A noção de sujeito, sob o prisma da linguagem e da constituição da subjetividade neste, refuta qualquer proposição que coloque o sujeito em explicações deterministas ou em uma ontologia que se esgota. A noção de sujeito supera a noção de indivíduo. Esta última é uma parte singular dentro de um conjunto mais amplo, já aquela é muito mais complexa, pois supõe autonomia e intencionalidade. (MADUREIRA e BRANCO, 2005).

Vigotski inaugura uma nova forma de pensar o sujeito. Para ele, o sujeito é histórico e cultural. Em sua concepção, os processos afetivos e intelectuais estão intrinsecamente relacionados; a história e a cultura são constituintes do sujeito e, ao mesmo tempo em que, são constituídos por ele. No contexto escolar, essa concepção de sujeito possibilita a criação de novas estratégias pedagógicas que alcancem os diferentes sujeitos do processo de aprendizagem. Sob forte influência das ideias de Vigotski, González Rey desenvolveu a teoria da subjetividade, que recupera o sujeito em toda a sua complexidade.

Assim, a ideia de sujeito retoma o caráter dialético e complexo do homem em uma relação recursiva entre o individual e o social, em que um está implicado na configuração plurideterminada na qual o outro manifesta sua ação, sem que esta seja uma relação de determinação externa. (GONZÁLEZ REY, 2003). Tal indivíduo ganha importância ao ser retirado da passividade característica de outras teorias e reconhecido como agente do processo, ou seja, pode constituir-se como sujeito, dando-se importância à relação entre sua história e o seu momento atual na produção de sentido.

Assume-se, então, a categoria sujeito como uma complexa unidade simbólico-emocional, em que o sujeito é “atônito e comprometido por processos históricos, culturais e linguísticos, mas, simultaneamente, ativo e intencional, consciente e emocional, atual e histórico”. (MADEIRA COELHO, 2009, p. 40).

2.5.1. O sujeito docente

Ancorados na teoria da subjetividade histórico-cultural, lançaremos um olhar mais aprofundado aos sujeitos de nossa pesquisa em sua especificidade profissional: a

docência. Nossa discussão se pauta na dialética do processo de ensino-aprendizagem e da constituição do sujeito docente como um ser complexo que ensina e aprende, não necessariamente em momentos isolados, mas, dentro das tensões e implicações imbricadas no processo. Desta forma, compreendemos a relação ensino-aprendizagem em uma unidade que é processual, não-linear, contraditória, e, que em determinados momentos, apresenta aspectos de ensino que se sobressaem aos de aprendizagem e vice-versa.

Em sua análise sobre a profissão do professor, Roldão (2007) esclarece que, embora com variações conceituais e históricas a depender do contexto de onde se fala, a natureza da função específica desse profissional tem se consolidado como a ação de ensinar. Concordamos com a autora quando afirma que é preciso avançar no conceito de ensinar, superando modelos transmissivos e redutores, para defini-lo em toda a sua complexidade baseando-se, não apenas em preferências pedagógicas ou ideológicas, mas, também, em condições subjetivas do exercício docente.

Ao conceituar a ação de ensinar faz-se necessária a contextualização do momento histórico, social e cultural em que estamos situados para que, então, ela se configure de modo atual e, conseqüentemente, significativo. Da mesma forma, segundo afirma Dubar (1997), faz-se necessário reconhecer que não há uma identidade docente imutável que acompanhe os professores desde sempre e para sempre. Pelo contrário, Cardoso (2011) argumenta que não existe apenas uma identidade docente, mas, que são várias identidades a revelarem a pluralidade de construções feitas pelos professores em determinada época, contexto, sociedade e língua.

compreendemos que as identidades profissionais dos docentes devem ser analisadas como um movimento, uma construção dinâmica, um processo contínuo, que pode conhecer fases de rupturas, de continuidades ou reelaborações a partir de modelos anteriores de identificação (CARDOSO, 2011, p. 188)

Nos primórdios da profissão do professor, o conhecimento era pouco acessível e limitado a um público restrito. Nessas condições, a função de ensinar se delineava perfeitamente como a transmissão de um saber a alguém que dificilmente teria outra forma de acessá-lo. Porém, nos padrões atuais de globalização do conhecimento, em que as diversas ferramentas tecnológicas permitem alcance imensurável à pluralidade de saberes, tal modelo torna-se obsoleto e de urgente refacção. Conforme explica Cruz

(2012, p. 78) a “função de ensinar não se restringe ao domínio disciplinar, mas à capacidade de equilibrar o domínio do conteúdo de ensino com o modo como este é usado e mobilizado para construir situações de apropriação por parte dos alunos”.

Outro modelo amplamente difundido no ambiente educacional é o ensinar como mediação, ou seja, é quando o professor faz o aluno aprender algo. Em nossa interpretação, há tímidos avanços nessa concepção: o aluno começa a ser considerado dentro da complexa função de ensinar, mas, ainda não é visto como sujeito do processo. Na relação ensino-aprendizagem, a ação de ensinar pressupõe considerar a ação de aprender e, conseqüentemente, aquele que ensina necessita pensar constantemente sua ação junto àquele que aprende.

De acordo com Roldão (2007), dentre as tensões e contradições presentes no quadro profissional docente, o conhecimento profissional se traduz em um elemento distintivo da profissão do professor em relação às demais. Tarefa difícil é conceituar tal conhecimento profissional separado da natureza da função docente, visto os elementos históricos que marcam o desenvolvimento desta profissão, como: fatores pessoais miscigenados a fatores profissionais, e existência da atividade profissional em um campo prático anterior ao campo de conhecimento.

Ao falar sobre o professor é comum trazer à mente a figura da pessoa que tem a função socialmente instituída de ensinar. Porém, nesse momento da presente pesquisa, trataremos o docente concebido como alguém que, antes de ensinar, precisa aprender. Precisa aprender o que vai ensinar, precisa aprender como ensinar, precisa aprender a se colocar como sujeito de sua própria aprendizagem. Ao ingressar em um sistema público de educação, precisa aprender o funcionamento e as especificidades daquele meio e se constituir em uma profissionalidade docente singular naquela estrutura.

A proposição da presente pesquisa é que, embora o professor tenha a função socialmente instituída de ensinar, ele não se limita a ensinar, mas, está constantemente em processo de aprendizagem. Em suas práticas pedagógicas, ele deve se colocar como sujeito e perceber tanto seus alunos quanto seus colegas de trabalho como sujeitos. Isso possibilita que ele repense suas ações frente às necessidades e possibilidades dos diferentes sujeitos com que ele se relaciona e supere uma prática recorrente no ambiente escolar: utilizar as mesmas estratégias e práticas de ensino para diferentes alunos.

A aprendizagem tem aspectos subjetivos que se envolvem particularmente na ação do sujeito que aprende. A aprendizagem não deve ser um momento de reprodução de um saber que foi apresentado ou de um conhecimento recebido passivamente pelo aluno, mas, deve ser um processo permanente de construção do saber por meio de reflexões e produção de ideias. Por isso, é importante recuperar o sujeito que aprende, o que implica “integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 33).

Considerar os sentidos subjetivos na aprendizagem significa considerar o sujeito que aprende com suas singularidades e processos específicos de aprendizagem. Historicamente, os sujeitos que aprendem têm sido vistos de forma padronizada, desconsiderando-se o caráter diferenciado de cada aluno no ambiente escolar. Nessa direção, Santos (2013, p. 40) explica que “por causa do caráter dialético e recursivo, o desenvolvimento humano não pode ser padronizado, pois cada indivíduo apresenta especificidade única, e não passível de repetição”. Faz-se necessário ultrapassar os limites da sala de aula ou da didática de ensino para alcançar o sujeito com suas emoções, processos simbólicos, experiências, motivação, vivências e, sobretudo, seus sentidos subjetivos para que se alcance um trabalho pedagógico significativo para este. “A consideração da importância do sentido subjetivo da aprendizagem leva a enfatizar que a eficiência desse processo passa pelo sentido subjetivo que o sujeito produz quando aprende” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46).

A subjetividade na aprendizagem abrange as diferentes relações do sujeito nos contextos da vida cotidiana, integrando “elementos individualizados no trânsito de contínuas e mutáveis condições sociais, culturais e históricas” (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008, p. 146). O desenvolvimento do sujeito acontece “na tensão de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende”. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 32).

O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. Esse posicionamento só será possível na medida em que ele é capaz de gerar sentidos subjetivos em relação ao que aprende. É nesse processo que vão aparecer verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido. (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 40).

Durante o processo de ensino e aprendizagem é essencial que o professor reconheça o aluno e a si mesmo como sujeitos do processo e que, assim, encare o desafio de propor novas estratégias pedagógicas para alcançar a diversidade de sujeitos envolvidos na situação escolar, baseando sua prática no conhecimento da teoria e da realidade em que está atuando. O professor deve considerar o caráter singular do processo de aprender, pensando em suas práticas pedagógicas de maneira que possibilitem o posicionamento do aluno como sujeito ativo e reflexivo, ou seja, sujeito da sua aprendizagem. O momento da avaliação também é crucial no processo de aprendizagem e, por isso, deve-se romper com a tradição reprodutiva e despersonalizada da avaliação, transformando-a em um momento de reflexão e compreensão dos alunos. A avaliação deve não somente avaliar o aluno, mas: estimular, retroalimentar e favorecer o vínculo entre professor e aluno, além de desenvolver sua capacidade crítica e reflexiva. (GONZÁLEZ REY, 2008)

Estudos (CRUZ, 2012; LIMA, 2012) que tratam sobre a complexidade do que é ser professor dos anos iniciais na escola pública argumentam sobre a necessidade de concebermos esse profissional em uma prática polivalente, que traz elementos como: trabalhar com a interdisciplinaridade articulando diferentes áreas de ensino simultaneamente, de modo que o professor possa retornar a assuntos que não foram aprendidos pelos alunos em diferentes momentos de aula; trabalhar com uma diversidade de alunos e seus respectivos níveis/dificuldades de aprendizagem; apropriar-se de valores interacionais e comunicativos para alcançar os alunos nas especificidades de suas faixas etárias e contextos de vida; administrar conflitos decorrentes da indisciplina dos educandos; contribuir com a formação integral do ser humano; lidar com o descrédito para com a escola pública e a sua baixa remuneração.

Na prática docente, o diálogo com o aluno é uma ferramenta essencial, pois, dessa forma, ele poderá verbalizar as suas inquietações e expressar aspectos de seu movimento subjetivo, fornecendo indicadores para o professor na elaboração de estratégias pedagógicas que atendam as suas singularidades. Ao invés de mero transmissor do conhecimento, em que o aluno apenas assimila um conteúdo exposto de forma passiva e reprodutiva, o professor deve ser o facilitador da aprendizagem, orientando sua prática na elaboração de caminhos criativos juntamente com seus alunos. (GONZÁLEZ REY, 2008; MADEIRA COELHO, 2009).

Segundo Tacca (2008), precisamos compreender o cenário educativo a partir das relações sociais instauradas nele. Em consonância com este pensamento, a nosso ver, para estudar a categoria **sujeito docente** torna-se necessária a constante recorrência à sua relação com os sujeitos discentes e ao ambiente educacional institucionalizado em que aquele tem seu espaço principal de atuação: a escola.

A subjetividade constitui-se a partir de redes (relações) comunicativas-dialógicas que se estabelecem entre as pessoas; por isso, um estudo sobre professores não pode deixar de considerá-los como sujeitos e de buscar compreendê-los na relação com grupos e subgrupos da escola: os alunos e outros profissionais que participam diretamente da construção do dia-a-dia dessa instituição. (CUNHA, 2005, p. 210)

Freire (1996, p. 23) assinala a reciprocidade da relação professor-aluno ao dizer que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro." É interessante notar que socialmente estão instituídas: a função do professor, que é ensinar; a função do aluno, que é aprender. Mas, na nossa linha de considerações psicológicas, concebemos o processo de ensino-aprendizagem em uma unidade que foge à dicotomia delimitadora entre ensinar e aprender. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Não há como estabelecer os limites entre o ato de ensinar e o ato de aprender, pelo contrário, tais momentos se constroem em articulação. Dessa forma, o professor no momento de ensino intencional pode estar aprendendo inconscientemente. De modo semelhante, o aluno ao tentar aprender determinado conhecimento pode acabar ensinando uma nova estratégia de ensino ao professor que tenta explicar algum conteúdo.

Algumas barreiras tradicionalmente imbricadas na relação professor-aluno precisam ser revistas e superadas de modo a possibilitar um trabalho pedagógico que promova a aprendizagem. Conforme enumera González Rey (2008) alguns dos problemas herdados do pensamento cartesiano, que ainda preside a compreensão sobre o que é aprender, a serem enfrentados pelos sujeitos docentes em sua prática pedagógica são: a objetividade, a exclusão do erro e o conhecimento como algo terminado. É precisamente na contramão desses e outros equívocos pedagógicos que se encontram os meios para possibilitar uma aprendizagem significativa. Para que isso aconteça, torna-se fundamental adotar estratégias pedagógicas que considerem a relação professor - sujeito

docente - e aluno - sujeito que aprende. Nessa direção, Tacca (2008, p. 48) conceitua "estratégias pedagógicas" como

recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem. O compartilhamento do pensar implicando o alcance de novos entrelaçamentos e conclusões do objeto de conhecimento, tanto por parte do professor como do aluno, exige uma disponibilidade constante de um e de outro.

Entendendo as estratégias pedagógicas como recursos relacionais, o professor pode direcionar o seu trabalho pedagógico para interpretar sentidos subjetivos que os seus alunos produzem e construir em conjunto com eles possibilidades de aprendizagem. Como afirma Nóvoa (2009, p. 31): no "ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais". Dessa forma, é essencial que o professor desenvolva um tato pedagógico¹⁰ no ambiente escolar. Isso se dará através de um trabalho que recupere: o diálogo entre docente e discente; a relação crítica, indagadora e reflexiva entre o sujeito e seu objeto de conhecimento; o erro como uma forma de acessar os modos de pensar do aluno e traçar caminhos de aprendizagem; o conhecimento como algo processual e dinâmico a ser permanentemente construído.

É essencial que em sua constituição como professor, o ingressante se posicione como sujeito docente, categoria na qual está implícita a unidade ensino-aprendizagem. Sendo assim, o professor, antes de ser o sujeito que possibilita e promove a aprendizagem de outrem, é alguém que necessita construir de forma crítica e reflexiva a sua própria aprendizagem. Os momentos de ensino ou aprendizagem podem se sobressair um ao outro de acordo com determinadas situações ou demandas escolares, mas, estarão sempre constituídos em uma unidade em que um está implicado no outro.

Dessa perspectiva, na produção dos sentidos subjetivos, em seus processos de aprender, pode-se compreender como os professores expressam os diferentes aspectos do mundo em que vivem e, a partir disso, a construção de novos sentidos subjetivos em seus processos de ensinar. (SCOZ, 2009, p. 99)

¹⁰ Segundo a definição feita por Nóvoa (2009, p. 30): "capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar".

Portanto, a profissionalidade do sujeito docente está constituída de forma dinâmica com o processo de ensino-aprendizagem e este

passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele. (TACCA, 2008, p. 47).

Seja na rede pública ou privada, quando o professor ingressa em uma nova escola ele, naturalmente, terá que conhecer tanto sua estrutura micro (escola) quanto a macro (sistema de ensino) para poder participar com certo domínio do contexto em que está se inserindo.

O ensino é uma atividade, ocupação, profissão com uma herança histórica caracterizada por conservadorismo ideológico, controlo político e pela procedência de classe média baixa no sociológico. Alguns aspectos caracterizam atualmente o ensino: uma *burocratização*, *proletarização* e *intensificação* do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controlo, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo de tarefas a realizar ao mesmo tempo e com escassos incentivos ao longo da sua carreira docente (MARCELO, 1999, p. 145, grifo do autor).

Particularmente, no sistema público de ensino do Distrito Federal há muitas siglas, nomenclaturas e processos burocráticos específicos da rede e que, se não forem minimamente compreendidos, podem comprometer o funcionamento da estrutura escolar e, conseqüentemente, atingir diretamente aos sujeitos docentes e seu trabalho pedagógico. Seja para realizar desde atividades de planejamento diário a projetos educacionais de longo prazo, o professor precisa de momentos formativos para conhecer o seu cenário de atuação e participar coletivamente da construção desse espaço.

No ambiente escolar, fala-se muito de formação continuada, ou seja, permitir e promover momentos e espaços de aprimoramento da formação para aqueles que já estão em exercício. Na Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEDF) há, inclusive, licenças específicas para estudos de pós-graduação. Há, também, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), citada anteriormente, onde são oferecidos cursos para promover tal continuidade na formação profissional. Entretanto, não se percebe de forma clara e obrigatória uma formação inicial no período de ingresso docente para que os professores conheçam o espaço e funcionamento da instituição em que vão trabalhar. A EAPE oferece um curso de integração à carreira magistério para os novos professores da SEDF, porém, o mesmo não atende a amplitude

do quadro de novos servidores. Na prática, isso se traduz em alguns professores com determinado conhecimento teórico da realidade em que atuam e muitos outros que vão conhecê-la na medida em que vão participando da rotina da escola.

3. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa se fundamenta na Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (2005; 2012), decorrente da Teoria da Subjetividade¹¹, como revisão epistemológica e ontológica a metodologias de pesquisa qualitativa oriundas do positivismo centrado na objetividade, neutralidade e instrumentalidade.

A ciência moderna rompe com a metafísica, impregnada no iluminismo, trazendo o modelo positivista como alternativa metodológica de valor descritivo centrado no empírico. Neste modelo, tem valor científico aquilo que é observável e passível de averiguação. De modo geral, nas ciências humanas, percebem-se propostas qualitativas baseadas em princípios quantitativos, em que a legitimidade está nos instrumentos e técnicas utilizadas, não na reflexão crítica do pesquisador.

O debate epistemológico feito por González Rey (2012) conduz a uma alternativa metodológica aos demais modelos, pois, se fundamenta precisamente na necessidade de rompimento com o modelo passivo no campo da ciência para evocar uma consciência teórica que permita o diálogo dentro dos limites e contradições da pesquisa científica.

3.1. Eu construo, Eu interpreto

Neste trabalho, ao procurar entender a complexidade dos diversos processos humanos envolvidos na subjetividade docente, faz-se necessário adotar uma metodologia que ofereça subsídios para a compreensão desses fenômenos.

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. A realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados independente de nossas práticas; no entanto, quando nos aproximamos desse complexo sistema por meio de nossas práticas, as quais, neste caso, concernem à pesquisa científica, formamos um novo campo de realidade em que as práticas são inseparáveis dos aspectos sensíveis dessa realidade. São precisamente esses os aspectos suscetíveis de serem significados em nossa pesquisa. É impossível pensar que temos um acesso ilimitado e direto ao sistema do real, portanto, tal acesso é sempre parcial e limitado a partir de nossas próprias práticas. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 5, grifo do autor)

¹¹ Teoria da Subjetividade explicada no capítulo teórico deste trabalho.

O caráter Construtivo-Interpretativo da pesquisa se particulariza justamente na ênfase de que o conhecimento é uma produção humana. Assim, o pesquisador faz um recorte arbitrário da realidade e no percurso da pesquisa vai interpretando-a, ou seja, dando sentido às diferentes formas em que o problema se manifesta e utilizando momentos particulares da interpretação para guiar a construção teórica. (CAMPOLINA e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 254).

Segundo confirma Bortoni-Ricardo (2008), o caráter interpretativo reside especificamente no fato de que o pesquisador não tem como perceber o mundo apartado de seus significados e práticas sociais, sua compreensão está intrinsecamente ligada aos sentidos que ele produz em relação a determinado aspecto da realidade. Fontana (2000, p. 106) confirma esse pensamento ao afirmar que tal compreensão permite "orientar-se em relação ao significado do acontecimento vivido, contrapondo a ele sentidos e significados já elaborados em nossas experiências."

A legitimidade do conhecimento está em sua continuidade e no potencial gerador de novas "zonas de sentido", definidas como caminhos de compreensão produzidos na pesquisa científica e que não exaurem a complexidade da realidade a ser significada, antes, possibilitam "tanto o surgimento de novas zonas de ação sobre a realidade, como de novos caminhos de trânsito dentro dela através de nossas representações teóricas". (GONZÁLEZ REY, 2012, p.6).

3.2. Um sujeito singular

A Epistemologia Qualitativa rompe com a dicotomia externo-interno e, conseqüentemente, empírico e teórico. Tal Epistemologia assume as práticas humanas como algo que constitui e é constituído na realidade que, por sua vez, pode ser compreendida de forma parcial e progressiva através dos meios científicos. Desta forma, durante a investigação, o pensamento do pesquisador é frequentemente confrontado com os diversos fenômenos empíricos ampliando a qualidade de criação de novas zonas de sentido sobre o problema estudado.

A produção teórica apresenta diferentes níveis, mas o que a caracteriza é uma produção intelectual sistemática que permite organizar, de diferentes formas, o material empírico e que integra as idéias dos pesquisadores como parte essencial do conhecimento em elaboração. (GONZÁLEZ REY, 2012, p.11).

Essa produção teórica encontra no singular distintos elementos constitutivos dos sujeitos pesquisados que, por sua vez, permitem significar a vida social humana. A singularidade se contrapõe a modelos genéricos e repetitivos do nível empírico e firma elementos que trazem inteligibilidade e significação para o objeto de estudo.

O singular na Epistemologia Qualitativa traz como diferencial o descarte ao momento empírico como fonte exclusiva de informação, mas, como explicitam Campolina e Mitjáns Martínez (2013, p. 254), evidencia o seu valor na "confrontação, reformulação e reconstrução" do modelo teórico associado às hipóteses formuladas pelo pesquisador em relação ao objeto estudado. E, assim, o singular se faz legítimo ao possibilitar que o modelo teórico em construção amplie "tanto suas alternativas de inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema". (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 13).

Fontana (2000) corrobora esse pensamento, afirmando que

Singularidade e significação não se oferecem como comportamentos à observação direta. Antes, inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicação, requerem compreensão. (p. 105)

É essencial o papel do pesquisador ao captar as sutilezas dos processos subjetivos dos sujeitos pesquisados e significar os possíveis indicadores que apareçam durante a pesquisa. Ele deve se perceber como um "agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse". (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Afinal, fazer ciência

é manter o desafio de desenvolver nossos pensamentos em relação ao modelo teórico em construção, o qual nos permite significar aspectos diferentes do problema estudado, fato que ocorre em um processo que permanentemente desafia a criatividade do pesquisador. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 81)

3.3. Processo Comunicativo e Dialógico

A pesquisa científica na Epistemologia Qualitativa é também compreendida como um processo comunicativo. Em diversas facetas das pesquisas positivistas, a comunicação é vista como elemento impeditivo para o princípio da neutralidade pois vai contra a objetividade almejada nestas.

Diferentemente de pesquisas que refutam o uso da comunicação ou de outras que a utilizam apenas com um fim em si mesma, não passando de uma mera produção

discursiva, o método Construtivo-Interpretativo explora o processo dialógico como meio importante para acessar os diferentes níveis de produção social que aparecem de forma direta ou indireta no estudo dos sujeitos pesquisados. Ao considerar o objeto de estudo deste trabalho: a subjetividade dos professores, aceitamos a natureza diferenciada que ele possui, o qual é acessado através de processos comunicativos que revelem os sentidos produzidos pelos sujeitos docentes.

A comunicação é o espaço privilegiado em que o sujeito se inspira em suas diferentes formas de expressão simbólica, todas as quais serão vias para estudar sua subjetividade e a forma como o universo de suas condições sociais objetivas aparece constituído nesse nível. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 14)

Para que os indivíduos participantes da pesquisa se tornem sujeitos atuantes crítica e criativamente nela é necessária a criação de espaços relacionais entre pesquisador e pesquisado, nos quais a confiança e cumplicidade permitam a manifestação livre e aberta dos participantes, possibilitando a expressão de suas singularidades, desejos e contradições.

Compreender a pesquisa qualitativa como um processo dialógico é procurar entender o "complexo tecido informacional" produzido por cada sujeito em seus diversos caminhos e desdobramentos e, a partir das informações produzidas, desenhar a trilha instrumental a ser seguida como meio para acessar, interpretar e construir novas informações.

3.4. Cenário de Pesquisa

O cenário de pesquisa é o espaço social no qual se encontra o objeto de estudo em toda a sua constituição e, conseqüentemente, onde a pesquisa se desenvolve. A fundação desse cenário objetiva apresentar o projeto de estudo e despertar o interesse pessoal dos sujeitos em participar da pesquisa e, assim, fazer com que estes se envolvam de forma natural e autêntica produzindo sentidos subjetivos sobre o fenômeno estudado.

O cenário de pesquisa não se constitui de uma soma de pessoas, mas é “um espaço de reflexão coletiva que necessita da constituição da subjetividade grupal”. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 86). Mais do que um lugar de encontros para a realização

da pesquisa, ele é um espaço dialógico entre pesquisador e sujeitos pesquisados ou, ainda, um ambiente facilitador de manifestações subjetivas dos participantes.

Portanto, para alcançar um diálogo com expressão de sentidos subjetivos de forma significativa é importante que o pesquisador crie uma relação de confiança com os pesquisados.

Existiu nessa pesquisa o cuidado em se observar de que forma as informações eram expressas pelos docentes, considerando que os contextos de comunicação e produção de sentidos são multifacetados e não-lineares. Dessa forma, nosso olhar foi atento para os diversos momentos do ingresso docente, desde os momentos formais de aplicação dos instrumentos escritos da pesquisa, em que se percebe a expressão mais rigorosa e consciente dos pesquisados sobre o conteúdo produzido, até os momentos mais informais de expressão docente, como em conversas espontâneas tanto na escola quanto em redes sociais, em que se nota pouca preocupação e maior naturalidade no tratamento de diversos temas do cotidiano são tratados.

3.4.1. Local e Sujeitos de Pesquisa

A escolha do local e dos sujeitos da pesquisa se deu em consideração a importância dos sistemas relacionais, na possibilidade de maior contato com os sujeitos e sua expressão no ambiente em que se constituem e são constituídos como professores.

Por meio do problema, o pesquisador não consegue apenas a representação teórica orientadora da pesquisa, mas também a capacidade de localizá-la em um contexto, pensando o problema tanto em termos de cenário de pesquisa, como em termos das alternativas instrumentais que guiarão a produção de uma informação relevante no tema pesquisado. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 91)

Em minha reflexão enquanto professora e pesquisadora, inclusive, da minha própria prática, optei por fazer a pesquisa na escola em que trabalho. Considerando que as construções e interpretações feitas nessa pesquisa são fruto dos sentidos subjetivos que produzo através da minha história, cultura, processos simbólicos e emocionais, percebi que as minhas construções têm maior valor e significação quando se relacionam a pessoas com as quais tenho grande afinidade e ao ambiente em que já sou participante. Em muitos momentos, os trechos de informação aqui descritos ocorreram em conversas informais e debates espontâneos durante momentos de coordenação coletiva. Estar presente na rotina dos professores pesquisados, ao mesmo tempo em que sou uma deles,

trouxe abertura e liberdade de expressão para que os participantes se envolvam e tornem-se sujeitos da pesquisa.

De acordo com os critérios da pesquisa delineados em conformidade com a temática proposta, foram selecionados os professores ingressantes, ou seja, os que tivessem experiências docentes anteriores a entrada na SEDF. Dentro do quadro de onze novos professores na escola, cinco eram professores iniciantes na carreira e os outros seis eram ingressantes, dentre os quais, se inclui a autora deste trabalho. Os seis professores da pesquisa ingressaram na SEDF em Julho de 2014, possuem licenciatura em pedagogia e trabalham em uma Escola Classe do Paranoá.

3.5. Instrumentos de Pesquisa

Nessa perspectiva metodológica não são regras externas ou atos padronizados que guiam a pesquisa, mas, são as ideias e a reflexão teórica do pesquisador construída ao longo do processo de pesquisa que ditam os critérios para a escolha dos aspectos relevantes na elaboração do modelo de problema estudado.

A pesquisa qualitativa proposta

representa um processo permanente, dentro do qual se definem e se redefinem constantemente todas as decisões e opções metodológicas no decorrer do próprio processo de pesquisa, o qual enriquece de forma constante a representação teórica sobre o modelo teórico em desenvolvimento. Tal representação teórica guia os diferentes momentos da pesquisa e define a necessidade de introduzir novos instrumentos e momentos nesse processo, em dependência das idéias e novos fatos geradores de novas necessidades no desenvolvimento do modelo teórico. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 81)

Ou seja, na Epistemologia Qualitativa, o instrumento é um meio para provocar e facilitar a expressão aberta e comprometida do outro sujeito. Podemos utilizar diversos estímulos e situações como instrumentos para envolver a emocionalidade dos pesquisados e assim possibilitar a expressão de seus sentidos subjetivos. Desta forma, o instrumento é “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 42).

A Epistemologia Qualitativa rompe com a estrutura instrumental de estímulo-resposta para dar lugar a sistemas conversacionais. O pesquisador sai do lugar de neutralidade para se implicar na dinâmica de conversação buscando maior envolvimento

dos pesquisados. Ele não é mais um mero observador ou coletor de dados que elabora perguntas e recebe respostas, mas, encontra-se totalmente imerso no cenário de pesquisa buscando informações relevantes por meio da expressão autêntica e espontânea dos participantes da pesquisa. A riqueza da informação “se define por meio de argumentações, emoções fortes e expressões extraverbais, numa infinita quantidade de formas diferentes” que o pesquisador interpreta no curso da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 46).

A aplicação dos diversos instrumentos na pesquisa qualitativa deve seguir a reflexão crítica do pesquisador sobre a informação produzida pelos sujeitos participantes nos diversos momentos comunicativos e considerar "o espaço social da pesquisa em sua significação para a qualidade da informação produzida." (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 16). Cada instrumento da pesquisa é uma "ferramenta interativa" que, bem utilizada, possibilita a formação de uma conjuntura denominada comunicação, que é o caminho para que os participantes se tornem sujeitos implicados e ativos na pesquisa. O sujeito não exprime em apenas um momento toda a riqueza e complexidade da contradição de seus sentidos subjetivos, mas, são nos variados momentos comunicativos da pesquisa que suas respostas se desenvolvem e revelam seus processos subjetivos. É no decorrer da pesquisa que serão produzidos os elementos "que fornecem pistas para a construção dos sentidos dentro de um tecido de informação", os indicadores. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48)

Um indicador é uma unidade de significação construída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48)

Por meio do movimento dialógico e reflexivo entre a pesquisadora e os docentes que estavam vivenciando o fenômeno estudado é que levantamos os indicadores, a serem construídos e interpretados nos trechos de expressão apresentados na análise e construção da informação. Tais indicadores foram construídos em um movimento subjetivo no qual os instrumentos de pesquisa foram criados a partir de expressões subjetivas produzidas no cotidiano escolar e aprofundados no constante diálogo com os pesquisados sobre questões que emergiam na constituição da subjetividade docente do grupo. O movimento subjetivo ocorre de acordo com a produção subjetiva dos sujeitos, ou seja, não se desenvolve de forma linear nem é previsível. Assim, durante o processo

de pesquisa alguns instrumentos definidos a priori foram descartados e outros foram adicionados de modo a atender as necessidades construtivas dos indicadores.

Desta forma, utilizamos instrumentos escritos, em que os sujeitos tiveram maior tempo de reflexão e realização, além da autonomia para escolher o momento e local que julgassem oportunos; e sistema conversacional, que foi o instrumento dialógico utilizado em toda a dinâmica de pesquisa e se constituiu numa via essencial de expressão dos sujeitos e produção da informação utilizada para definição e desenvolvimento dos demais instrumentos.

3.5.1. Dinâmica conversacional

A dinâmica conversacional (GONZÁLEZ REY, 2002; 2012) é um meio importante para acessar a informação e fazer emergir os sentidos subjetivos dos sujeitos acerca do tema proposto. Tal dinâmica implica a participação ativa, espontânea e reflexiva tanto por parte do pesquisador quanto dos pesquisados. A conversação tem caráter aberto e processual, em que o pesquisador busca despertar, constantemente, o interesse e o envolvimento dos participantes, motivando nestes a vontade de serem ouvidos e expressarem suas reflexões e emoções. O valor da informação está precisamente no envolvimento dos sujeitos ao se manifestarem além de sua "intencionalidade consciente" e produzirem relevantes "trechos de expressão". (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 127). O envolvimento dos sujeitos permite que o pesquisador ao estreitar os laços de relacionamento com o pesquisado conheça a sua história de vida, seja mais sensível às suas emocionalidades e perceba as sutilezas de suas variadas formas de expressão, ampliando o seu leque de indicadores para interpretar e construir trechos de informação.

Neste trabalho, a dinâmica conversacional se desenvolveu numa série de momentos tanto de conversas informais na ida ao trabalho ou em espaços de coordenação coletiva quanto em situações programadas de debate acerca do objeto deste estudo. A dinâmica se traduziu, não só em conversas dirigidas ao tema de pesquisa, mas, em situações de confronto e produção de ideias através de elementos oriundos da própria conversação entre os sujeitos.

Os demais instrumentos adotados na pesquisa se constituíram, semelhantemente, como facilitadores da expressão dos sujeitos, todavia, não se limitaram a si mesmos.

Tais instrumentos foram concebidos como momentos iniciais e geradores de novos momentos de conversação para os sujeitos se expressarem e produzirem sentidos subjetivos sobre o objeto de estudo.

3.5.2. Questionário aberto

O questionário utilizado nesta pesquisa foi construído em caráter aberto e direcionador de conversas informais e construção de instrumentos.

O sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressa. Nesse contexto a pergunta representa apenas um dos elementos de sentido sobre os quais se constitui sua expressão. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 55).

As perguntas formuladas neste instrumento eram propostas a não influenciar as respostas dos sujeitos ou captar informações prontas. Segundo Gil (2009), as questões no questionário aberto são para que os respondentes criem suas próprias respostas e, assim, indiquem caminhos de expressão subjetiva acerca do que é trabalhado na pesquisa. O objetivo desse instrumento era facilitar a expressão dos participantes possibilitando uma construção acerca do tema proposto.

O questionário foi elaborado com questões que possam demarcar aspectos subjetivos em relação a formação acadêmica e profissional; expectativas, frustrações e realidade do trabalho docente; ingresso na Secretaria de Educação; funcionamento da escola; papel da família e amigos no preparo para o exercício docente; dentre outros pontos que tragam luz às representações e sentidos subjetivos dos professores desta pesquisa.

De acordo com as respostas que surgiram nesse questionário, construímos os demais instrumentos de pesquisa no intuito de complementar a informação que aparece nas respostas. Dessa forma, procuramos abranger o maior número possível de aspectos da realidade para que os participantes da pesquisa se expressassem sobre aquilo que é um fator de sentido subjetivo para eles.

3.5.3. Completamento de frases

O completamento de frases utilizado nesta pesquisa foi criado a partir do questionário aberto. Partindo das informações obtidas nele, foram apresentados

"indutores curtos" de frases a serem completadas pelos sujeitos da pesquisa. Esses indutores têm conteúdo genérico em relação ao objeto de estudo e conteúdo específico relacionado às respostas construídas pelos participantes no instrumento anterior. Não é o conteúdo explícito das frases que determinará o seu valor, pois, de modo particular, cada sujeito expressa as suas singularidades e os seus sentidos subjetivos a partir de sua própria subjetividade na diversidade de indutores que aparece nesse instrumento. (GONZALEZ REY, 2012).

Semelhantemente ao questionário, o completamento de frases buscou informações diretas, no que se refere à intenção do sujeito, e indiretas, no que diz respeito a forma como o sujeito constrói e expressa a informação em determinado instrumento.

3.5.4. Redação

A redação, também denominada de composição (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 62), é um instrumento escrito no qual o "sujeito está obrigado a construir uma narração portadora de uma qualidade que está além de sua intencionalidade e controle". Isso porque, embora siga um planejamento particular do sujeito quanto a organização e demais aspectos textuais, a redação traz a categoria de "elaboração pessoal" na qual o redator expressa indicadores sobre os seus sentidos subjetivos, muitas vezes sem os perceber conscientemente.

O grande valor da redação está no envolvimento reflexivo que ela requer dos participantes. Visto que este instrumento contou apenas com um indutor, que é o tema "Ser professor na SEDF", sem requisitos como número de linhas, gênero ou tipo textual, cada sujeito pesquisado teve total autonomia e independência para refletir, se implicar e construir sua composição.

4. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A análise da informação obtida por meio da expressão dos professores ingressantes nos variados instrumentos desta pesquisa se pauta no aporte teórico construído nos capítulos anteriores e na epistemologia qualitativa, que favorece e auxilia o direcionamento no caminho interpretativo e construtivo feito pela autora. Por meio do movimento dialógico e reflexivo entre a pesquisadora e os docentes que estavam vivenciando o fenômeno estudado é que levantamos os indicadores, a serem construídos e interpretados nos trechos de expressão apresentados a seguir. Tais indicadores foram construídos em um movimento subjetivo no qual os instrumentos de pesquisa foram criados a partir de expressões subjetivas produzidas no cotidiano escolar e aprofundados no constante diálogo com os pesquisados sobre questões que emergiam na constituição da subjetividade docente do grupo.

Para favorecer a compreensão do fenômeno estudado, faz-se necessária a caracterização dos professores ingressantes pesquisados neste trabalho, considerando suas trajetórias na formação e na carreira, permeadas por produções subjetivas e outros aspectos constitutivos. Dessa forma, os subcapítulos a seguir foram organizados em três eixos principais: **4.1) sujeitos docentes e contextos de desenvolvimento profissional**, em que caracterizamos a SEDF, a escola dos professores pesquisados e alguns aspectos motivadores de suas escolhas profissionais; **4.2) constituição docente: formação inicial e exercício da profissão anterior ao ingresso na SEDF**, no qual resgatamos as singularidades formativas e profissionais de cada professor ingressante a fim de levantar aspectos subjetivos de sua constituição docente e, posteriormente, interpretar as informações da pesquisa; **4.3) relações professor-SEDF**, em que levantamos categorias e indicadores próprios do ingresso docente que se constituem como elementos impulsionadores da produção subjetiva dos professores nessa fase.

4.1. Sujeitos docentes e contextos de desenvolvimento profissional

Esta pesquisa foi realizada com professores ingressantes na educação básica da carreira Magistério Público¹² da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

¹² Conforme Lei nº 5.105, de 03 de Maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=74206>. Acesso em Dezembro de 2015.

por meio de concurso público de provas e títulos, atendidos os seguintes requisitos de escolaridade: habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena em pedagogia, em efetivo exercício na seguinte área de atuação: anos iniciais do Ensino Fundamental. Oliveira (2015) explica que o edital deste concurso foi publicado no dia 04 de Setembro de 2013 pela Fundação Universa, edital normativo nº1 da seção 03 do DODF nº 185 de setembro de 2013. Foram 36.302 inscritos dentro da oferta de 804 vagas para o componente curricular de **atividades**, que é o componente dos licenciados em Pedagogia para atuar na educação básica. No total de 1.165 nomeações para o referido componente curricular, 1.003 professores tomaram posse.

Antes de adentrarmos nos perfis profissionais dos docentes pesquisados, faz-se necessária a compreensão dos contextos geral –SEDF- e específico de ensino -a Escola e comunidade em que está inserida- onde exercem sua profissão.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal está organizada¹³ em Subsecretarias e em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), nas quais estão organizadas as escolas em suas respectivas Regiões Administrativas do DF. As Coordenações Regionais de Ensino são divididas em lotação ou remoção, conforme o seu caráter de provisão de vagas nas escolas.

As Coordenações Regionais de Ensino de Remoção contêm as escolas em que o exercício dos professores é provisório, mesmo que a carência seja definitiva, e, para se regularizarem no âmbito da escola, necessitam participar do concurso de remanejamento externo.

As Coordenações Regionais de Ensino de Lotação contêm as escolas em que os professores adquirem lotação, desde que sejam encaminhados imediatamente após a contratação ou realizem o concurso de remanejamento interno ou externo.

A escola na qual realizamos a pesquisa faz parte da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, que abrange as Regiões Administrativas do Itapoã e Paranoá, sendo esta última a RA na qual os professores estavam em exercício. A CRE do Paranoá é de lotação. De acordo com a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e

¹³ Conforme informado no sítio da SEDF. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/sobre-a-secretaria/quem-e-quem.html>>. Acesso em Dezembro de 2015.

Avaliação Educacional (SUPLAV)¹⁴, a CRE do Paranoá conta com 15 escolas na área urbana e 13 escolas na área rural da RA do Paranoá.

A cidade do Paranoá tem sua história marcada pelo começo das obras da construção de Brasília e da barragem do Lago Paranoá em meados de 1957. Três anos depois, a Capital Brasileira foi inaugurada e os trabalhadores da construção resolveram permanecer na Vila Paranoá, que em 1964 viria a se tornar Região Administrativa do DF, para a finalização das obras da barragem do Lago. Ali permanecem até hoje, os que no início eram por volta de 3 mil trabalhadores organizados em oito acampamentos, hoje são em média 48 mil habitantes. Em 1997, o local do acampamento foi oficializado como Parque Vivencial do Paranoá, como meio de preservação da vegetação e da memória histórica do lugar. O Paranoá tem o comércio como sua principal atividade econômica e apresenta a segunda maior área rural do DF, além de contar com uma rica e intensa vida cultural. Segundo dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) referente ao ano de 2015, em relação ao nível de escolaridade do Paranoá, sobressai a categoria dos que possuem ensino fundamental incompleto com 44%, seguida dos que possuem ensino médio completo, 18%. É uma população carente que, muitas vezes, vê na educação o único meio possível de ascensão social, mas, por situações advindas do próprio contexto e vida social não encontra meios favoráveis à sua permanência na escola.

No contexto brasileiro, estudos (DUARTE, 2014; FREITAS, 2002) apontam a tendência cada vez maior de que, no momento de ingresso, os professores sejam nomeados para escolas em áreas periféricas com más condições de trabalho, tanto em aspectos materiais, estruturais e organizacionais, o que acarreta a precarização da profissão docente. Marcelo (2010, p. 22) denomina essa prática tão comum na educação de “nade ou afunde” ou ainda “aterri-se como puder”, em que os professores mais antigos na carreira e, portanto, com mais experiência comumente ficam com as turmas que lhes interessam e para os ingressantes restam as turmas que foram descartadas. Em outras profissões, se percebe o movimento parcialmente inverso em que os profissionais mais experientes são indicados para as atribuições que apresentam maior grau de dificuldade e/ou responsabilidade. O autor explica que,

¹⁴Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/esc_df_25nov/pub_paranoa_2015.pdf >. Acesso em Dezembro de 2015.

Na realidade, se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, perceberemos o grau de desenvolvimento e de estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.

Lamentavelmente, o que se percebe é que não há o mesmo cuidado com o ingresso de novos profissionais na educação pública do DF, seja pelas condições de escolha de turma e escola, em que pese principalmente o tempo de exercício na rede, ou pelas condições de socialização e acolhimento no período de ingresso.

[...] é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. (FREITAS, 2002, p. 6)

Esse é o caso da escola em questão, na qual onze novos professores passaram a fazer parte do corpo docente no período entre Julho de 2014 e o todo o ano letivo de 2015. A escola pesquisada tem o corpo docente formado por: uma diretora e sua vice-diretora; um chefe de secretaria; dois coordenadores pedagógicos; um servidor readaptado para a biblioteca; duas professoras de sala de recursos; dois professores itinerantes do ensino especial nas áreas de deficiência auditiva e deficiência visual; dois professores intérpretes; duas orientadoras educacionais; uma psicóloga e uma pedagoga itinerantes; seis monitores da escola integral; um monitor do ensino especial; e trinta e seis professores dos quais onze são os professores apossados em 2014.

A referida escola é um pólo de educação especial e, portanto, no montante de 668 alunos matriculados, organizados em 36 turmas, a distribuição ocorre da seguinte maneira: oito classes especiais, catorze turmas inclusivas reduzidas, oito turmas inclusivas inversas e seis turmas regulares. A estrutura física da escola é organizada em quatro blocos de salas de aula e um bloco de salas de direção, secretaria e coordenação, com escadas e bueiros nas ligações dos blocos, e apenas uma rampa de acessibilidade para os alunos que liga o último bloco de salas de aula aos banheiros e estacionamento.

O parque das crianças menores está em desuso por más condições de conservação, a quadra poliesportiva é coberta e a biblioteca só pode ser usada pelos alunos e seus respectivos professores nos períodos em que a servidora está no local, caso contrário, os docentes e suas turmas não tem acesso àquele ambiente. Uma sala de aula foi reutilizada como sala de informática e acesso à internet, sendo o livre acesso de professores com os seus alunos mediante escala feita em acordo com a coordenação pedagógica.

Dos onze professores que passaram a fazer parte do corpo docente dessa escola cinco eram iniciantes na carreira e seis já haviam exercido a docência em outros contextos, estes últimos foram convidados a participar da pesquisa por se enquadrarem no perfil de professor ingressante com experiência acumulada na carreira. Cabe explicar que a autora deste trabalho é uma das seis pessoas que compõe o grupo de professores ingressantes, entretanto, sua contribuição nesse processo ocorre como pesquisadora que interpreta e constrói a informação a partir de sua vivência com os demais integrantes da escola, se constituindo como uma participante da pesquisa em momentos pontuais, como na dinâmica conversacional e na redação sobre a greve realizada durante o curso de formação da EAPE, e não julgando ser necessária a sua participação como respondente dos instrumentos escritos. Dessa forma, em alguns trechos de informação serão apresentadas falas e escritos de minha autoria, porém, não me incluirei na dinâmica do texto como participante da pesquisa, mas, como pesquisadora e autora deste trabalho.

Os trechos de expressão que surgiram no decorrer da pesquisa trazem aspectos referentes ao ingresso docente, como momento específico vivenciado pelos professores, porém, não se limita a esse momento, pelo contrário, traz elementos que constituem a educação pública do DF e, possivelmente, do Brasil, e por isso permeiam diferentes fases da carreira docente.

Para se interpretar os sentidos subjetivos produzidos por cada um desses professores¹⁵, antes de tudo, é importante sabermos de onde eles falam, ou seja, conhecermos a formação que tiveram antes e durante o tempo em que estão exercendo a docência. Os perfis dos professores ingressantes são variados, tanto no tempo na carreira quanto em suas vidas formativas. É interessante notar que todos os seis

¹⁵ Apresentaremos nomes fictícios para os professores pesquisados neste trabalho a fim de preservar as suas respectivas identidades, exceto o da pesquisadora/autora, que não participou como respondente dos instrumentos escritos.

professores realizaram a sua graduação no curso de Pedagogia em Universidades Públicas, ou seja, tiveram o contato com o ambiente educativo público durante a sua formação. Os professores ingressantes que aparecem nesta pesquisa são: Bruna, Carol, Danilo, Gabriela, Paola e Érica, a autora deste trabalho. Destes, três são formados pela Universidade de Brasília e os outros três graduados em Universidades de outros estados do Brasil. As justificativas para estes três últimos professores deixarem os seus estados para trabalhar no Distrito Federal se encontram em diferentes expressões.

A professora Carol é natural do DF e passou grande parte de sua vida na capital até surgir a oportunidade de estudar em outro estado, inclusive fazendo a sua graduação em Pedagogia, algo que sempre quis. Após a conclusão do curso, retornou para o DF trabalhando como docente em diversas escolas, mas, sempre manteve firme o seu objetivo de trabalhar na SEDF. Os outros dois professores que se graduaram em Universidades fora do DF apresentam justificativas diferentes.

A professora Bruna explica que sua motivação para trabalhar como professora da SEDF foi baseada em um contexto familiar e geográfico onde, para acompanhar o marido em um novo emprego, se mudaria para o DF.

Em julho de 2013 pedi demissão da vaga de professora admitida em contrato temporário e dediquei-me ao concurso para professor efetivo no Distrito Federal, já que meu esposo havia sido aprovado para um concurso também nesse Estado. Em outubro de 2013 cheguei a capital Federal cheia de curiosidade e tendo a certeza que era aqui que minha vida mudaria positivamente. Continuei estudando e em dezembro prestei a prova que me tornaria servidora pública do DF com a função de professora de educação básica. (Professora Bruna - redação)

Dois pontos se destacam nesse trecho de expressão e em conversas informais. O primeiro ponto é que, além da influência do marido no que tange à mudança de estado, a aprovação do cônjuge favorece o seu sentimento de confiança e a inspira a buscar a aprovação em um concurso público. O segundo ponto se relaciona com o primeiro na medida em que a pesquisada já havia trabalhado como professora em uma instituição particular e antes de se mudar para o DF trabalhava como professora em uma instituição pública, porém, no caráter de admissão em contrato temporário. A possibilidade de ingresso na SEDF representava a chance de continuar no contexto público de ensino, desta feita com o bônus de alcançar estabilidade e melhores salários. A questão salarial da Carreira Magistério toma proporções maiores ao se considerar que o salário-base, ou

seja, sem gratificações, do Distrito Federal é o segundo maior¹⁶ se comparado com os demais Estados da Federação, ficando atrás apenas do Mato Grosso do Sul. Na SEDF o salário-base de 2015 para um professor com licenciatura que trabalhe 40 horas semanais é de R\$ 3.858,87 enquanto o piso salarial da carreira é de R\$ 1.917,18, valor semelhante ao que a referida professora recebia no contexto anterior.

O professor Danilo também descreve, explicitamente, a questão salarial, porém, enfatiza a influência de um amigo e das condições de trabalho como fatores importantes na sua decisão em mudar de estado para trabalhar na SEDF.

Achava que neste caminho novo tudo seria diferente. Por tudo o que lutávamos nas redes antigas, nessa rede que se apresentava como nova, já era realidade: um sindicato forte, momentos coletivos de planejamento das aulas dentro do horário de trabalho, infraestrutura mínima para o trabalho pedagógico, gestão democrática do ensino público, capacitação dentro do horário de trabalho e salário razoável aos professores. A influência do meu amigo que já trabalhava aqui e havia me seduzido com as vantagens do magistério candango, foi importante para a criação dessa imagem. (Professor Danilo - redação)

De modo singular, Danilo expressou que as possibilidades que o contexto da SEDF oferece para o exercício da docência foram elementos fundamentais para a sua decisão em mudar de estado. Oliveira (2015, p. 54) ilustra alguns desses pontos ao explicar a atratividade da profissão no contexto do DF a partir do plano de carreira do professor em que “uma das mudanças com o novo plano foi o reajuste salarial, a incorporação definitiva da gratificação de dedicação exclusiva e a confirmação que o salário não será reduzido com a aposentadoria”.

Desta feita, nos interessa olhar para os diferentes perfis de professores pesquisados neste trabalho, a partir do tempo na carreira e da formação continuada de cada um. Essas informações são apresentadas no quadro abaixo como um dos alicerces nas interpretações feitas nesta pesquisa e para favorecer o entendimento de como as experiências anteriores podem se configurar em novas produções subjetivas de um sujeito ingressante em um novo contexto de ensino.

¹⁶ Informação disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/06/professor-estadual-com-licenciatura-ganha-em-media-r-1695-por-hora.html>>. Acesso em Dezembro de 2015.

<i>Professores</i>	<i>Tempo na carreira</i>	<i>Formação continuada</i>
<i>Bruna</i>	3 anos e 6 meses	Pós-graduação lato sensu e cursos da EAPE/MEC
<i>Carol</i>	4 anos	Apenas a graduação
<i>Danilo</i>	1 ano e 6 meses	Pós-graduação lato sensu e cursos de formação ofertados pela EAPE
<i>Gabriela</i>	7 anos	Outra graduação e cursos de formação do MEC
<i>Paola</i>	3 anos	Pós-graduação stricto sensu

Tabela 1 – Professores, tempo na carreira e formação continuada.

As variações no tempo de carreira e na formação continuada indicam a presença de diferentes perfis-tipo de professores no grupo de seis ingressantes, além dos cinco iniciantes e de outros professores com mais tempo de exercício na SEDF que fazem parte de todo o conjunto de trinta e seis docentes da escola. Os diferentes percursos formativos e fases profissionais podem trazer elementos constitutivos da produção subjetiva sobre o exercício da docência dos professores ingressantes. Por isso, para compreender melhor as suas práticas pedagógicas e como se (re)constituem na docência no período de ingresso, é necessário analisar os aspectos subjetivos que são expressos em suas concepções sobre a formação inicial, ou seja, o período formativo antes da docência, e sobre o exercício da profissão anterior ao ingresso na SEDF.

4.2. Constituição docente: formação inicial e exercício da profissão anterior ao ingresso na SEDF

A constituição docente é um processo que, em aspectos da formação institucional regular, se inicia durante a graduação em determinada licenciatura e é oficializado na entrega do diploma. No exercício profissional, esse processo pode ser fortalecido ou perder forças de acordo com uma infinidade de fatores, dentre eles os sentidos subjetivos que o sujeito docente produz e o modo como se posiciona frente à realidade de sua atuação profissional. As produções subjetivas do professor são influenciadas por configurações subjetivas constituídas ao longo de sua vida. Portanto, faz-se necessário olhar para as expressões subjetivas sobre pessoas e circunstâncias que inspiraram a escolha pela profissão e como percebem o primeiro momento formativo, que é a formação inicial.

A professora Carol atribui a sua escolha pela profissão à influência inicial do pai e, posteriormente, às boas professoras que teve.

Já tinha decidido isso desde criança. Acho que meu pai idealizou isso desde o início. Os brinquedos eram quadro de giz, giz, livros, folha de impressora e folha estêncil. Depois veio a admiração pelos professores que foram passando por minha vida. (Professora Carol – questionário)

A minha família: A base de tudo. **Quando criança:** Só brincava de escolinha. (Professora Carol – complemento de frases)

A professora Carol explica a evidente importância que o contexto familiar tinha por meio da figura paterna e suas intervenções em momentos de brincadeiras nos quais, por exemplo, em um faz-de-conta a criança mistura situações imaginárias e situações reais podendo despertar o interesse para determinada profissão. Esse interesse foi confirmado ainda na sua vida escolar, pois, via em suas professoras um ideário vocacional de profissão, em que, apesar das péssimas condições de trabalho, exerciam a docência com dedicação.

Eu sempre quis ser professora de escola pública. Eu achava a profissão linda. Tive boas professoras de 1ª a 4ª série e fui me apaixonando pela profissão. Eu estudei a vida inteira em escola pública, inclusive sentada no chão, em salas de aula sem mesa, cadeira, água, giz. Era um caos. (Professora Carol – questionário)

O ingresso na carreira magistério: Uma realização. **Ser professora da SEDF:** Desafio. **Me tornei professor:** Porque minha alma é professora. **Minha vocação:** Ser professora. **Eu gostaria:** Ter superpoderes. (Professora Carol – complemento de frases)

É interessante notar que a professora Carol conheceu de perto as dificuldades de ser professora na escola pública e mesmo assim optou pela profissão e pelo contexto público. Em conversas informais, a professora relatou que também quis ser freira, mas, que não seguiu com os planos religiosos e optou pela docência. A forte influência paterna, a noção dos sofrimentos da docência e a possível escolha pela vida exclusivamente religiosa podem indicar uma expressão subjetiva de **docência como vocação**.

A professora Gabriela possui outra graduação além da licenciatura em pedagogia e escolheu a docência motivada pela sua afeição por crianças, ou seja, pelo encantamento com o público-alvo de seu exercício docente.

Minha escolha pela docência foi despertada em um dia de trabalho voluntário que eu realizava, quando uma criança disse que se eu fosse professora dela, ela teria prazer em ir pra escola. Refleti e segui. Meus pais sempre me apoiaram em minhas escolhas e por isso ofereceram todo suporte que eu precisava para seguir e atuar na docência. (Professora Gabriela - questionário)

Me tornei professora: porque fui aconselhada por uma criança e porque gosto. **Minha vocação:** é estar perto de crianças. (Professora Gabriela – completamento de frases)

A professora Bruna também expressa a importância da família, especificamente da avó e da irmã, e das professoras que teve na vida escolar, especificamente no período de alfabetização, em sua constituição docente.

Minha avó paterna foi professora, minha irmã foi professora por algum tempo e acompanhando-a me empolgava com aquela vivência. A minha brincadeira favorita na infância eram de professora, porém ninguém me direcionou com palavras ou sugeriu a intenção. Foi algo natural e espontâneo. Eu diria que foi a minha professora alfabetizadora foi fundamental na minha constituição como professora. A sua doçura e paciência até hoje me traz boas recordações. (Professora Bruna - questionário)

Minha alegria: Minha família. **A minha família:** Amor maior. **Ser professora da SEDF:** Um sonho realizado. **Um bom professor:** aquele que inspira. **Ser professor:** É ser amigo, é dedicação, é compromisso. (Professora Bruna – completamento de frases)

Nota-se na resposta da professora Bruna que a influência familiar não foi direta, mas, ocorreu de forma natural na medida em que ela tinha contato com a profissão de maneira indireta por meio de sua avó e, principalmente, da irmã. Em outros trechos da pesquisa, a professora expressou a importância afetiva que atribui à família, o que corrobora a hipótese da influência familiar em seus processos subjetivos. Já a influência de sua professora não foi em aspectos das condições materiais de trabalho, mas, ocorreu de maneira determinante a partir de suas lembranças do modo afetuoso e paciente como se desenvolveu a relação professora-alunos.

O professor Danilo sugere que a influência familiar tenha ocorrido por meio da mãe e da sua profissão.

Minha mãe é formada em Letras e leciona há 20 anos. Ela nunca me incentivou à carreira, mas acredito que seja uma influência de alguma forma. (Professor Danilo - questionário)

Em outro momento da pesquisa, sua asserção se confirma ao explicar como escolheu o curso e indicar que a primeira opção foi, justamente, a área em que a mãe trabalhava.

Escolhi a licenciatura ainda na triagem dos cursos de graduação que na época, de acordo com o meu juízo, me encontrava em condições de ser aprovado. Cursei 2 anos de Letras e me senti voltando a ser aluno do ensino médio, tendo que decorar coisas sem sentido, etc. Então mudei para pedagogia e senti que minha qualidade de vida tivesse melhorado. (Professor Danilo - redação)

Danilo mostra que a escolha pela docência se manteve, ainda que na troca da área de atuação, e se confirmou com a inspiração de professores da graduação que atenderam às suas expectativas formativas.

Alguns professores da graduação que fizeram mais do que me exigir conteúdos (conhecimentos fragmentados) e que investiram numa carga ideológica pesada. [...] Acredito que seja um curso de qualidade tendo em vista seu foco crítico e ênfase para a atuação no ensino público. (Professor Danilo - questionário)

Meu sonho: emancipação social. **Eu preciso:** estar atento ao que há de potente. **O magistério:** precisa ser simbiótico em relação às demandas plurais da sociedade. **Fico inconformado:** com as opressões geradas pelas desigualdades sociais. **Minhas expectativas:** conseguir intervir nos problemas gerados no meio em que vivo. **A minha prática docente:** tenta se adequar o tempo todo a realidades mutantes. Visa promover noções de cooperação e responsabilidade. **A formação inicial:** precisa ser dentro da escola pública na maior parte do tempo. (Professor Danilo – complemento de frases)

As respostas do professor Danilo fornecem indícios de sua prática docente influenciada pela construção ideológica feita no momento da formação inicial, com expressões subjetivas que revelam a unidade individual-social na medida em que o docente se apropria de suas experiências particulares como potencializadores de uma mudança social. Outras expressões do professor Danilo ainda fornecem indícios de sua condição de professor ingressante, ou seja, que tem experiências anteriores na docência e está iniciando a sua atuação profissional em um novo espaço.

A minha carreira profissional: começo. **A contratação na SEDF:** recomeço. (Professor Danilo – complemento de frases)

A professora Paola expressa sua experiência na graduação com sentimentos de satisfação e frustração com o curso pelas brechas que, em sua visão, permite aos

licenciandos não se responsabilizarem por suas práticas formativas, usando a autonomia que lhes é dada como meio para não realizarem um curso satisfatório.

Me formei na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Veja bem, acho o curso muito bom, com professores muito bem formados e preparados, mas existem ressalvas... Na época em que me formei, havia a divisão do curso ser em projetos, algo que o diferenciava dos demais currículos de Pedagogia das universidades públicas e, em minha opinião, possibilitava a produção do conhecimento de uma forma mais organizada e autônoma, já que cada professor tinha a oportunidade de definir seus projetos por área de formação e interesse e os alunos se vinculavam aos que julgavam mais importantes para sua formação. Contraditoriamente, o grande problema do curso também se encontra nessa possibilidade de autonomia. Explico - naquela época já achava que, apesar da relevância da estrutura em projetos, eles eram extremamente mal aproveitados; pouquíssimos docentes optavam por um grupo de pesquisa, ou seja, que efetivamente realizasse estudos e pesquisas em Educação. Muitas vezes os alunos se vinculavam a projetos nos quais se fazia um trabalhinho qualquer e já se conseguia os créditos necessários para alçar uma nova fase, sem estudos, sem pesquisas. Essa via é o que costumávamos chamar de “caminho da picaretagem”, que é o grande problema da FE. Como achamos uma explicação plausível para, num curso tão bom, haver a possibilidade do estudante se formar em dois cursos diferentes? Sim, dois cursos diferentes! Eu me formei em um curso de excelência e tenho colegas que se orgulham de nunca terem lido um único livro. Isso num curso de formação de professores. Porque, independentemente das outras possibilidades de atuação, o curso é, essencialmente, um curso de formação de professores. Se temos que cursar as mesmas disciplinas obrigatórias, como isso se explica? (Professora Paola - questionário)

Pode-se depreender da expressão da professora Paola seu sentimento de coletividade recorrentemente expressado no contexto escolar onde se dispunha a ajudar os colegas, mas, também lhes cobrava uma postura ética e responsável para com o trabalho que realizavam, pois, este implicava diretamente na vida dos alunos e na organização da escola como um todo. É fundamental ressaltar que a prática da professora Paola, enquanto graduanda, de questionar as posturas tanto de seus colegas quanto de outras pessoas que participavam do ambiente universitário se manteve em sua prática profissional em caráter colaborativo e questionador nas práticas de seus colegas e demais indivíduos da escola. Seu questionamento se respalda, sobretudo, pelo caráter público dos ambientes em que estava inserida, tanto na universidade quanto na escola.

Durante a sua graduação, como você avalia a sua preparação para a docência? Incipiente. (Professor Danilo - questionário)

Olha, uma vez uma professora da FE me disse que se aprende a ser professora, sendo professora. Eu concordo, mas com algumas ressalvas. Acho impossível um curso de formação te preparar para a realidade de uma

escola como ela efetivamente é, porque isso depende de inúmeros fatores que você só consegue perceber e avaliar durante a sua prática. (Professora Paola - questionário)

Ludcke (1996, p. 10) questiona “o que cabe adequadamente no âmbito da preparação formal do futuro professor e o que de fato não deveria ser esperado dela?”. A autora explica que devemos olhar para a formação inicial considerando que é justamente uma formação inicial, que não pretende atender a totalidade da carreira docente, mas, tem caráter introdutório. A formação inicial deve fornecer ao professor os conhecimentos básicos para o exercício da docência possibilitando que em sua prática pedagógica ele se reorganize a partir das demandas da escola e de sua turma, se munindo das ferramentas que dispõe para apropriação de antigos e novos saberes que favoreçam o ensino.

Um dos momentos de inserção no futuro ambiente de trabalho que a graduação possibilita é o estágio. Frequentemente, os momentos de estágio supervisionado em ambientes escolares se estabelecem como espaços de mera observação de um número mínimo de aulas ao invés de se constituir como participação legítima dos professores em formação dentro da escola. Gatti (2010, p. 1371) corrobora esse pensamento ao comentar que

as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Considerando que a docência é uma profissão isolada, conforme explica Imbernón (2009), na qual o professor muitas vezes não tem o olhar de outro profissional sobre sua prática na sala de aula, esse momento de observação no estágio pode se constituir como uma devolutiva do estagiário para o professor e de uma reflexão coletiva para favorecer a aprendizagem dos alunos e dos próprios educadores sobre a percepção de sua prática pedagógica. A coletividade pode ser desenvolvida nesses momentos, de forma que o estagiário não apenas observa a aula para fazer um relatório, mas, faz sua observação de modo crítico para fornecer ao professor uma perspectiva diferente de sua atuação docente. No diálogo entre estagiário e professor, ambos podem desenvolver recursos relacionais que promovam uma reflexão coletiva acerca da prática educativa, gerando novas possibilidades educacionais.

A professora que eu acompanhei nos dois primeiros anos de estágio foi fundamental na minha constituição como professora, além dos alunos que passaram pela minha vida. (Professora Gabriela - questionário)

A professora Gabriela aponta a importância do estágio como o momento em que ela, enquanto aluna da graduação, pôde experimentar o cotidiano da profissão, assumindo responsabilidades frente a professora e a sua turma e se implicando como futura profissional.

Eu ficava na sala mesmo com a professora e a turma. Acompanhava o que ela fazia com as crianças, sempre me explicava tudo e também deixava que eu tomasse algumas iniciativas, desse ideias, algumas coisas não dava pra fazer por causa da política da escola mesmo, mas eu tinha espaço pra ser uma professora naquela sala também, não ficava só olhando pra preencher relatório. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

A fala da professora Gabriela traz alguns elementos importantes na postura da professora que a acompanhou durante o estágio. A docente incluía a estagiária na dinâmica da sala de aula, concebendo-a como alguém que participava ativamente do que era desenvolvido na turma, ao invés de colocá-la alheia às suas práticas; e, mais do que isso, a incentivava a tomar iniciativas, respeitando os limites da instituição, e a se envolver com a rotina da professora e dos alunos.

O modo como o estágio se desenvolve na licenciatura é muito importante e pode exercer grande influência no modo como o licenciado irá desenvolver sua prática docente. O estágio na licenciatura é uma das primeiras oportunidades que o indivíduo tem de voltar a escola, se vendo em uma nova perspectiva dentro dela, não mais como um aluno daquele espaço, mas, como um futuro profissional docente.

As questões relativas ao estágio na licenciatura trazem à tona a relação entre teoria e prática e ao modo como os professores a percebem no decorrer de sua formação e desenvolvimento profissional docente.

Em um primeiro momento da pesquisa, a professora Bruna expressa o seu desejo de ter vivenciado momentos de experimentação, ainda dentro da graduação, em que lhe permitissem aproveitar melhor os possíveis espaços propiciados pela faculdade e, provavelmente, pudesse buscar aporte em seus professores sobre as dificuldades que a sala de aula lhe trouxesse.

Avalio como boa a graduação em pedagogia nessa instituição, mas deixou a desejar em alguns aspectos, como por exemplo, na quantidade de aulas práticas, haja vista, a universidade possui um Núcleo de Desenvolvimento Infantil e um Colégio de Aplicação que poderiam ser utilizados como uma extensão da sala de aula. (Professora Bruna – questionário)

Em outro momento da pesquisa, a mesma professora aponta e complementa a informação sobre a importância do estágio como uma fase de experimentação e sobre a separação entre a graduação como um espaço-tempo de aprender a teoria e o estágio como um espaço-tempo de praticar uma parcela da teoria.

Minha experiência na área da educação começou em 2007 quando ingressei na faculdade. Trabalhei os quatro anos da graduação como estagiária na educação infantil e considero a melhor experiência, pois tive a oportunidade de aplicar muito da teoria da faculdade em sala de aula. (Professora Bruna - redação)

Os relatos sobre o estágio na licenciatura têm indicado uma dinâmica de ida da Universidade até a Escola, porém, não se tem viabilizado o movimento de retorno da Escola até o ambiente acadêmico. A professora Paola sugere um movimento de aproximação entre Universidade-Escola dentro da graduação que permita a discussão da realidade escolar de maneira dialógica e compartilhada.

Odeio essa mania academicista de ficar divagando sobre a escola como uma instituição imaginária, que está em outro mundo. Tragam professoras para conversarem conosco, façam nossos estágios obrigatórios em escolas públicas com concessão de bolsas e supervisão. É difícil? É, mas a universidade ainda é o último espaço autônomo de produção do conhecimento que pode nos propiciar isso. (Professora Paola - questionário)

Os licenciandos precisam entrar em espaços educativos e estudar sobre eles, principalmente, com incentivos como bolsas de estudos para que ocupem espaços públicos e, de certa forma, reflitam o investimento que lhes é feito como estudantes de uma universidade pública. O estágio pode ser concebido como um meio de favorecer o contato entre a Universidade e a Escola. O aluno se aproxima da realidade em que atuará profissionalmente, o professor da educação básica se (re)aproxima do ambiente acadêmico e o professor da graduação é um sujeito fundamental que pode facilitar e incentivar a aproximação entre a Universidade e a Escola, para que todos os participantes do processo possam contribuir nas construções entre as produções acadêmicas e as produções escolares.

O valor do estágio na licenciatura também se confirma ao mostrar elementos, como o contexto da comunidade em que a escola está inserida, que muitas vezes origina mais variações na realidade da escola do que o fato desta ser pública ou privada. Essa informação é ratificada ao se comparar as expressões das professoras Gabriela e Paola sobre o estágios, respectivamente, em escolas privada e pública, localizadas em comunidades de maior poder aquisitivo e intelectual.

Fiz estágio na graduação e depois trabalhei durante sete anos em um colégio privado da área nobre de Brasília. As turmas tinham um número limite de alunos pra que eu e a professora auxiliar déssemos conta de alcançar todas as crianças, os pais eram sempre presentes e a escola dava todo o suporte físico, material e cultural que a gente precisava. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

A professora Paola descreve um dos momentos de estágio na graduação como professora auxiliar em uma escola pública da área nobre de Brasília e, assim como a professora Gabriela na fala anterior, aponta elementos como a participação assídua e frequente dos pais na educação escolar dos filhos e a disponibilização de recursos materiais e intelectuais para o trabalho docente.

Como a instituição era considerada uma “escola-modelo”, o público era essencialmente formado por crianças que tinham mães e pais com profissões de prestígio social, como professores, atletas premiados, jornalistas, advogados etc. Acho importante sublinhar essa informação por alguns motivos: 1 - mesmo sendo uma escola pública, poucas crianças vinham de áreas pobres e a matrícula na escola era bastante concorrida, então acabava privilegiando essas crianças mais abastadas que moravam no Plano, próximas à escola. Fato esse que vai de encontro à perspectiva bem ilusória de que em Brasília o filho do porteiro e do fulanão de tal estudariam na mesma escola. 2 - o acesso que tínhamos a materiais e o apoio das mães e pais era impressionante, avalio que isso se deve, justamente, ao fato dessas pessoas terem não apenas melhores condições financeiras, mas também saberem o quanto a educação, em termos humanos e mercadológicos, infelizmente, vale. (Professora Paola – questionário)

Na fase de exercício profissional docente, a professora Paola também atuou na educação pública, porém, em uma escola localizada em outro estado do país e em um contexto de marginalização diferente do encontrado na área nobre de Brasília.

Olha, é um público totalmente diferente do que encontramos em Brasília. A realidade daqui muitas vezes não me assusta porque eu trabalhei numa escola na favela. Era uma escola que tinha uma série de situações que precarizavam muito mais o trabalho docente, sem material e ajuda pra trabalhar, além de que a vida das crianças era muito difícil. Eram crianças a mercê da própria sorte, completamente abandonadas pelo Estado, vivendo num lugar com uma ausência gritante de políticas públicas que lhe

resguardem, minimamente. Eu tinha muitos alunos que moravam em abrigos super violentos, que tinham pais e mães usuários de crack, alunas de 13 anos que já realizaram dois abortos, crianças que já foram violentadas sexualmente. Era um trabalho emocionalmente muito pesado, mas eu sentia que aquelas crianças precisavam tanto de mim, me sentia necessária. Dói o coração ao ver que algumas crianças se sentiam em outro mundo ao ganhar um abraço, ao ver alguém que lhes dava atenção. Então, quando eu vim trabalhar na secretaria eu não fiquei tão assustada com a realidade social. O que me assusta é que a gente não tem auxílio nenhum na nossa entrada. (Professora Paola - questionário)

Nas expressões da professora Paola, podemos depreender claramente elementos de sua atuação docente anterior que influenciaram em sua fase de ingresso docente na SEDF. Destacamos o impacto que a atuação em uma mesma rede de ensino (SEDF), porém, em momentos de vida e áreas de localização diferentes, causou na professora. Durante a graduação, o primeiro momento de atuação da professora foi em uma escola da SEDF localizada na área nobre da cidade e no momento de ingresso a atuação foi em uma escola da SEDF localizada em zona periférica do DF. Ao ingressar em uma escola de comunidade carente, o contexto social da violência e falta de assistência já era algo experimentado pela professora em escola pública de outro estado do país e não lhe causou choque de realidade. Contraditoriamente, a falta de recursos humanos e materiais, que também era uma situação experimentada pela professora na sua experiência em outro estado do país, lhe causou um choque de realidade e sentimento de apreensão quanto às possibilidades e limitações que traria ao seu trabalho pedagógico.

Os indícios citados nos levam a interpretar que a professora Paola produziu sentidos subjetivos sobre o exercício da profissão em uma comunidade carente, compreendendo a influência do contexto da comunidade sobre o contexto da escola. Contraditoriamente, ao considerar o contexto maior da rede de ensino (SEDF) permanecia em sua configuração subjetiva o sentimento de auxílio da escola e dos pais que recebera no estágio em uma escola da SEDF localizada em um contexto completamente diferente do atual. Dessa forma, uma situação semelhantemente experimentada ainda lhe causou um choque de realidade.

Ao ser questionada sobre as dificuldades do ingresso docente, a professora Paola se remete à sua prática de sala de aula encontrando justificativas em momentos formativos na graduação e à falta de experiências anteriores, em que ambos lhe fornecessem o suporte desejado.

Chegamos na escola parecendo criancinhas desavisadas, com medo. O que são as disciplinas de alfabetização? Uma disciplina para você ter noções básicas de alfabetização? UMA? Desculpa, mas nem em sonho isso surtiria o efeito desejado. Estou, novamente, com uma turma de 4º ano, com muitos alunos não alfabetizados e te afirmo com todas as letras que, mesmo tendo sido uma ótima aluna, não lembro de uma palavra das aulas de alfabetização que me ajudem em sala de aula. Acho que existe algo errado, não? (Professora Paola - questionário)

A fala da professora Paola é bastante emblemática de uma reclamação de grande parcela dos professores ingressantes e iniciantes da escola pesquisada, a de que a formação na graduação não forneceu os elementos necessários para o trabalho na alfabetização ou em outras disciplinas. De encontro com esse pensamento, Cruz (2012) defende que a formação em um curso de pedagogia não deve formar pedagogos alfabetizadores ou algo semelhante, pois, seria um retrocesso ao antigo modelo de formação com habilitações. A autora argumenta que tal graduação deve formar o pedagogo polivalente, ou seja, um professor consciente de que a

relação entre o conhecimento específico de conteúdo e o conhecimento didático-pedagógico se apresenta como uma relação dialética. Isso faz com que o professor constantemente busque articulações, representações e interpretações construídas ao longo de sua experiência de ensino, tanto da área de conhecimento específica como das demais áreas que leciona. Essa relação também se dá de forma particular pelo reconhecimento do papel que o estudo do conhecimento específico exerce na formação e no desenvolvimento dos seus alunos, endossando um compromisso com um projeto educativo global do aluno. Este projeto é alimentado tanto pelo conhecimento pedagógico com campos de estudo sobre o fenômeno educativo como pelos estilos de aprendizagem, interesses e necessidades dos alunos. (CRUZ, 2012, p. 110)

Dessa forma, interpretamos que a graduação referida pela professora Paola forneceu elementos iniciais de práticas de alfabetização e também de letramento em, no mínimo, três disciplinas obrigatórias por ela cursadas e que os elementos complementares para a sua prática em sala de aula e outras formas de enfrentamento dos desafios da profissão docente poderiam ser adquiridos e/ou construídos em cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, ou ainda em cursos de formação oferecidos pela rede de ensino em que está atuando. No entanto, envolvida subjetivamente com os desafios e tensões decorrentes da forma emocional e responsável em que se vincula à docência, essa possibilidade interpretativa alternativa, por ora, parece não se configurar para a professora Paola.

A professora Gabriela assumiu uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização e explicou que a sua base para dar aulas como professora alfabetizadora se encontrava em experiências de formação e práticas anteriores. Em sua atuação profissional na educação privada, a professora Gabriela teve como elemento obrigatório a participação em cursos voltados para a sua série de regência e oferecidos pela escola.

Eu consegui esse conhecimento que tenho da alfabetização lá na outra escola, eles sempre davam cursos voltados para a série que a gente estava atuando, fiz vários cursos de alfabetização que até hoje me ajudam aqui na SEDF. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

A formação continuada: é item essencial para uma boa atuação dos professores. (Professora Gabriela – complemento de frases)

Acima, a fala da professora Gabriela corrobora o pensamento alternativo de que a graduação é um momento inicial de formação, que não vai suprir todas as lacunas formativas da profissão, mas, que deve ser complementado no decorrer do desenvolvimento profissional docente de acordo com as demandas do professor e da escola. No ingresso docente na SEDF, estar em uma turma de alfabetização não foi um fator de sofrimento ou temor, pois, era uma situação experimentada em outros contextos tanto em momentos formativos quanto em práticas de sala de aula.

Abaixo, a professora Gabriela relembra o momento de inserção na carreira comentando que, embora as suas expectativas quanto à profissão tenham sido parcialmente frustradas frente à realidade escolar, ela permanece na luta consigo mesma para não desistir da profissão.

Achei que a profissão era menos cansativa e estressante. Achei que seria mais lindo (não existe turma homogênea, ainda bem. Mas pensei que existisse!). O meu encantamento com o processo de ensino-aprendizagem permanece. (Professora Gabriela - questionário)

Minhas expectativas: que as crianças saiam melhores do que chegaram. **Não posso:** me deixar desencantar com a educação. **Tenho dúvidas:** sobre o futuro da educação e da minha carreira. (Professora Gabriela – complemento de frases)

Estudos sobre o encantamento com a docência (BROSTOLIN & REBOLO, 2015) e a desistência do professorado (FONSECA, 2013) mostram que o paradoxo permanecer-sair da profissão percebido nas expressões subjetivas da professora Gabriela permeiam a constituição subjetiva de uma importante parcela do professorado

brasileiro que assume a postura de luta, primeiramente, consigo mesmo e, também, com as demais condições que o contexto social e institucional impõe sobre o trabalho docente.

4.3. Relações professor-SEDF

O professor ingressante desenvolve diversas formas de se relacionar com os indivíduos que estão presentes no seu contexto de trabalho. Essas relações vão desde o contexto macro, que seria a SEDF, até o contexto micro, que é a sua sala de aula. Nesses diversos espaços de atuação, o professor produz sentidos subjetivos próprios das situações que está vivenciando permeados por experiências já vivenciadas em sua carreira profissional e na totalidade da sua história de vida. Consideradas tais singularidades, lançaremos olhar para os elementos que surgem nas expressões subjetivas dos professores sobre as suas expectativas e a realidade da rede ensino a fim de interpretar como subjetivam e se reorganizam frentes às novas tensões oriundas do momento de ingresso docente.

4.3.1. Acolhimento docente

A palavra “acolhimento” surgiu em vários momentos de conversa informal tanto no ambiente escolar quanto em redes sociais. É interessante notar que a primeira definição para a palavra “acolher” encontrada no dicionário Houaiss é “oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar (-se), amparar (-se)”, retratando justamente o que estes professores esperavam no momento inicial dentro de sua escola e não encontraram.

Olha, não houve, efetivamente, uma acolhida. Fomos entrando no meio do furacão, mesmo. No meu turno havia 13 professores e desses, 11 eram novos na secretaria, nos quais eu me incluía. Como uma escola recebe quase todo o seu quadro de professores novatos e não explica o minimamente o funcionamento da instituição? Não sabíamos como preencher um diário, como funcionavam os tramites burocráticos, onde estavam os relatórios das crianças (para podermos conhecer o trabalho que já havia sido feito com elas, quais eram suas dificuldades etc), como tínhamos acesso à cópias, livros etc. Ou seja, coisas fundamentais para a realização de um bom trabalho, nenhuma reunião específica foi feita de forma a esclarecer esses pontos e fomos aprendendo na marra, mesmo. (Professora Paola - questionário)

A fala da professora Paola ilustra uma especificidade do professor ingressante que é a sua relação com a organização da escola. Nota-se que a professora demonstrou ter ciência de algumas de suas funções, como o preenchimento do diário e fazer os relatórios dos alunos, porém, apresentou dificuldade na execução desses e de outros processos que eram comuns às suas práticas anteriores porque são processos específicos de cada rede de ensino. Tomando o preenchimento do diário da SEDF como exemplo, existem campos de “projeto interventivo” ou “reagrupamento” a serem preenchidos que são diferentes ou inexistentes em outras redes de ensino. Dessa forma, é fundamental a criação de espaços de instrução e esclarecimento sobre a organização da escola para os professores ingressantes, independente do tempo em que estão na carreira.

Foi um processo extremamente desgastante, pois, além do trabalho em sala de aula, que requer muito tempo e dedicação, a todo instante nos confrontávamos com situações que nos tiravam do sério, por uma falta de informação, de simples avisos. (Professora Paola - questionário)

O acolhimento na escola: laissez-faire. (Professor Danilo – complemento de frases)

Segundo a fala dos docentes nos instrumentos de pesquisa, suas reações com expressões de frustração e indignação e os desabafos via redes sociais, o momento de acolhimento se deu como um mero “receber, admitir (algo); aceitar” a chegada dos professores sem a mínima preocupação com suas dúvidas, dificuldades ou ideias.

Como falamos anteriormente, uma prática indicada por Marcelo (1999, p. 123) em programas de iniciação é **proporcionar informação**. O ato de fornecer informação escrita “acerca de disposições legais, meios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que possa ser necessário durante o primeiro ano” é uma estratégia favorável para desencadear outras possibilidades formativas no desenvolvimento profissional do ingressante. Isso permite que o professor tenha um conhecimento inicial sobre o funcionamento e organização da rede e da escola em que está inserido, e progressivamente possa se constituir como um sujeito daquele grupo profissional. Pois, se o sujeito docente é aquele que produz sentidos subjetivos e gera novas alternativas frente às situações de seu exercício profissional, é importante que ele tenha conhecimento da organização do contexto em que está inserido.

Eu costumava dizer que encontramos a escola abandonada e a ocupamos. Meu sentimento era de que estávamos, apesar de juntos, sozinhos. (Professora Paola - questionário)

No geral me senti como um operário. Não senti nenhum esforço por parte da escola em nos (professores recém-contratados) manter como parte da equipe, que valorizasse a nossa condição de concursado em detrimento dos inúmeros contratos temporários que tinham. Acreditava que seria diferente, pois ter professores efetivos é condição propícia para o desenvolvimento de projetos. Penso até que a chegada de professores efetivos novos no meio do ano seja um tanto frustrante para a escola e neste sentido a falta de interesse em manter vínculos com os novos pode ter tido este fato como base. (Professor Danilo - redação)

O **acolhimento docente** é o processo de construção da dinâmica de ingresso do professor envolvendo desde o momento de sua posse na rede escolar, recepção na escola em que vai trabalhar, até à sua socialização com os indivíduos da escola e integração no grupo profissional. A dinâmica do acolhimento docente envolve o conjunto de profissionais da escola no movimento de receber o professor ingressante, num processo de aceitá-lo como novo integrante do grupo profissional; recebê-lo com as informações organizacionais, administrativas e pedagógicas necessárias ao seu exercício docente; ampará-lo em suas dificuldades e dúvidas; atendê-lo em suas solicitações e possibilidades profissionais, e dar o suporte necessário para que ele se socialize em seu contexto de ensino.

Os primeiros dias na escola: são tensos. **Minhas primeiras impressões na SEDF:** desorganização. **A inserção na minha primeira escola:** um caos. (Professora Carol – complemento de frases)

Ao englobar o primeiro contato do professor com os profissionais e com a escola, o acolhimento se constitui em um momento favorável para a construção da coletividade docente. O sentimento de empolgação do professor por ingressar em uma nova rede de ensino, por querer colocar em prática os seus projetos ou ainda por ter sido aprovado em um concurso público se revela em uma expressão subjetiva favorável ao enfrentamento dos desafios encontrados na escola. Nesse sentido, o papel dos demais profissionais, sobretudo dos gestores, é de se responsabilizar junto com os professores pelas dificuldades e possibilidades que o ambiente escolar apresenta. O que se percebeu no acolhimento relatado foi o contrário, os gestores apresentaram os problemas e os deixaram nas mãos dos professores sem qualquer auxílio.

Considerando o contexto da contratação de professores na escola pública, que recebe profissionais em diferentes períodos do ano de acordo com suas demandas, entende-se que fica inviável, por exemplo, convocar uma reunião com todo o corpo docente e demais servidores para apresentação do grupo profissional e discussão da

estrutura organizacional da instituição logo na chegada de um ou mais professores ingressantes na escola. Esse modelo de reunião ocorre no começo do ano letivo, na semana pedagógica, quando os professores se apresentam na escola. Considerada a inviabilidade inicial, a escola deve se reorganizar em seu planejamento de reuniões de coordenação para que o mais breve possível haja a integração dos professores ingressantes com os demais professores e servidores da escola. Isso porque a ação do professor não se restringe à sala de aula que ele está assumindo, mas, se relaciona com a escola e o contexto social em que está inserida. É preciso que esse docente se integre aos projetos da escola; às atividades pedagógicas que são realizadas entre as classes, como o reagrupamento; aos atendimentos especializados que são realizados aos seus alunos por outros profissionais da escola; às demandas administrativas da instituição; dentre outros. Há que se considerar que as solicitações que emanam da organização geral da escola podem interferir diretamente no espaço específico de atuação do professor, que é a sua sala de aula.

Cheguei empolgada à secretaria de educação do DF, lembro que a empolgação permanece, mas confesso que em alguns momentos foi abalada. A primeira impressão da escola e das pessoas que nela trabalhavam na época foi angustiante, pois preferiam nos aterrorizar com falas e posturas em relação aos alunos que ali estudam e também em relação à comunidade onde a escola está inserida. (Professora Bruna – redação)

Praticamente, me mostraram a escola e falaram que eu tinha um aluno terrível. (Professora Gabriela - questionário)

Foi horrível. Estritamente instrumental por parte da gestão e carregado de estereotipações de alunos por parte dos professores antigos. [...] Não há uma concepção de infância clara que respalde o trato com as crianças. (Professor Danilo - questionário)

Os trechos acima demonstram um aspecto preocupante na relação que a escola estabelece com os seus alunos que é o foco na disciplina em detrimento de outros elementos que influem na constituição da criança e nos seus processos de aprendizagem. Tais relatos e observações se organizam como indicadores de que prevalece como **subjetividade social da escola uma visão estereotipada alunos**. Como a professora Paola salientou, é fundamental que a escola possibilite que os professores ao ingressarem tenham um conhecimento prévio do histórico de seus alunos e, se possível, conversem e compartilhem das experiências dos professores anteriores da turma. Isso porque quanto maior o conhecimento de quem é o público a ser atendido

maiores são as possibilidades de planejamento e ação de aulas. Porém, o que se percebe é que a escola se importa mais com os alunos indisciplinados por não se enquadrarem em seu ideário comportamental, por vezes sem investigar as causas de tal comportamento, e não se atenta para outros alunos que são silenciados pelo caos da busca pela ordem no ambiente escolar. A seguir, um trecho da dinâmica conversacional que revela o contexto no qual se respalda a nossa crítica.

Professora Érica: Encontrei a mãe de uma aluna minha do ano passado, ela disse que a filha regrediu muito com a professora atual.

Professora Gabriela: Ué, mas a professora dela é tão boa. O que será?

Professora Érica: A aluna é muito esperta, sabe? Mas se ela não sentir que você tá ali, acreditando nela, incentivando o tempo todo, ela meio que emburra e não faz nada.

Professora Gabriela: Então vai ver que a professora não tá com muita paciência... ela tá com aquele outro que a gente sabe que também não é fácil...

Professora Érica: Pode ser! O que me preocupa é ela (a aluna) ser DI (deficiência intelectual), vai pro CEF (Centro de Ensino Fundamental) ano que vem...

A situação relatada acima aconteceu após um ano do ingresso na SEDF e desencadeou na reflexão sobre aspectos na relação entre os profissionais da escola e as crianças que não haviam sido considerados durante o acolhimento e a socialização.

No meu primeiro dia na escola, me chamaram para falar que a minha turma era de integração inversa e que, não diferente dos demais professores, tinha um aluno “terrível”. Ser professora de um aluno rotulado como “terrível” não trouxe tanto pavor quanto estar com uma turma de integração inversa. Isso porque em grande parte da minha vida escolar eu era das turmas dos alunos terríveis e percebi que as questões de comportamento muitas vezes variavam em virtude da relação que o professor estabelecia com a turma. Em minhas experiências de estágio, durante a graduação e na docência, também percebi a mesma coisa: se ao invés do professor bater de frente com o aluno, ele tentar conversar e construir uma relação de confiança, vai se desgastar bem menos. Já a questão de ser professora de uma turma de integração inversa me dava arrepios. O que era aquilo? Me falaram que significava que a turma era menor. Mas, menor por quê? Descobri na prática que era por que eu tinha duas alunas com DI. (Professora Érica – dinâmica conversacional)

De acordo com o decreto nº 22.912¹⁷, de 25 de abril de 2002, que regulamenta a Lei nº 2.698, de 21 de março de 2001, "que dispõe sobre atendimento especializado aos alunos portadores de deficiência, na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e particulares do DF", a classe de integração inversa é uma turma "cuja constituição obedeça à proporção de 1/3 de alunos normais, nas áreas de Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Física e Condutas Típicas de Síndromes". Ou seja, é uma turma que atende alunos com e sem necessidades educacionais especiais em um quantitativo reduzido para que a professora consiga desenvolver melhor o seu trabalho. Na turma em questão, havia duas alunas portadoras de deficiência intelectual (DI) e uma aluna portadora de deficiência física (DF) e esse fato não foi mencionado em momento algum pela gestão ou coordenação da escola para a professora regente.

A Laura¹⁸ eu percebi que tinha alguma dificuldade, pois tinha problemas na fala e na escrita. Agora a Débora só era um pouco agitada e em termos de bagunça só não estava no nível do Igor porque ele era agressivo. Só fui descobrir que as duas eram DI no dia em que a professora da sala de recursos chegou na nossa sala chamando as duas junto com a Camila, que tinha uma deficiência física na mão, pra irem pro atendimento especializado. (Professora Érica – dinâmica conversacional)

Os aspectos relativos à indisciplina dos alunos são importantes e devem ser considerados, pois, interferem no andamento da aula e no rendimento do processo de ensino-aprendizagem, tanto dos alunos indisciplinados, quanto da professora e dos demais alunos. Ou seja, se torna um problema da turma e quando atinge níveis que fogem ao controle da professora costuma se tornar um problema da escola. Porém, grande parte das atenções da escola pesquisada tem se voltado apenas os aspectos disciplinares dos alunos em detrimento de aspectos relativos às necessidades educacionais especiais, por exemplo. Estes últimos quando não trazem consigo problemas de indisciplina, comumente são abrandados ou até esquecidos por diversos segmentos da escola, ficando a cargo exclusivo dos profissionais da sala de recursos.

Na referida turma, da qual a autora deste trabalho foi professora regente, as estratégias pedagógicas (TACCA, 2008) adotadas foram de cunho dialógico buscando construir uma relação que permitisse enxergar as potencialidades das crianças, independente de seus problemas de comportamento ou deficiências. As experiências

¹⁷ Disponível em < http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=41398>. Acesso em Dezembro de 2015.

¹⁸ Nomes fictícios para preservar a identidade dos alunos.

docentes anteriores foram fundamentais nesse período de ingresso, pois, eu havia dado aula para um aluno com síndrome de down e para uma aluna expulsa de outras duas escolas por problemas de comportamento. O caminho do diálogo é o professor respeitar o tempo de cada aluno para que, assim, o seu tempo seja respeitado também. A vivência de situações similares anteriores já havia me permitido constituir uma **subjetividade individual sobre a docência como um espaço de desenvolvimento dos alunos** ao invés da docência baseada em rótulos que tendem a paralisar tanto a ação pedagógica quanto o processo de aprendizagem da criança.

Duarte (2014) comenta que diversos estudos sobre o professor iniciante trazem o tema da indisciplina como uma das principais dificuldades enfrentadas no início da carreira. Todavia, quando essas experiências de indisciplina são situações experimentadas pelo professor ingressante, este parece ter desenvolvido recursos subjetivos que reorganizam sua prática frente às tensões e aos conflitos de sala de aula.

4.3.2. Relação professor-alunos

A relação entre professor e alunos trouxe elementos relativos ao comportamento, ao processo de ensino-aprendizagem e às ideologias presentes na visão de mundo dos docentes. Em diversos momentos, esses pontos se relacionavam e se influenciavam na expressão e na prática dos docentes.

Em diferentes momentos da pesquisa, a professora Bruna trouxe informações que nos permitem inferir o choque de realidade que a diferença de faixa etária dos seus alunos ocasionou. Antes de se mudar para Brasília, a professora havia trabalhado apenas com educação infantil, conforme explica a seguir.

Em 2011 quando conclui a graduação trabalhei como professora de uma turma de 5 anos em uma escola particular, fiquei por 1 ano nessa escola. No ano de 2012, ainda no meu Estado, ingressei na Secretaria de Educação como professora em caráter temporário e permaneci até meados de 2013, quando me mudei para Brasília. Sempre atuei na educação infantil.
(Professora Bruna - questionário)

Ao ingressar na SEDF, a professora Bruna assumiu uma turma com alunos de 11 e 12 anos de idade e em diversos momentos de conversa informal relatou a dificuldade no tratamento de questões disciplinares com alunos na fase da adolescência.

Com criança pequena é muito mais fácil. Você trata com amor e eles tem aquele carinho com você. Se veem que você não tá feliz com o

comportamento deles, eles pedem desculpa, tentam mudar, do jeitinho deles, claro. Mas os grandes estão nessa fase das descobertas, qualquer coisa é motivo para se rebelarem. (Professora Bruna – dinâmica conversacional)

A professora Bruna traz em suas falas alguns elementos da indisciplina dos alunos que são percebidos particularmente no momento de ingresso docente: as diferentes faixas etárias e a mudança de professor regente. Acima, a professora relatou a dificuldade no tratamento das diferenças comportamentais próprias das idades de alunos da educação infantil –público atendido por ela anteriormente- e do ensino fundamental – público da qual ela era professora regente no período da pesquisa.

Abaixo, a professora relata sobre as questões que podem surgir a partir da mudança de professor regente no decorrer do ano letivo. Percebe-se que qualquer mudança em um grupo de pessoas, provavelmente, acarretará em menores ou maiores alterações na forma de convivência grupal. Quando se altera a figura do professor regente de uma turma, a mudança ocorre dos dois lados: do professor que está a conhecer a sua nova turma e da turma que está a conhecer o seu novo professor. Há que se considerar que, no processo de conhecimento uns dos outros, a turma tem entre vinte a trinta pessoas que já se conhecem frente a uma nova pessoa desconhecida, o professor. Isso pode causar um estranhamento dos alunos com o diferente modo de trabalho de seu novo professor em relação ao anterior, levando-os a diferentes reações comportamentais e subjetivas.

Quando peguei a turma tive muitos problemas, principalmente relacionados a comportamento e indisciplina. A turma estava jogada, sem regras, limites o que prejudicava o desenvolvimento da turma em relação a aprendizado. O ponto de partida foi o diálogo, pontuar com os alunos o que era prioridade naquele momento. Foi um período bastante difícil, mas hoje posso dizer que nossa relação é boa. Transformamos os obstáculos e os conflitos em experiências positivas. (Professora Bruna - redação)

A fala da Professora Carol apresenta uma visão recorrentemente encontrada no contexto escolar que é a avaliação do trabalho do professor pelo desempenho do aluno. Esse é um aspecto muito importante visto que a aprendizagem também se constitui em aspectos subjetivos que não podem ser aferidos diretamente em avaliações padronizadas, mas, podem ser interpretados pelo professor por meio da expressão subjetiva que o aluno produz e organiza no processo relacional com o docente.

Nossa relação é muito boa. Consigo ver os resultados do trabalho no cotidiano dos alunos. (Professora Carol - questionário)

Um bom professor: aquele que inspira. **Minha maior frustração:** não alcançar todos os alunos. (Professora Bruna – complemento de frases)

A alternância entre as práticas de sala de aula e o ideário de bom professor é um elemento presente na expressão dos professores, possivelmente justificado pelos momentos formativos e práticas vivenciadas pelos docentes, e que permeiam sua visão da docência, e influenciado pelas demandas que a realidade do cotidiano da escola lhes apresenta.

Minha relação com os alunos é muito voltada para processos emancipatórios e dialógicos que possam fomentar a autonomia. Um tanto incipiente no que diz respeito ao trato com as potencialidades que se apresentam cotidianamente na turma. Vivo transitando por movimentos de regulação e emancipação, numa tentativa constante de evitar meus autoritarismos. (Professor Danilo - questionário)

Eu não quero: ser um professor medíocre, indiferente ou enrijecido. **Um bom professor:** tem boa afetividade e grande poder de contextualização. **Eu preciso:** estar atento ao que há de potente. **Não gosto:** de ser autoritário. (Professor Danilo – complemento de frases)

Eu tento dar o meu melhor, mas ainda tenho muito para melhorar. Em alguns momentos me vejo sendo tradicional e isso me deixa chateada comigo mesma, pois não é nisso que acredito. (Professora Gabriela - questionário)

O ensino contextualizado, voltado para a realidade dos alunos e suas motivações, é presente na fala das professoras ingressantes em consonância com as vivências que as docentes têm tido fora do ambiente escolar, a saber: a professora Gabriela em trabalhos voluntários de atendimento a crianças carentes e a professora Paola em movimentos sociais de atendimento às minorias.

Minha turma tem uma relação bacana comigo. Conversamos sobre tudo na roda de conversa. Não precisa ser conteúdo, conversamos sobre a vida, sobre a realidade deles. (Professora Gabriela - questionário)

Eu procuro desenvolver um trabalho bem voltado para um recorte de gênero, classe e raça. Lecionamos em uma comunidade majoritariamente negra e a escola acha que racismo não existe e não vê problemas sérios em um garoto passar a mão na bunda de uma menina. Então eu procuro pensar os conteúdos de uma forma não fragmentada e voltado para essas perspectivas. (Professora Paola - questionário)

O trabalho de Cruz (2012) confirma a importância de que os professores trabalhem de forma contextualizada e interdisciplinar, aproveitando o tempo de convivência com os seus alunos para lhes possibilitar uma formação integral.

Outro significativo dado trazido à luz diz respeito à possibilidade, em termos de tempo pedagógico, que a polivalência oferece ao professor para retomar conteúdos que não foram apreendidos pelo aluno, trabalhando com diferentes áreas de forma simultânea. Atrelada a essa questão, os sujeitos indicaram a oportunidade de conviver por mais tempo com seus alunos de poder contribuir para a formação integral destes, dado que requer do professor polivalente uma atitude flexível para ensinar e aprender. (CRUZ, 2012, p. 114-115)

A formação integral vai além do ensino de conteúdos, mas, se encontra no diálogo afetivo com os alunos, para que estes possam se implicar na dinâmica de sala de aula, encontrar no professor alguém disposto a dialogar e, assim, poder dar sentido às vivências cotidianas do contexto educacional. Dessa forma, o professor poderá conhecer os seus alunos e as demandas de seu contexto de vida, favorecendo uma aprendizagem significativa e que alcance os alunos. Entretanto, de acordo com a expressão da professora Paola, essa é uma prática muito mais árdua para o professor, pois, lhe demanda mais tempo e implicação psicológica.

Sinto, sinceramente, que isso me aproxima muito das crianças, porque elas não me veem com medo. Mas não só isso, como também uma prática mais afetuosa. Eu abraço muito as crianças, digo que podemos conversar a qualquer momento e que sou toda ouvidos, então muitas me mandam bilhetinhos, pedem pra conversar fora da sala, falam sobre suas angústias... É preciso ressaltar que, na nossa turma, todo mundo pode se queixar daquilo que não lhe agrada. Tanto em um conteúdo que elas julguem estar sendo trabalhado de uma forma não legal, quanto da minha prática e da prática de outros colegas da sala. Eu procuro desenvolver o senso de autonomia dessas crianças e poder se expressar sem medo de represálias é parte indispensável desse processo. É claro que fazer um trabalho desses é muito mais difícil, porque é mais fácil ser reativa do que propositiva. (Professora Paola - questionário)

Em contrapartida à expressão da professora anterior, a professora Bruna concebe a relação entre professor-aluno como uma relação que pode ser afetiva, mas, que se limita ao contexto escolar e varia de acordo com a forma como os alunos respondem às suas proposições.

Professor não tem que ser amigo de aluno não. Professor é professor, aluno é aluno. Eu trato as crianças com respeito e é assim que elas têm que me tratar. Temos que conviver juntas todos os dias, então é melhor que seja de maneira pacífica e harmoniosa, mas não significa que pra isso a gente tem que dar o telefone pra elas ou adicionar nas redes sociais. (Professora Bruna – dinâmica conversacional)

Ser professor: É ser amigo, é dedicação, é compromisso. (Professora Bruna – completamento de frases)

O que se interpreta nas diferentes posturas dos professores ingressantes é que a relação entre estes e seus alunos é extremamente subjetiva e produtora de expressões singulares sobre a docência. É consenso entre as falas dos pesquisados a importância de elementos afetivos e dialógicos no trabalho docente, principalmente, no momento de ingresso docente em que o professor ingressante é um novo indivíduo em uma dinâmica de sala de aula que já estava estabelecida entre os alunos e outro professor. Nesse sentido, o professor precisa refletir constantemente sobre seu exercício docente se apropriando de estratégias pedagógicas que lhe permitam se lançar aos desafios próprios do momento profissional que está vivenciando, dentre eles, estabelecer o vínculo professor-alunos.

4.3.3. Cursos de formação conveniados à SEDF

Castro (2011) resgata a história da formação continuada dos docentes da SEDF e explica que desde meados dos anos 60 encontram-se na literatura registros da necessidade da formação dos professores da educação pública. A autora explica que, a partir das lutas e reivindicações dos servidores da educação, em 1988 foi criada a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal (EAP).

Esta era um órgão ligado e subordinado à Diretoria Executiva da Fundação Educacional do Distrito Federal, composto por pesquisadores e consultores. Seus objetivos eram baseados na elaboração da programação anual de trabalho pelo Departamento de Recursos Humanos - DRH e da Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDE. Sua função era também de desenvolver e executar a avaliação dos cursos e eventos (Art. 2º da Resolução 2.416/1988). (GONDIM e OLIVEIRA, 2014, p. 11)

De acordo com Gondim e Oliveira (2014), por questões políticas, em 1993 a EAP foi desativada. Assim, a formação continuada passou das mãos de professores pós-graduados para os professores da rede que haviam se aposentado e teriam como função acompanhar os profissionais menos experientes.

Em 22 de Agosto de 1997 foi publicada no DODF a Lei nº 1.619¹⁹ que cria a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e institui que, para desenvolver as suas atividades, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “deve considerar as diretrizes político-pedagógicas adotadas na rede pública

¹⁹ Disponível em < http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Arquivo.ashx?id_norma_consolidado=49577> Acesso em Dezembro de 2015.

de ensino do Distrito Federal, bem como as exigências de capacitação relativas à Carreira Magistério e à Carreira Assistência à Educação”.

Dentre os cursos que a EAPE oferta para os profissionais da educação, há o curso “Integração à carreira magistério para os anos iniciais” que é voltado para os professores da educação básica licenciados em pedagogia que ingressam na SEDF. No semestre referente ao ingresso docente dos seis professores pesquisados, apenas uma professora participou do curso, enquanto os outros cinco professores não participaram sob a justificativa de não terem sido contemplados com vaga ou não terem condições de se deslocar para o local onde as aulas eram ministradas. A nosso ver, tais justificativas reforçam a necessidade da ampliação da oferta do referido curso de modo a atender a amplitude do quadro de novos servidores no ano letivo vigente e da obrigatoriedade na participação de todos os ingressantes como requisito básico para o exercício da profissão na SEDF.

Ressaltamos a importância de que os cursos oferecidos pela EAPE sejam de caráter facultativo, de forma que os professores possam escolher o curso que desejem fazer de acordo com as demandas de seu exercício pedagógico. Entretanto, julgamos ser necessária a obrigatoriedade de participação no curso de integração à carreira magistério como espaço-tempo para que os professores ingressantes possam conhecer e debater sobre o funcionamento, a organização e a estrutura dos espaços que envolvem a SEDF.

Os cursos da EAPE: fundamentais. **A Secretaria de Estado e Educação do DF:** conheço pouco. (Professor Danilo – complemento de frases)

A fala da professora Bruna, abaixo, demonstra que a obrigatoriedade foi o fator que a fez ingressar no referido curso, entretanto, a sua permanência se deu em virtude do delineamento dessa formação. Mais do que tratar de conteúdos que fizeram parte do processo seletivo para o ingresso na SEDF e, portanto, seria de conhecimento de grande parcela do professorado, é importante que o curso seja estruturado em um modelo de discussão dos princípios e diretrizes que regem o trabalho pedagógico em consonância com as vivências docentes dentro da escola e da SEDF nesse período de ingresso docente.

Na realidade eu me inscrevi nesse curso, pois foi comentado que era obrigatório. Depois no decorrer do próprio curso descobri que a informação não procedia. O curso na realidade trata muito mais sobre as diretrizes e bases. Foi muito produtivo, pois a professora nos dava espaço para

tratarmos dos problemas gerados nas escolas, aos quais geravam muitos conflitos. Não sei se o curso toma o caminho que esse teve, mas foi muito bom poder intercalar a teoria com o que realmente acontece nas escolas. Eu diria que foi muito proveitoso. (Professora Bruna – dinâmica conversacional)

Os cursos da EAPE: poucas opções. (Professora Bruna – complemento de frases)

A atual sede da EAPE é localizada em Brasília, o que por vezes tem dificultado ou impossibilitado a participação dos professores nos cursos, seja por fatores de locomoção e/ou de distância entre a EAPE, a escola em que trabalham e as suas respectivas residências. Entretanto, o modelo de descentralização do local de realização dos cursos tem sido um fator facilitador e influente na participação do professorado na formação continuada da EAPE. Aos poucos, os cursos estão ganhando mais espaço nas CREs e, assim, temos percebido que os professores que tinham a sua participação inviabilizada pelos fatores de distância entre os locais de formação e de trabalho conseguem iniciar e concluir os cursos de forma mais compatível com a sua jornada de trabalho.

Eu me inscrevi em três cursos no ano passado: letramento lúdico e criativo, Proinfo e Educação Física. O último pareceu ter uma proposta de formação boa, mas não pude participar por incompatibilidade de horário. Os outros dois consegui concluir, pois eram na minha regional e bem próximos da escola. (Professor Danilo – dinâmica conversacional)

A seguir, o relato do professor Danilo nos remete aos estudos de Scoz (2009) nos quais a autora afirma que os cursos tem se voltado à transmissão de novos conteúdos em busca de uma mudança na ação docente sem considerar a subjetividade dos sujeitos docentes em seus modos de aprender e ensinar, sem considerar o que esses sujeitos julgam ser necessário mudar, inovar e refletir coletivamente.

Os cursos procuram fundamentação teórica no Currículo em Movimento, ou seja, simulam situações de aprendizagem na tentativa de oferecer reflexões para a mudança das práticas de aula. Todos eles me apresentaram projetos e recursos que eu não conhecia e isso foi importante. Mas de forma geral, eles estavam mais orientados a mudar práticas do que gerar um momento de trocas de experiências entre os cursistas. Acho que todos eles poderiam dar mais subsídios para aplicabilidade das reflexões do curso nas coordenações pedagógicas nas escolas. (Professor Danilo – dinâmica conversacional)

É importante que haja um diálogo entre os momentos formativos propostos pela EAPE e/ou MEC e os momentos formativos da coordenação na escola. Frequentemente,

o que se percebe é que os professores estão em um movimento de aplicação do que se têm aprendido nos cursos diretamente em suas salas de aula, sem oportunidades para compartilhar e discutir em suas escolas o que tem aprendido em outros espaços. Também podemos perceber o inverso, quando alguns cursos não consideram o que os professores têm vivido em sala de aula e dentro de suas escolas e quais sentidos subjetivos produzem sobre isso. Cruz (2012) complementa esse pensamento ao explicar que as secretarias de educação por vezes implantam projetos que não condizem com as necessidades das escolas.

Assim, destacou-se, em relação às políticas públicas de formação de professores, que as secretarias municipais de educação têm desenvolvido um papel importante ao promoverem ações de formação continuada que visam suprir lacunas da formação inicial. Porém, em alguns casos, os projetos das secretarias nem sempre estão sintonizados com o cotidiano das escolas, nem tampouco respeitam os saberes já construídos pelos professores, apresentando projetos inesperados em qualquer época do ano sem prévio aviso. (CRUZ, 2012, p. 116)

Construindo a relação entre os cursos formativos e a coordenação pedagógica, consideramos que, assim como é importante que nos cursos formativos haja espaços de debate sobre o exercício docente na escola, é fundamental que no espaço-tempo da coordenação pedagógica haja a possibilidade de intersecção entre os diferentes cursos que os professores da escola estejam participando, como meio de compartilhar e discutir os saberes voltados para a realidade específica da escola.

Outra importante informação sobre a formação continuada diz respeito aos variados incentivos para a formação continuada baseados em critérios que não atendem a amplitude das demandas dos professores e das escolas. Alguns exemplos são: a gratificação somente para os professores das turmas de alfabetização enquanto professores das séries seguintes recebem alunos não-alfabetizados e não são gratificados pelo trabalho a mais que lhes é demandado por esses alunos, para além das licenças remuneradas para estudos nos casos de pós-graduação, o que é uma importante conquista da categoria, não se percebe um retorno remuneratório condizente com o esforço demandado pelos professores para alcançarem tal titulação acadêmica, conforme explicitado abaixo pela professora Paola.

A formação continuada: é fundamental, mas temos problemas muitos sérios, como por exemplo, serem usados para acumular pontos para a escolha de turma no começo do ano letivo. Por quê? Porque a SEDF entende que a alfabetização se divide em 2 ciclos, um que compreende 1º, 2º e 3º

anos e o outro 4º e 5º anos, mas só o primeiro merece receber a gratificação. Então é uma disputa pra conseguir essas turmas, o que resulta em compra de certificados de empresas picaretas, por exemplo. O outro problema é que não há estímulo financeiro nenhum para fazermos um mestrado e doutorado, porque você não recebe nem 300 reais direito com o mestrado, por exemplo, enquanto num órgão federal você receberia quase metade do seu vencimento a mais. (Professora Paola – completamento de frases)

A formação continuada: precisa ser pautada num projeto de escola. (Professor Danilo – completamento de frases)

As situações descritas nos levam a crer que os cursos de formação, os incentivos e as políticas educativas devem ser constantemente repensados em suas formas de implementação de modo a se sintonizarem com as progressivas mudanças no contexto escolar e na vida daqueles que nele atuam, permitindo que cada professor alcance maior autonomia e responsabilidade sobre o seu desenvolvimento profissional docente favorecendo a si próprio e aos demais indivíduos com quem ele trabalha.

As falas dos professores e os episódios relatados acima corroboram a afirmação de Marcelo (1999) sobre as “prioridades de formação”, concretizadas em aspectos funcionais, organizacionais e curriculares das escolas, que a **política educativa** exerce no desenvolvimento profissional docente. Pudemos perceber a importância que os incentivos extrínsecos, como gratificações e aumentos salariais, têm para os professores durante o processo de escolha de turma na SEDF, principalmente, quando desejam atuar no Bloco Inicial de Alfabetização. O aspecto de obrigatoriedade da formação também foi levado em consideração pelos pesquisados, conforme a fala da professora Bruna anteriormente ao justificar a sua escolha pelo curso de integração à carreira magistério e de outros professores que não participaram do curso por diversos motivos.

O que se pode interpretar nos diferentes trechos de expressão é que o processo formativo dos professores tem se ponderado em uma espécie de balança na qual se consiga equilibrar o máximo possível os incentivos extrínsecos -como gratificações financeiras e obrigatoriedade na realização de cursos de formação- com os incentivos intrínsecos –como condições de trabalho e mudanças de papel profissional. Havendo disparidade nos valores encontrados na balança dos incentivos formativos, geralmente, se percebe que os incentivos extrínsecos pesam mais.

Além do curso ofertado pela EAPE para os ingressantes, a professora Bruna também participou da etapa formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade

Certa (PNAIC), oferecido pelo Ministério da Educação com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, ofertada no ano de 2015. A meta do PNAIC é alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade oferecendo apoio pedagógico e valorizando os professores e as escolas. O relato da professora Bruna sobre a sua participação no PNAIC vai de encontro ao relato da Professora Paola, feito anteriormente, sobre não achar suficiente a abordagem de questões específicas da alfabetização durante a formação inicial.

Particpei do PNAIC e achei que ajudou muito no processo didático de planejamentos e ações voltadas aos alunos. Senti falta de mais práticas. Acho que as relações também foram um ponto positivo, pois podemos conhecer profissionais de diversas escolas e debater diferentes formas de trabalhar tanto com os alunos quanto com nossos pares. (Professora Bruna – dinâmica conversacional)

Os relatos dos professores Danilo e Bruna sobre os momentos formativos apresentam elementos semelhantes ao tratar dos subsídios oferecidos para as etapas de planejamento de aulas, com novos conhecimentos e estratégias didáticas, mas, não alcançam as etapas posteriores às aulas com a discussão dos sucessos, fracassos e dúvidas que a prática dentro de sala possa suscitar. Dessa forma, ainda se mantém forte a concepção de formação continuada pautada na transmissão de conhecimento que configura a subjetividade social do grupo em detrimento da problematização de aspectos específicos dos contextos escolares dos professores cursistas.

4.3.4. Relação professor-coordenação

Conforme afirmamos no capítulo teórico, o espaço de coordenação pedagógica apresenta uma riqueza de possibilidades na formação por se constituir no espaço próprio do exercício docente, a escola. Nos momentos de coordenação, o professor está em contato direto com outros professores, coordenadores e gestores que trabalham na mesma escola e, por isso, conhecem as demandas e desafios da sua realidade. Como afirma Marcelo (1999, p. 171), é preciso “entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”.

As coordenações não são planejadas, não há debates sobre assuntos, temas que permeiam o ambiente escolar e que muitas vezes nos deixam angustiadas. No meu ponto de vista os momentos de coordenação são justamente para que os profissionais que ali trabalham possam debater sobre temas corriqueiros do dia a dia e juntos tentar achar soluções ou caminhos para melhorar a educação e as relações. (Professora Bruna - redação)

As coordenações deveriam ter mais relatos e estudos sobre as particularidades dos alunos que atendemos. (Professora Carol - questionário)

A coordenação pedagógica da escola: não realiza os trabalhos que são realmente importantes. (Professora Gabriela – completamento de frases)

A coordenação pedagógica é o espaço-tempo propício para se problematizar e avançar nas situações cotidianas da escola. Indo além, ao olhar para a escola como um lugar de inúmeras possibilidades de inovação e construção do conhecimento, percebe-se a riqueza da coordenação pedagógica ao se configurar como espaço-tempo para exposição e debate de ideias. Como nos diz Santos (2013, p. 72), “é possível a utilização do espaço-tempo da coordenação pedagógica como um lócus privilegiado para o diálogo e crescimento profissional do docente”.

Deveria ser feito, efetivamente, um trabalho de mediação pedagógica, na qual coordenaríamos juntos, desenvolveríamos projetos para escola. Pensaríamos coletivamente, dentro das particularidades de cada estudante, numa educação emancipadora, que propiciasse a essas crianças uma oportunidade que elas não têm em outros espaços. Mas uma coordenação que vive de resolver urgências, não consegue fazer isso, o que torna nosso trabalho extremamente fragmentado. (Professora Paola - redação)

É importante que a coordenação pedagógica seja voltada para os sujeitos docentes da escola, isso porque ao considerar sentidos subjetivos que estes produzem em seu exercício profissional pode-se compreender e favorecer tanto o desenvolvimento profissional docente quanto o desenvolvimento da escola como um todo.

A atuação da coordenação se limita muito a procedimentos burocráticos. Tem funcionado como um braço da gestão para assuntos gerais e tem pouco foco, quase nenhum, no trabalho pedagógico. Boa parte disso se dá em função de se centrar em uma pessoa apenas numa escola com quase 40 turmas. Acredito que poderia ser mais integradora e crítica. (Professor Danilo - questionário)

No início tínhamos um coordenador e uma coordenadora. Meu coordenador era excelente, tinha umas ideias ótimas, nos apoiava, era um cara super correto, mas vivia de apagar incêndio, como é normalmente o trabalho de coordenação dentro da SEDF. Mediação de trabalho pedagógico praticamente não existe, porque as equipes têm sempre uma quantidade de pessoas muito menor do que a necessária. Na nossa escola, precisaríamos de quatro coordenadores e tínhamos dois, que virou um, já que a outra assumiu a supervisão. Imagine o caos! (Professora Paola - questionário)

Alguns elementos que se percebem no trabalho da coordenação pedagógica no contexto da escola pública e que necessitam ser revistos são: a quantidade de

coordenadores levando em consideração a quantidade de turmas da escola, incentivos para que os professores assumam a função de coordenação, desvio de função para outras atividades que não são próprias do cargo assumido pelo coordenador. Esses pontos são importantes na dinâmica da escola e devem ser considerados para que não se caia no erro de uma sobrecarga de trabalho que não é próprio do coordenador, inviabilizando a sua atuação específica na coordenação e, conseqüentemente, precarizando o trabalho dos professores e da escola como um todo.

4.3.5. O movimento grevista e a tensão entre o individual e o coletivo

Durante o período de realização desta pesquisa, o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF) organizou algumas paralisações e assembleias para discussão de medidas contra a retirada de direitos dos trabalhadores da educação. Na assembleia do dia 08 de outubro de 2015, a categoria decidiu fazer greve nas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A greve teve início no dia 15 de outubro de 2015 tendo como principais motivos: o não pagamento pelo governo da última das seis parcelas do reajuste aprovado em 2013, ameaças para mexer na coordenação pedagógica, nos direitos salariais, na segurança do servidor efetivo de ter uma aposentadoria, dentre outros.

Nos deparamos com a greve como um momento impulsionador de expressões subjetivas dos docentes ingressantes, principalmente, porque essa foi a primeira greve que ocorreu com esses indivíduos em uma função pública de professor da SEDF, ou seja, estava diretamente ligada a eles em sua atuação profissional e na vida como um todo. Alguns dos docentes pesquisados já haviam participado de outras greves, fosse na SEDF ou em suas universidades, e são militantes de causas sociais e movimentos sindicais desde tempos anteriores à entrada na SEDF. Outros docentes nunca haviam participado ativamente de uma greve em nenhum espaço público e poderiam ver nessa greve um primeiro momento de participação na militância sindical.

Dentro do grupo de seis professores ingressantes pesquisados, apenas dois não aderiram à greve por motivos pessoais. Além da autora deste trabalho, selecionamos duas docentes grevistas para pesquisar, por meio dos diferentes trechos de expressões subjetivas, as concepções e tensões que emergiram nesse período e que se configuram como elementos impulsionadores de sua constituição como sujeitos docentes.

Uma das professoras pesquisadas é a Paola, que participa ativamente de outros movimentos sociais e tem proximidade com a militância sindical, tanto estudantil quanto profissional, desde antes do seu ingresso na SEDF. Sua interpretação sobre a greve pauta-se em princípios de coletividade e responsabilização vivenciados durante a graduação e que se potencializam no exercício da docência.

Eu acredito na união da classe trabalhadora como perspectiva de vida. Eu acho que a gente só consegue alcançar as coisas na hora que os trabalhadores entendem que a gente tem que se unir. Por isso, vejo a greve como um movimento muito legítimo e essencial para a conquista. Sem a greve muitas das nossas conquistas se perderiam. As pessoas criticam a greve mas se você for ver com o decorrer do tempo as trabalhadoras só conseguiram as coisas por intermédio das greves. (Professora Paola – dinâmica conversacional)

A outra professora pesquisada é a Gabriela, que participou de sua primeira greve e a interpreta dentro de princípios de fortalecimento da categoria, o que se assemelha ao discurso da professora Paola sobre a união dos professores, e diálogo com as instâncias reguladoras do exercício docente.

O que acho importante na greve é o fortalecimento da categoria e questionamento com o governo. A greve é um modo de expressar nossas insatisfações e lutar pela melhoria de salários e condições de trabalho. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

Os trechos de expressão da autora deste trabalho, a professora Érica, foram retirados de um texto²⁰ produzido para o curso oferecido pela EAPE no ano letivo em que ocorreu a greve.

Eu apoiava a luta, em meu discurso, em meus motivos, em minhas explicações aos alunos, em meus escritos acadêmicos, mas, em minha prática... eu era mais uma que estava em sala de aula pensando mais nos prejuízos que poderia ter ao perder os dias de suas férias, planejadas desde o início do ano, repondo aula. Eu fazia questão de frisar que essas férias não eram turísticas, ou para mero descanso. Pelo contrário, seriam de muito trabalho, trabalho acadêmico justamente em prol da defesa de uma educação mais compromissada com a qualidade da carreira docente. (Professora Érica - redação)

Durante a análise deste trabalho, ao reler o texto que eu (Professora Érica) havia escrito no período da greve pude perceber mais claramente o motivo de tê-lo escrito originalmente em terceira pessoa: o meu assujeitamento em relação àquela situação. De acordo com a teoria da subjetividade histórico-cultural (GONZÁLEZ REY, 2005,

²⁰ O texto original teve frases adaptadas para fins de compreensão neste trabalho. O texto na íntegra encontra-se disponível no apêndice F desta dissertação.

2012), o sujeito é ativo, consciente e intencional. A partir do momento em que a categoria dos professores estava assumindo uma luta e eu estava me omitindo na assunção dos riscos e prejuízos que a greve poderia ocasionar, não participava dos debates e decisões da categoria em suas assembleias, e permanecia na escola como se nada estivesse acontecendo, a minha posição se caracteriza como a de uma professora que não é sujeito de sua docência.

Em seu relato, a professora Gabriela explica que também passou por conflitos internos ao refletir sobre sua postura frente àquilo que acredita. Mais uma vez, assim como no seu processo de decisão em ser professora, pesou a opinião de uma criança, o que é corroborado por aquilo que ela acredita ter como vocação e, conseqüentemente, exerce grande influência sobre as suas produções subjetivas.

O primeiro episódio marcante durante esse processo foi o meu processo interno. Tentei lutar contra aquilo que acreditava. Ensinava cidadania na sala de aula e não dava exemplo para os meus alunos. A motivação partiu inicialmente de uma criança da minha turma que me questionou sobre a luta por direitos. Ela afirmou "a senhora ensina a gente a brigar por bons lanches, mas na hora de lutar pelo seu salário não está junto com os outros professores". Me convenceu. Depois veio o piquete que fechou o convencimento com argumentos coerentes. Alguns colegas de trabalho se juntaram a luta e me senti mais motivada. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

Minha vocação: é estar perto de crianças. (Professora Gabriela – completamento de frases)

É importante salientar o impacto que as crianças exercem na configuração subjetiva sobre a docência da professora Gabriela. Assim como referido anteriormente sobre o seu processo de escolha pela profissão, novamente a professora Gabriela justifica sua decisão em um momento de tensão sob a forte influência e ao valor que ela atribui à opinião das crianças.

Em diferentes momentos da pesquisa, as professoras Érica e Gabriela discutiam e refletiam sobre as não-adesões à greve, tanto por parte delas quanto por parte de grande parcela do professorado da escola. O apoio da família e dos colegas de trabalho da SEDF teve importante relevância no processo de adesão à greve, de acordo com a professora Gabriela.

Meu esposo e minha família foram fundamentais nesse processo. Afinal, se o governo cortasse o ponto eles que teriam que me auxiliar com as contas.

Então, o apoio deles foi fundamental. E senti muito apoio um grande amigo que também é professor. Conversávamos todos os dias sobre isso. Fomos praticamente todas as assembleias juntos. Nos fortalecemos, sofremos juntos, nos ajudamos. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

O paradoxo do apoio de colegas de trabalho foi um dos fatores que despertou sentidos subjetivos de fortalecimento, em relação ao apoio de colegas de outras escolas da SEDF, e sentidos subjetivos de resistência, em relação à falta de apoio de colegas da escola em que atuava na SEDF.

Só não senti apoio no meu ambiente de trabalho. Professoras mais velhas soltando piadinha e afirmando que a greve não ia dar em nada. Professores postando fotos de viagens e afirmando que durante janeiro não precisariam trabalhar. Me irritei com isso. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

Em contrapartida aos relatos anteriores, em nenhum momento a professora Paola expressa sentidos subjetivos referentes à sua família, pelo contrário, traz um novo elemento que é a importância do sindicato dentro desse movimento e explica que independente de se sentir apoiada sempre participará dos movimentos grevistas. Tal postura da professora Paola pode ser justificada por suas vivências anteriores ao seu ingresso na SEDF, participando de outros movimentos sindicais que lhe forneceram elementos constitutivos de sua subjetividade enquanto sujeito docente.

Eu sempre vou parar independente de qual seja a direção do sindicato porque eu entendo que isso é a minha obrigação enquanto trabalhadora. Não importa quantos dias eu vá gastar na greve, se eu tiver que repor aula as minhas férias inteiras, eu vou parar, porque eu acho que a única forma da gente fazer pressão é essa. Eu não só participei de todas as assembleias como fiz piquete em praticamente todas as escolas do Paranoá. A gente não pode ser conivente com o que está errado e acho que os colegas tinham que parar também, mas de alguma forma eu compreendo o colega que não participa por causa do sindicato. (Professora Paola – dinâmica conversacional)

As falas descritas acima e abaixo, além de outros trechos de expressão desse capítulo, trazem indícios de como se acentua o **sentimento de pertencimento ao grupo social durante um movimento grevista**. O que se percebe nas diferentes narrativas é que cada professora ao falar de si mesma entra em um movimento de constante expressão sobre a postura de outros professores. Nota-se de diferentes formas empíricas o entendimento de que cada professor é um ser singular que está inserido dentro de algo plural, que é a categoria de professores, retomando a ideia de unidade teórica individual-social.

Os meus motivos eram legítimos, aliás, os de todos eram. Mas, me questionei quanto ao meu apoio na luta, na resistência, no enfrentamento. Ninguém queria abrir mão de seu planejamento pedagógico tão bem elaborado e articulado para esquentar a cabeça debaixo do sol ou molhar os cabelos por causa da chuva nas variadas manhãs de assembleias entre a categoria e o sindicato. Ninguém queria abrir mão de suas merecidas férias, onde iriam cumprir compromissos e desfrutar os momentos de descanso para repor aulas. Ninguém queria abrir mão de seus direitos trabalhistas, e era por isso que aquele momento de greve existia: para lutar pela manutenção dos direitos das trabalhadoras. Mas, nesse universo de “ninguéns” foram poucos os “alguéns” que se dispuseram a abrir mão de coisas primordiais para conquistar coisas essenciais para toda a categoria. (Professora Érica - redação)

A greve, além de ser um meio de estabelecer diálogo e resistência para com o governo, é um importante instrumento para dialogar com a comunidade. Assim como algumas falas trouxeram a importância de que os professores debatam sobre a greve e os motivos que a originam com os seus colegas e alunos, esta se constitui em um momento de debate também com a população em geral. É um espaço-tempo de mostrar para os indivíduos que ocupam outros espaços como está a situação nas escolas e, conseqüentemente, e com os seus integrantes.

A greve dá visibilidade para a situação do trabalhador. O entendimento que eu tenho da greve é o seguinte: se tem alguma coisa e você continua trabalhando, o que a população vê é que está tudo certo. Porque, assim, a gente não tem verba para ter a expressão midiática que o governo tem, o governo tem uma verba destinada só para ficar fazendo propaganda da educação na televisão, por exemplo. A nossa categoria não tem acesso a isso, a gente não tem como mostrar um professor todo dia falando na televisão que está faltando papel na escola, que não recebeu o salário em dia, que só recebeu cinco doze avos do décimo terceiro, que teve algum auxílio cortado. Então, a forma que a gente tem para mostrar para a população e mostrar midiaticamente que algo está acontecendo é por intermédio da greve. (Professora Paola – dinâmica conversacional)

O que eu achei muito legal nessa greve foi o apoio dos pais dos alunos e de outras pessoas da comunidade que pegavam o ônibus para ir às assembleias com a gente, para saber de tudo, participar de tudo, porque também atinge eles, né? (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

Sobre a importância do sindicato, a professora Paola traz expressões subjetivas de representação e coordenação dos interesses profissionais coletivos. A docente reforça o sentimento identitário que o sindicato pode ou não despertar, ou seja, se os professores não se sentem representados pela direção do sindicato, não se reconhecem na forma que o sindicato coordena os interesses da categoria, eles não se sentem parte

integrante daquele grupo específico e não aderem à sua forma de lutar pelos seus direitos.

Eu acredito no sindicato como um instrumento legítimo de defesa da classe trabalhadora. Agora, os papéis que o sindicato tem desempenhado e as características que ele tem assumido nos últimos anos são preocupantes. O sindicato não ouviu a categoria nos cinco dias de paralisação do começo do ano que teve uma adesão muito grande, a gente participou de uma assembleia que foi manipulada, foi como se a gente tivesse se permitido receber aquele ataque no começo do ano. Essa greve não teve a adesão que poderia ter porque as pessoas estavam revoltadas com a postura que a direção do sindicato teve no começo do ano. O que eu percebia muito no discurso era isso. As pessoas estavam se colocando pra jogo, mas o sindicato entendeu que aquele não era o momento, o que eu acho que foi uma decisão muito errada. As pessoas diziam assim: “não vou parar porque o sindicato decide quando acaba a greve, não é a gente que decide porque independente do que a gente diga lá eles dão um jeito de manipular a situação e a gente sai com papel de palhaço, o que sobra para a gente na greve são vinte dias para repor”. (Professora Paola – dinâmica conversacional)

A participação dos docentes em assembleias variou muito. Em alguns momentos estava lotada, e em outros, vazia. Vi muitos professores que demonstraram estar ali para fazer número, ou seja, ser apenas mais um no meio da multidão. Em contrapartida, vi professores lutando realmente, tentando compreender os processos, escutando aos outros (carro de som) e tentando fazer um balanço se havia tido ou não algum avanço. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

As professoras Paola e Gabriela, mesmo com diferentes experiências anteriores e avaliando que essa greve não trouxe avanços, expressaram que um ganho da greve é a aproximação de professores de diferentes escolas e/ou de coordenações regionais de ensino podendo ampliar o debate sobre a educação e todos os seus elementos.

Essa é uma greve que eu considero que a gente não ganhou nada. Pessoalmente, eu saio ganhando porque tive contato com pessoas que tem a mesma visão pedagógica que eu e a gente pode se auxiliar politicamente em vários momentos, eu pude aprender muitas coisas, mas o que eu mais aprendi é que eu não posso confiar na direção do sindicato. (Professora Paola – dinâmica conversacional)

Essa foi a minha primeira greve e aprendi um pouco sobre o funcionamento dela. Foi bom conhecer pessoas experientes e vivenciar todo movimento. Achei a greve fundamental para a manutenção de alguns direitos que estavam sendo ameaçados. Em contrapartida, não tivemos avanços e nem melhorias. E sobre o reajuste, o governo foi irredutível com todas as categorias e isso enfraqueceu de forma significativa o movimento. Saldo da greve: parados! (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

A greve é um momento potencialmente enriquecedor e favorável para que o professor se constitua como sujeito de sua docência. Ao se colocar de maneira intencional na luta por melhorias e/ou manutenção de direitos, assumindo riscos de maneira consciente e aceitando os ônus de sua escolha ativamente, o professor dá indícios de sua condição de sujeito em direção à construção de uma profissionalidade docente que potencializa a assunção de características identitárias e transformadoras da profissão.

4.3.6. Relação professor-professores

É interessante notar as estratégias de comunicação desenvolvidas pelo próprio conjunto de professores ingressantes para promover o apoio mútuo em situações de dificuldade no trato das relações estabelecidas dentro da escola, para tirar dúvidas sobre pormenores da profissão e do funcionamento da rede de ensino e para compartilhar situações da vida pessoal. Por meio de um grupo de conversa em rede social, os professores conseguiram criar e aprofundar um espaço de sobrevivência e enfrentamento que no âmbito da escola com suas demandas pedagógicas e administrativas não havia sido viável. Nessa extensão da convivência do ambiente escolar, traziam de forma natural e espontânea assuntos como condições de trabalho e conquistas pessoais.

Durante a pesquisa, um fator recorrente nas diferentes expressões subjetivas dos professores foi a dificuldade na relação dos professores ingressantes/iniciantes com os professores com mais tempo de trabalho na SEDF. Aspectos como práticas tradicionais, desunião e comodismo permearam as expressões dos pesquisados ao se referirem aos colegas mais antigos na SEDF.

Minha maior frustração: é estar ao lado de professores egoístas e super tradicionais. **Os professores mais antigos na SEDF:** são os mais tradicionais. (Professora Gabriela – complemento de frases)

Os professores mais antigos na SEDF: São bons, mas não os permitem às novas aprendizagens. (Professora Carol – complemento de frases)

Os professores mais antigos na SEDF: egoístas. (Professora Bruna – complemento de frases)

A empolgação permanece no meu dia a dia, porém o que me frustra são as relações com alguns profissionais mais antigos das escolas, a desunião, o

descaso, a falta de transparências das gestões. (Professora Bruna - questionário)

Para além dos aspectos mencionados, o que se percebe na subjetividade social dos professores pesquisados sobre os professores com mais anos de carreira na SEDF é um sentimento de uma resistência com os professores ingressantes dentro de uma concepção de que os mais antigos na rede já tem mais experiência acumulada sobre a docência e, portanto, já detêm o saber específico da profissão. Enquanto isso, os novos profissionais seriam aqueles que têm pouca ou nenhuma experiência e, portanto, estão em fase de experimentação a partir de seus poucos saberes, conforme a fala da professora Paola.

Olha, hoje as escolas públicas se dividem em dois grupos: dos docentes antigos e dos novatos. Isso dificulta muito o trabalho, porque, novamente, ele se torna muito fragmentado. Os antigos falavam: “ai, quando eu entrei eu era idealista igual a você, mas desisti”. Eu procuro conhecer os outros professores e me aproximar, mas existe essa concepção, entre os mais velhos, de que professor novato quer mudar tudo, mas que nada pode ser mudado. (Professora Paola - questionário)

O relacionamento entre professores antigos na SEDF e professores ingressantes poderia se constituir em um processo de compartilhamento e trocas de saberes que beneficiaria ambas as partes, além de se constituir em uma rica construção coletiva em prol do ambiente escolar e seus integrantes. Entretanto, o que se percebeu na pesquisa foi a postura de resistência ou indiferença dos professores antigos que, por vezes, se traduzia em uma postura de desânimo ou enfrentamento dos professores ingressantes.

A equipe docente da escola: tinha as professoras mais velhas, algumas compactuavam com as coisas erradas que aconteciam, porque também se beneficiavam, e tem aquelas que fazem um trabalho excelente, mas super isolado, porque estão cansadas de gestões ruins e colegas aproveitadores. (Professora Paola – completamento de frases)

A equipe docente da escola: conflitos. (Professora Bruna – completamento de frases)

Eu imaginava que fosse encontrar alguma resistência para a mudança de paradigmas, mas não pensei que fosse tão difícil como está sendo. (Professor Danilo - questionário)

A postura individualista também foi um elemento caracterizador da subjetividade social da equipe docente da escola pesquisada. Tal postura não é exclusiva da escola pesquisada, mas, de acordo com os estudos de Marcelo (1999, p. 145), o

isolamento entre professores é algo fomentado dentro da profissão em geral predominando “a cultura do individualismo, juntamente com a balcanização, por oposição a uma cultura de colaboração”. O diálogo foi apontado pelos professores pesquisados como elemento essencial para a construção de uma relação sólida e coerente entre os docentes, o que se percebia em grupos isolados dentro do próprio grupo profissional.

A escola em que trabalho: mais divergências que convergências. **A equipe docente da escola:** precisa dialogar mais. **Os meus colegas de trabalho:** me parecem alienados às vezes. (Professor Danilo – complemento de frases)

Minha postura é muito individualista e meu distanciamento do meu grupo de trabalho foi se dando em decorrência de como as concepções e intenções pedagógicas foram se mostrando diferentes e quase antagônicas. (Professor Danilo - questionário)

A equipe docente da escola: não é unida. **Minhas primeiras impressões na SEDF:** foi a individualidade dos profissionais. (Professora Gabriela – complemento de frases)

Não me relaciono bem com a equipe docente da série em que estou e por isso acabo ficando junto com as colegas de outras séries. Sou uma professora muito questionadora e isso incomoda alguns colegas que se mostram acomodados. Gosto de questionar, entender, refletir, debater. Não gosto de respostas prontas e imposições, e isso gera desconforto. (Professora Gabriela - questionário)

O professor Danilo ao se deparar com embates na relação com seus colegas adotou a postura individualista percebida na subjetividade social do grupo docente, ao inverso da professora Gabriela que encontrou na dificuldade de relacionamento com as colegas de sua série de atuação um fator impulsionador de novos relacionamentos com professores de outras séries.

As posturas individualistas evocam a necessidade de um **trabalho coletivo** nas expressões subjetivas dos professores pesquisados, reforçando a importância de que sejam constantemente reconstruídos os sentimentos de responsabilização e comprometimento em cada professor da escola individualmente em relação ao grupo profissional e ao contexto social em que estão inseridos.

Um corpo docente e uma gestão que repensem, diariamente, suas práticas. Que se coloquem pra jogo e trabalhem conjuntamente e não se vejam como inimigos. (Professora Paola - redação)

Profissionais com vontade, que queiram estar ali e desempenhar um bom trabalho, isso faz a diferença. (Professora Carol - questionário)

O ideal seria construir relações verdadeiras, com sinceridade, muito diálogo, disposição para mudanças. (Professora Bruna - questionário)

Ao inverso do que se expressou sobre a equipe docente da escola, notou-se a união dos professores ingressantes entre si como meio ora de enfrentamento ora de sobrevivência frente às dificuldades que encontravam no período de ingresso docente.

Os professores que ingressaram comigo na escola: São uns dos melhores da SEDF. (Professora Carol – complemento de frases)

O grupo de professores que entrou comigo era muito bom, foi o que me segurou no turbilhão de emoções que enfrentei na minha entrada na SEDF. (Professora Paola – complemento de frases)

Os professores que ingressaram comigo na escola: energia, entusiasmo. (Professora Bruna – complemento de frases)

Uma ilustração simples dessa situação foi o caso da professora Gabriela que encontrou dificuldades na relação com as professoras regentes no mesmo ano escolar em que ela atuava, ocasionada, sobretudo, por diferentes concepções de ensino que as professoras não aceitavam debater ou adaptar para a proposta da escola. Apesar dessas dificuldades, a professora continuava a se relacionar com as demais, limitando-se apenas aos trâmites escolares do projeto de reagrupamento entre as turmas. Este projeto consiste em reorganizar os alunos em diferentes turmas com outras professoras para que possam aprender o conteúdo de forma diferente, é obrigatório para as turmas do BIA e, portanto, deveria ser realizado pelas docentes. Em outro momento, a professora Gabriela convidou uma professora iniciante de outra série para dar duas aulas sobre o conteúdo de divisão para os seus alunos. As duas professoras desenvolveram um relacionamento de amizade que ia além do contexto da escola e por isso a professora Gabriela tinha maior facilidade em trabalhar com a respectiva professora. No contexto de um projeto que era de realização obrigatória, a professora Gabriela cumpriu com o que lhe era imposto dentro dos limites que a instituição determinava. Na situação de favorecimento da aprendizagem de seus alunos, ela convidou outra professora que pudesse ensinar o conteúdo de uma forma diferente, prática que se assemelhou ao proposto pelo reagrupamento, ultrapassando as práticas que lhe eram exigidas e se reorganizando em suas estratégias pedagógicas. O que se percebeu das referidas

situações foi a interferência que as relações pessoais exercem sobre as relações profissionais.

Ser professora: é acreditar que tudo pode ser melhor. **Ser professora da SEDF:** é fazer o seu trabalho de acordo com o que você acredita. **Não gosto:** de pessoas falsas. **Os professores que ingressaram comigo na escola:** viraram meus colegas mais próximos. (Professora Gabriela – dinâmica conversacional)

A desprivatização da prática, como o próprio nome sugere, permite que práticas inovadoras e transformadoras sejam tornadas um bem público da escola. É uma estratégia que favorece a construção da coletividade docente, possibilitando a exposição e o diálogo entre professores, coordenadores, gestores e demais profissionais da escola. Esta expressão foi desenvolvida por Cochran-Smith (2012, apud CRECCI e FIORENTINI, 2015) para designar a participação de professores em contextos colaborativos de investigação e teorização da prática em consonância com o contexto político, social e cultural.

o desenvolvimento profissional em comunidades investigativas ocorre à medida que os professores realizam, conjuntamente, questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e sistematizam sobre elas. A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem ainda compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área, etc. (CRECCI e FIORENTINI, 2015, p. 17)

A desprivatização da prática foi uma estratégia adotada pelos professores ingressantes em contraposição ao que se via no comportamento dos iniciantes. Nesse contexto escolar, o que se percebeu na postura dos professores iniciantes foi uma atitude de observação e apropriação de outras práticas pedagógicas justificada, provavelmente, por não terem experiência docente anterior àquela. A postura dos professores ingressantes foi marcada pela proatividade e tomada de iniciativa na experimentação de novas práticas e troca de experiências anteriores e atuais.

Procuo manter uma relação amigável com os outros profissionais da escola. Acredito que minha relação seja boa, com algumas trocas de experiência. (Professora Bruna - questionário)

Acho que faço parte da soma, que com o pouco da minha experiência, auxilio os colegas quando precisam. (Professora Carol - questionário)

Além do relato de aulas de matemática de outra professora na sala da professora Gabriela e das oficinas promovidas pela professora Paola, um dos momentos significativos de desprivatização da prática foi a reestruturação do recreio, proposta pelos professores ingressantes. Na escola pesquisada, o recreio ocorria com a participação de todas as turmas simultaneamente, o que por diversas vezes se desencadeava em conflitos entre professores, alunos e comunidade escolar. O ápice da questão foi quando o carro de uma professora estacionado dentro da escola foi atingido por uma pedra na hora do recreio. Em diversas discussões em coordenação coletiva, a grande maioria dos professores apontava como solução que os alunos não utilizassem o espaço próximo ao estacionamento dos professores impossibilitando, também, a utilização da quadra poliesportiva.

O professor Danilo, que havia adotado uma postura individualista em relação ao grupo de professores, em uma mudança de posicionamento, sugeriu a criação de uma comissão de professores que pudesse repensar a organização do momento do recreio. Conforme explicitado em outros momentos dessa pesquisa, os professores mais antigos na SEDF argumentaram contra a proposta justificando com base em experiências anteriores que não daria certo. Entretanto, a proposta foi aceita e, além do professor Danilo, apenas duas professoras ingressantes e uma iniciante aceitaram participar da comissão.

A maioria dos problemas surgidos no momento de recreio se dava em virtude do mau aproveitamento do espaço físico da escola. A proposta de recreio pedagógico consistia em elaborar um processo em que o recreio fosse aproveitado como um momento de integração da escola e não como um simples intervalo de descanso das aulas. Neste sentido, alunos seriam agentes ativos de construção do conhecimento em um momento diferente da sala de aula, sem seriação, mediados pelos professores com oficinas, campeonatos, jogos, expressões artísticas e brincadeiras. As atividades pensadas estavam implicadas com o uso estimado para cada um dos espaços da escola e, portanto, uma reorganização do espaço. As atividades realizadas em sala de aula para uma turma apenas, poderiam ser aplicadas nesse horário de forma a abrir para a participação de outros alunos da escola. A posição que a professora fosse assumir no recreio deveria ser ativa e não mais apenas de observação, sendo, portanto, relacionada com a proposta do espaço.

Em linhas gerais, a proposta de recreio pedagógico nos permitiu confirmar algumas interpretações feitas em diversos momentos da pesquisa, dentre elas: a coletividade do grupo de professores ingressantes e a resistência dos professores mais antigos em relação aos novatos. Quando a proposta foi apresentada, os professores antigos permaneciam argumentando contra a sua implantação, porém, desta feita o enfrentamento dos professores ingressantes em conjunto com os iniciantes surtiu efeito e a proposta foi aceita pelo grupo docente da escola. Nos dois meses iniciais, a proposta passou por reajustes de acordo com as demandas que iam surgindo no cotidiano da escola e obteve sucesso. Entretanto, em uma coordenação coletiva na qual os professores estavam avaliando os projetos da escola, os docentes mais antigos julgaram o recreio pedagógico como uma proposta que não funcionava e prejudicava os alunos. Porém, o que se percebeu foi a falta de vontade de grande parcela dos professores antigos em aderir à proposta, precarizando-a da forma que pudessem, em detrimento do empenho de alunos e de alguns professores em participar do que havia sido proposto. Em consequência disso, a experiência durou pouco mais de um bimestre e foi interrompida dando lugar ao antigo formato de recreio.

4.3.7. Contexto organizacional da escola

As professoras Gabriela, Carol e Paola trouxeram elementos relativos à cultura organizacional do ambiente escolar em suas expressões. Cada qual expressou de forma singular as suas percepções do trabalho pedagógico em consonância com as condições que a mesma escola oferecia para o grupo de profissionais.

A professora Gabriela expressou o choque de realidade que as condições físicas e materiais do contexto do ensino público causaram em sua forma de trabalhar. É interessante notar que a docente estudou durante toda a vida escolar em escolas públicas e, portanto, conhecia boa parte das dificuldades da educação pública enquanto aluna. Entretanto, enquanto professora, trabalhou os sete anos de sua vida profissional em uma grande escola privada de Brasília e com uma infinidade de recursos materiais da melhor qualidade. Ao ingressar na SEDF, a professora Gabriela se deparou com uma escola com condições de trabalho majoritariamente inversas às que ela dispunha anteriormente e expressou que, embora conhecesse a realidade escolar pública enquanto aluna, as diferentes nuances da escola pública ainda lhe desesperavam, pois, não haviam sido experimentadas enquanto professora, em sua prática docente.

Confesso que foi meio desesperador tentar trabalhar com poucos recursos. Havia dias que não tinha papel na escola, em dias de chuva os alunos tinham que ficar trancados em sala. (Professora Gabriela - redação)

A estrutura física da escola: é muito limitada. Se chove, as crianças ficam sem espaço para brincar, porque tudo fica molhado e há poucas áreas cobertas. (Professora Paola – complemento de frases)

A professora Carol expressa a sua frustração ao ver que a realidade do contexto escolar em que está inserida não condiz com os seus ideais de trabalho, o que, segundo ela, interfere na qualidade do serviço prestado.

Sempre quis fazer parte do quadro efetivo da SEDF, após conseguir isso, percebo que o “sistema” impede que as escolas ofereçam um ensino de melhor qualidade, a partir do momento em que falta papel, pincel para quadro, apoio ao professor com alunos com dificuldades de aprendizagem, lanche adequado, etc. Isso faz com que o professor esfrie a sua prática, refletindo diretamente na aprendizagem do aluno. (Professora Carol - questionário)

Ser professora: É proporcionar oportunidades. **Ser professora da SEDF:** Desafio. **Minhas atribuições:** Possibilitar o ensino e aprendizagem do aluno. (Professora Carol – complemento de frases)

Ao relacionarmos a fala anterior com os complementos de frases da professora Carol, podemos notar trechos de expressão subjetiva que revelam o seu ideal da profissão e expectativas em relação ao contexto institucional de sua atuação docente em contrapartida com a realidade que ela estava vivenciando, e como isso era desafiador, pois, para ela isso traz elementos limitadores para o seu exercício docente, como a falta de recursos materiais e apoio de outros profissionais da escola. Semelhantemente, a professora Gabriela também aponta a dualidade entre a expectativa de tornar-se docente na SEDF e as dificuldades advindas da realidade do contexto escolar em que estava inserida.

Outro ponto difícil de atuação foi a falta de pessoal para apoio: se um aluno se sentisse mal a única alternativa era deixar a turma sozinha e dar suporte para quem estava mal. Assim, apesar do sonho de me tornar servidora pública ter se concretizado, fica a indignação com o descaso com a educação. (Professora Gabriela - questionário)

Para além da falta de recursos humanos, a professora Paola também indica que um elemento com forte impacto na sua configuração subjetiva sobre a docência é a falta de recursos materiais, conforme os trechos a seguir.

Ser professora da SEDF: é conviver com escolas com poucos recursos. (Professora Paola – complemento de frases).

Pode ser a melhor escola do mundo, com uma gestão incrível e docentes super dispostos, que sem papel e pincel, não dá, né? Sou professora, não faço milagre da multiplicação e me recuso a arcar com custos que são do Estado e não meus, não vou precarizar mais ainda a minha profissão. (Professora Paola - questionário)

O que se percebe no dia-a-dia da escola é que, para além da falta de recursos, frequentemente, a má gestão como **cultura organizacional** é o fator que dificulta o melhor aproveitamento dos materiais disponíveis na escola. Na escola pesquisada, por exemplo, havia apenas um retroprojektor disponível. Diversas vezes ele ficou guardado em desuso na sala dos professores e em outras situações houve o choque de interesse de dois ou mais professores quererem utilizar o aparelho no mesmo horário. A solução encontrada por um grupo de professores foi elaborar uma escala para que cada turma pudesse usufruir daquele material, porém, a gestão não apoiou a sugestão de forma oficial, apresentando-a aos demais professores e servidores da escola, o que gerou um desencontro de informações fazendo com que, mesmo que o professor houvesse reservado o retroprojektor com antecedência, muitas vezes não o encontrasse por estar sendo utilizado por outro professor que não sabia do combinado. Essa é uma pequena ilustração de que o professor pode chamar para si a responsabilidade no processo organizacional da escola, porém, se não encontrar o efetivo comprometimento da gestão e dos demais colegas pode ter aspectos do seu trabalho inviabilizados pela ausência ou má gestão da cultura organizacional escolar.

Se há poucos recursos materiais, se há limitações físicas no espaço da escola, de alguma forma o grupo profissional daquela instituição precisa se reorganizar criativamente dentro das possibilidades disponíveis. De modo algum queremos eximir o Estado do papel que lhe cabe em fornecer recursos para as escolas, mas, faz-se necessário pensar o porquê de recursos existentes na escola serem inutilizados ou mal aproveitados. Precisamos continuar lutando por melhorias na educação desde a parte cabível ao Estado até a parte concernente à escola e aos profissionais que trabalham nela. No contexto específico da escola, é necessário um constante repensar da cultura organizacional de modo que favoreça e viabilize o trabalho pedagógico.

Um processo de organização menos fragmentado, onde a ausência de uma cópia não gere um caos. (Professora Paola – questionário)

A fala da professora Paola é importante para nos fazer pensar sobre uma cultura organizacional que preze pela integração entre os diferentes profissionais da escola, em que cada qual tenha as suas funções, mas, que essas possam ser flexibilizadas e compartilhadas de acordo com as demandas e necessidades que surgirem na escola. É importante que haja o permanente exercício de reflexão e responsabilização pelos recursos e instrumentos de trabalho na desconstrução de um processo burocrático²¹ e inviabilizador do exercício docente.

4.3.8. *Relação professor-gestão*

Mais do que a coordenação pedagógica como espaço-tempo voltado para a formação de professores, a gestão da escola também é fundamental tanto no desenvolvimento profissional docente quanto no desenvolvimento organizacional da escola. A participação ativa e democrática da gestão no ambiente escolar permite que os professores possam se implicar nos processos organizacionais de modo mais autônomo e responsável, criando uma cultura de colaboração, em que todos se percebam como parte constituinte daquele espaço.

Eu diria que desorganização é a palavra de ordem. A gestão trabalha de forma desestruturada no sentido de que ninguém sabe de nada e ao mesmo tempo sabem de tudo. Não vejo uma união em prol do bem-estar dos que ali passam seus dias trabalhando ou estudando. (Professora Bruna - questionário)

A equipe gestora da escola: é desorganizada. (Professora Gabriela – completamento de frases)

O que se percebeu ao longo desta pesquisa no que se refere a gestão escolar foi a sua **atuação limitada à resolução de processos administrativos** em detrimento de questões pedagógicas e específicas das relações que se desenvolvem dentro da escola. Havia uma organização direcionada a responder demandas próprias da SEDF e da Coordenação Regional de Ensino e muitas vezes não se percebia um olhar efetivo para as solicitações que emanavam do contexto da escola, de seus servidores e alunos.

O que vi de positivo foi o esforço da gestão em sanar os problemas de finanças e administrativos para viabilizar melhores condições de trabalho docente. Todavia me parece muito ineficiente no trato das relações que são estabelecidas na escola. Não há uma concepção de infância clara que

²¹ Burocrático no sentido pejorativo que representa um “sistema encarado como estrutura ineficiente, inoperante, morosa na solução de questões e indiferente às necessidades das pessoas”.

respalde o trato com as crianças, assim como não há uma política de transparência nos processos, terreno propício para corporativismos e manutenção de privilégios hierárquicos que desgastam as relações. (Professor Danilo - questionário)

Sabe quantas vezes a minha diretora entrou na minha sala? Uma única vez, pra dar algum recado. Foi um dia histórico, marcado por uma fala emblemática “Nossa, como sua sala está linda. Nunca tinha entrado aqui”. Sabe o que as crianças perguntaram quando ela saiu? “Professora, quem é essa?”. Acho que essa situação ilustra bem o que eu quero dizer. Elas não entendem que não são gestoras, elas estão gestoras. Não é um cargo vitalício e que lhe concede poderes irrestritos. Ao menos não deveria ser. (Professora Paola - redação)

Conforme o professor Danilo explicitou, a falta de organização no espaço escolar, de transparência nos processos e de estruturação da dinâmica das relações estabelecidas na escola, abre brechas para diversos atos ilícitos ou anti-éticos que desgastam os integrantes do ambiente escolar e interferem na qualidade do trabalho na educação pública.

A gestão funciona bem. Há concessões para uns em detrimento de outros. (Professora Carol – questionário)

Eu observo, e isso é uma posição extremamente pessoal, que de alguma forma, os gestores deram um jeitinho no mecanismo de gestão democrática dentro das escolas. O poder sempre gira em torno das mesmas pessoas e de seus grupos. São construídas espécies de feudos – quando eu saio, meu amigo entra na gestão e depois eu entro de novo. Isso sem falar na rede de articulação e proteção que se cria para que esse poder gire sempre em torno das mesmas pessoas – são concedidas folgas que não existem, professores são liberados das coordenações, sem que haja uma explicação para isso. O que se cria com isso? É um protecionismo que garante a permanência no poder. Um professor extremamente descomprometido vai tirar uma diretora que lhe concede inúmeros privilégios? Não vai! Por que elas querem permanecer na gestão, que supostamente seria um trabalho bem pesado? Porque se resolve minimamente as questões burocráticas, deixa a escola a mercê da própria sorte e se tem folgas irrestritas, não se entra em sala de aula, que é um trabalho bem pesado... (Professora Paola - questionário)

As opiniões dos professores ingressantes sobre a gestão da escola estão carregadas das tensões vivenciadas subjetivamente nos momentos iniciais na instituição e trazem à tona a importância de que a gestão conheça o público atendido pela escola, tanto profissionais quanto alunos, para que se organizem democraticamente de modo a possibilitar uma organização escolar que atenda as exigências institucionais, mas, considere, sobretudo, a especificidade de seu contexto de ensino.

A equipe gestora da escola: deveria pensar, efetivamente, em um projeto de escola pública autônoma e emancipadora. (Professora Paola – complemento de frases)

O que tem que melhorar? Tudo! Tem que começar do zero! (Professora Paola - redação)

No imaginário docente, poderíamos criar a escola dos sonhos e ingressar na docência perfeitamente configurada aos nossos sentidos subjetivos sobre a profissão. Como escreveu a professora Paola, começaríamos do zero para implantar o modelo educacional pretendido. Entretanto, possivelmente, ficaríamos estagnados no eterno ponto de início até que tudo encontrasse as condições ideais para começar. É nessa rápida divagação que voltamos ao cerne de nossa pesquisa, entendendo que a história da educação, da sociedade, de cada sujeito docente, dentre outros, não pode ser simplesmente apagada para se começar do zero, mas, que precisa ser considerada em conjunto com aspectos culturais, sociais e simbólico-emocionais dos indivíduos que compõem e constroem diariamente a escola pública brasileira. É reconhecendo o caráter humano nas mais diversas facetas que regem as unidades individual-social, cognitivo-afetiva, subjetivo-objetiva, que caminhamos para um modelo de escola que se preocupa com os seus integrantes em cada momento de suas vidas profissionais, sobretudo, no ingresso docente com seus desafios e descobertas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso docente precisa ser repensado na especificidade daquilo que o caracteriza: o tempo subjetivo de cada professor. Por mais caótico que inicialmente possa parecer, o processo de ingresso de novos professores em uma escola pressupõe uma reorganização do ambiente escolar que atenda as particularidades dos novos profissionais e os insira na cultura organizacional da escola e da rede de ensino. Nas singularidades que este trabalho aponta, nossa proposta não foi meramente mostrar pontos negativos ou positivos no contexto da escola pública, sobretudo no ingresso docente, mas, refletir sobre elementos constituintes da profissionalidade docente neste momento por meio da forma como os professores ingressantes configuram subjetivamente as vivências nesse novo espaço-tempo institucional.

Comprendemos então que há o tempo profissional, com as demandas institucionais e as próprias da carreira, e o tempo subjetivo de cada docente, com suas singularidades e especificidades. O tempo profissional normalmente corresponde a ciclos de fases definidas e estudadas por diferentes autores da área, de acordo com especificidades próprias da carreira docente e da instituição em que se pratica a docência. Essas fases são, sobretudo, desenhadas de acordo com as definições legais e administrativas, ou seja, tais definições servem como base para enquadrar a pluralidade dos docentes em um perfil com características mais perceptíveis e recorrentes no todo. Reconhecemos a importância desse tipo de delineamento, enquanto caracterizador da subjetividade social da classe docente, entretanto, argumentamos sobre a necessidade de se reconhecer os espaços de subjetividade individual como igualmente valoráveis e relevantes.

É fundamental ressaltar que, embora reconheçamos a importância do delineamento de categorias e fases no desenvolvimento profissional, percebendo regularidades em momentos comuns à grande maioria dos professores, essas fases não ocorrem de forma linear e no ciclo de desenvolvimento profissional nem todas elas irão se manifestar na prática docente individual. Isso se observa particularmente no estudo do ingresso docente, em que os professores ingressantes não são necessariamente iniciantes, o que indica que os diferentes professores podem estar em fases distintas de suas carreiras. Igualmente, ainda que todos fossem iniciantes, esse fato não garantiria que cada professor se encontrasse na mesma fase. Por quê? Por que cada sujeito docente

produz sentidos subjetivos não apenas a partir do contexto e momento em que está vivendo em seu momento atual, mas, traz cargas emocionais, simbólicas, históricas que se articulam ao que estão vivenciando no momento presente e se encadeiam as produções subjetivas destes docentes.

No decorrer do processo de pesquisa e elaboração deste trabalho percebemos que os discursos sobre esse processo tão sensível na indução profissional são muito parecidos e, da mesma forma, a prática. É urgente o iniciar de uma mudança. Uma mudança de postura, de atitude, de reflexão. É importante que cada profissional da educação chame para si a responsabilidade de colaborar e construir coletivamente uma escola que preze pela autonomia, criatividade e inovação.

A atenção se volta para situações de acolhimento docente, cursos de formação de professores, movimentos sindicais, contexto organizacional da escola e relações estabelecidas entre os professores ingressantes e demais integrantes desse espaço como potenciais geradores de produção subjetiva e expressão da condição de sujeito docente.

Torna-se necessário o planejamento de momentos formativos para conhecer e produzir conhecimento sobre a instituição escolar em que o docente irá trabalhar antes e durante a entrada efetiva em sala de aula. Que esses momentos sejam construídos coletiva e reflexivamente com professores experientes no contexto específico de determinada escola, possibilitando um acompanhamento de articulação teórico-prática para os professores ingressantes. É essencial que os processos formativos possibilitem a expressão simbólico-emocional do docente, de modo a favorecer sua constituição como sujeito de sua prática pedagógica, construindo redes dialógico-relacionais nas quais seja possível refletir e debater sobre a ação docente considerando tanto os aspectos objetivos quanto o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social, observando o tempo subjetivo de cada docente e a construção de sua profissionalidade.

Ressaltamos a importância da parceria Universidade-Escola para que efetivamente os professores em formação tenham contato prático e possam teorizar sobre as realidades em que estão se formando para atuar profissionalmente.

Entendemos que, na educação pública, é fundamental a constante reflexão e adaptação a um ensino contextualizado que considere a comunidade onde a escola está inserida, o público a ser atendido, as especificidades dos alunos. Consequentemente,

espera-se a construção de espaços de debate e planejamento em que os professores se proponham a conhecer as reais demandas de sua atuação profissional e aceitem o desafio de servir ao público de forma inovadora e criativa, e não se adaptarem às tradições retrogradadas com padrões de comodidade ou puramente tecnicistas.

Considerando que o professor ingressante desenvolve diversas formas de se relacionar com os indivíduos presentes no seu contexto de trabalho desde seus níveis macro (SEDF) até o micro (sala de aula), reforçamos a concepção das unidades individual-social, simbólico-emocional e teórico-prática. Que nos diversos espaços relacionais com alunos, coordenadores, outros professores e equipe gestora em que o professor está sendo inserido e onde produz sentidos subjetivos sobre a docência, ele possa se assumir como sujeito ativo, consciente e intencional frente às tensões do cotidiano educacional.

Destacamos, também, a necessidade de estudos que olhem para os professores contratados em caráter temporário, visto que são parte integrante do quadro de profissionais da SEDF e em diversas situações se encontram à margem do que é discutido nesse contexto institucional. Entendemos que são profissionais que se encontram em situação constante de vulnerabilidade e instabilidade, que muitas vezes são silenciados pela cultura organizacional da escola e da rede de ensino. Isso prejudica tanto a qualidade do exercício docente desses profissionais quanto o andamento das atividades pedagógicas como um todo na escola, visto que não parece haver uma noção de pertencimento consolidada quanto à participação dos professores temporários nos diferentes espaços da escola. A questão do pertencimento se constitui em uma via de mão dupla em que a escola precisa rever suas políticas de socialização e comprometimento com esse profissional e este possa se sentir integrante do grupo de servidores da escola se responsabilizando pelas demandas que emanam dela.

É preciso, sobretudo, que se reconheça o caráter gerador da subjetividade em seus aspectos individual e social sobre a profissionalidade e o tempo subjetivo de cada docente de maneira atenta especialmente no processo de ingresso docente com as suas particularidades e dificuldades, mas, que não limite a esse momento, pelo contrário, que as produções subjetivas dos sujeitos docentes sejam objeto de constante reflexão dos integrantes do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; FERREIRA, Valéria Milena Rohrich. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001. Editora da UFPR.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. – (Estratégias de ensino; 8).

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação: Brasília, 2014. Disponível em <http://www.pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em Fevereiro de 2015.

BROSTOLIN, Marta Regina; REBOLO, Flavinês. **Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil.** Anais da 37ª reunião da ANPED. Florianópolis: Out/2015. Disponível em: <www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4231.pdf> Acesso em Janeiro de 2016.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Processo subjetivos e inovação educativa: um estudo de caso com base na epistemologia qualitativa. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Org.). **Diversidade metodológica na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013. - (Coleção Políticas Públicas de Educação).

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. O.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs.) **Políticas educacionais e trabalho docente - perspectiva comparada.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 187-213.

CASTRO, Maria Zenaide Gomes de. **A formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) referente a lei 10.639.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2011.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Estratégias pedagógicas e aquisição de língua estrangeira/ na educação infantil: um relato de experiência.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior** – Brasília: 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em Dezembro de 2015.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. **Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?** Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores: Formação docente. Volume 05 / n.

08 jan. - jun. 2013. p. 11-23. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>> Acesso em Dezembro de 2015.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental:** sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Thompson, 2005.

CURADO SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro da; NUNES, Daniel de Freitas. **Desenvolvimento profissional docente:** conceituando o início da carreira. 2015

CURADO SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-141.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. **Tornar-se docente:** o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Trad.: BOTELHO, A. P.; LAMAS, E. P. R. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 133-159.

FONSECA, Monica Padilha. **Porque desisti de ser professora:** um estudo sobre a evasão docente. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

FONTANA, Roseli Cação. **Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora.** Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00. Pp. 103-119.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. N. de C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, mar./2002.

GATTI, Bernadette A. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em Janeiro de 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - 2. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2009.

GONDIM, Márcia Regina Alves; OLIVEIRA, Ivonete da Silva. **Saberes da oralidade na formação do educador popular do Programa DF Alfabetizado**. Brasília – DF, Universidade Aberta do Brasil/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Psic. da Ed., São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, pp. 155-179.

_____. **O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. Trad.: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. São Paulo: Hucitec, 2012a.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social – A emergência do sujeito**. Trad.: JOSCELYNE, Vera Lúcia Mello. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

_____. O sujeito que aprende – Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2012c.

_____. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.

HUBBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **A complexidade da docência nos anos iniciais na Escola pública**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012.

LUDCKE, Menga. **Sobre a socialização profissional de professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MADEIRA COELHO, Cristina Massot. Sujeito, linguagem e aprendizagem. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchôa. A noção de sujeito na ciência psicológica: linguagem e constituição da subjetividade em discussão. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

MORGADO, José Carlos. **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.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Gabriela Rodrigues Freires. **Os professores em início de carreira: os dados de nomeação, posse e ato sem efeito dos ingressantes a partir do concurso de 2010**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 12, n. 34 jan/abr. 2007.

SANTOS, Elias Batista dos. **O professor em situação social de aprendizagem: autoctonia e formação docente**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e Ensino de Professores: sentidos subjetivos. In: MARTINEZ, Albertina Mitjás; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender**. Revista Ciência e Profissão, 2008.

_____. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.) **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Pp. 215-249.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO JR, Roberto dos Santos. Dois sentidos do Aprender. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Carmen Villela Rosa. (Orgs.). **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2007.

XAVIER, Rosely Perez. **O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas**. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, p. 1085-1106, 2013.



**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ESCOLA)**

Eu, _____,
RG n.º _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a)
pela pesquisadora Érica Raquel de Castro Cavalcante a respeito da pesquisa *Entre a
vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no
sistema público de ensino do DF*, e os procedimentos nela envolvidos, bem como me
foi assegurada a preservação total da minha identidade.

Estou ciente de que um grupo de docentes da escola pública da qual sou
gestor(a) falará sobre as suas histórias de vida pessoal, profissional e momentos atuais
relacionados ao ingresso docente por meio de instrumentos escritos, digitais e conversas
informais, inclusive por meio de redes sociais. Os instrumentos a serem aplicados são:
dinâmica conversacional; complemento de frases; questionário aberto; redação.

Assim, autorizo a participação do referido grupo de docentes da escola sob
minha gestão para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e informações
obtidas, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a
publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do objeto
estudado e construção de conhecimento científico.

Assinatura do(a) gestor(a)

Brasília, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora responsável:

Érica Raquel de Castro Cavalcante (cavalcante.erc@gmail.com)

Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho – UnB



**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DOCENTES)**

Eu, _____,
RG n.º _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Érica Raquel de Castro Cavalcante a respeito da pesquisa *Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF*, e os procedimentos nela envolvidos, bem como me foi assegurada a preservação total da minha identidade.

Estou ciente de que, como participante voluntário(a) desta pesquisa, falarei sobre a minha história de vida pessoal, profissional e momentos atuais relacionados ao ingresso docente por meio de instrumentos escritos, digitais e conversas informais, inclusive por meio de redes sociais. Os instrumentos a serem aplicados são: dinâmica conversacional; completamento de frases; questionário aberto; redação.

Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e informações obtidas, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do objeto estudado e construção de conhecimento científico.

Assinatura do participante

Brasília, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora responsável:

Érica Raquel de Castro Cavalcante (cavalcante.erc@gmail.com)

Orientadora: Cristina Massot Madeira Coelho – UnB

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Essas perguntas são para caracterizá-lo melhor como sujeito da pesquisa.

A identidade dos pesquisados não será divulgada.

1) Onde você fez seu curso de graduação em pedagogia? Como você avalia a qualidade da sua graduação (tanto curso quanto instituição de ensino)?

2) Você tem alguma outra graduação? Tem cursos de pós-graduação ou de outro tipo?

3) Você já havia trabalhado como professor antes de ingressar na SEDF? Se sim, por favor, descreva um pouco da sua atuação, do público atendido, instituição em que trabalhava, e outras informações que julgar relevantes.

4) Antes de trabalhar como professor(a), quais eram suas expectativas em relação a profissão? Quais delas foram atendidas, superadas e/ou frustradas?

5) Como foi o acolhimento feito pela escola em que você trabalha? Em sua entrada no ambiente escolar, o que você destaca de positivo e o que poderia ser melhorado?

6) Como funciona a gestão e o trabalho por ela desenvolvido na escola em que você trabalha? O que poderia ser melhorado?

7) Como você descreve a coordenação pedagógica e o trabalho por ela desenvolvido com os professores na escola em que você trabalha? O que poderia ser melhorado?

8) Como você percebe sua relação com o corpo docente da sua escola e sua atuação dentro dele?

9) Como você avalia a sua prática docente e seu relacionamento com sua turma?

10) O que você considera indispensável para o bom funcionamento de uma escola?

11) Qual a sua opinião em relação aos cursos e palestras oferecidos pela EAPE (e SEDF)?

12) Como foi seu processo de decisão em ser professor(a)?

13) Qual a importância que você atribui à sua família na sua escolha e carreira profissional?

14) Quem foram/são pessoas fundamentais na sua constituição como professor?

15) Durante a sua graduação, como você avalia a sua preparação para a docência?

APÊNDICE D - COMPLEMENTO DE FRASES

Complete as seguintes frases com a primeira ideia que lhe vier à cabeça:

- 1- Eu sou um(a) professor(a):
- 2- Minha vocação:
- 3- Meu sonho:
- 4- Sinto medo:
- 5- Fico triste:
- 6- Não posso:
- 7- Não gosto:
- 8- Eu preciso:
- 9- Eu gostaria:
- 10- Ser professor:
- 11- Lamento:
- 12- Eu preferia:
- 13- Eu deveria:
- 14- Minha alegria:
- 15- Minha formação acadêmica:
- 16- A minha família:
- 17- Os meus amigos:
- 18- O ingresso na carreira magistério:
- 19- A contratação na SEDF:
- 20- A minha carreira profissional:
- 21- Ser professor(a) da SEDF:
- 22- Na escola:
- 23- Eu reflito:
- 24- A localização da escola:
- 25- A estrutura física da escola:
- 26- A equipe gestora da escola:
- 27- A coordenação pedagógica da escola:
- 28- O serviço de orientação educacional da escola:
- 29- A regional de ensino da escola:
- 30- A Secretaria de Estado e Educação do DF:
- 31- Os cursos da EAPE:

- 32- A formação continuada:
- 33- A equipe docente da escola:
- 34- Os meus colegas de trabalho:
- 35- Minha grande dificuldade:
- 36- O acolhimento na escola:
- 37- Minha turma:
- 38- Meus alunos:
- 39- Minha aula:
- 40- Meu futuro profissional:
- 41- O magistério:
- 42- A escola em que trabalho:
- 43- Um bom professor:
- 44- A minha prática docente:
- 45- O meu trabalho pedagógico:
- 46- Minhas expectativas:
- 47- Minha maior frustração:
- 48- O trabalho:
- 49- Me tornei professor (a):
- 50- Sempre que posso:
- 51- Fico deprimido (a) quando:
- 52- Os momentos de coordenação:
- 53- Eu não quero:
- 54- Tenho dúvidas:
- 55- Quando criança:
- 56- Meu tempo:
- 57- Minhas atribuições:
- 58- Quando estou sozinho (a):
- 59- Fico inconformado (a):
- 60- Amo:

APÊNDICE E – REDAÇÃO

Trata-se de um registro escrito sobre o Ingresso Docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. O texto é livre e de gênero a ser escolhido pelo professor, que poderá apresentar posicionamento pessoal, reflexões, críticas, questionamentos e proposições feitas em relação à história de sua docência contada desde o início quando se tornou professor. O professor poderá também registrar cursos e momentos de sua formação que considerar de maior relevância.

APÊNDICE F – REDAÇÃO SOBRE A GREVE

Atividade de escrita sobre o movimento grevista da categoria de professores em 2016

Curso de Formação da EAPE - Érica Raquel de Castro Cavalcante

Hoje me deparei com a terrível contradição de uma professora na escola em que trabalho. A dita cuja faz mestrado na área de educação, estuda especificamente o ingresso docente, sempre tecendo severas críticas à postura individualista de grande parte do professorado, questionando a omissão de suas colegas e reivindicando a coletividade docente como algo inerente à identidade das professoras.

Seus escritos discutem pontos importantes sobre a formação de professoras e indução profissional na carreira docente. Ela frequentemente tem ido a congressos e debates discorrer sobre o que tem estudado e escutar o que tem sido teorizado em outros contextos educacionais. Seu discurso é pertinente às práticas vivenciadas na escola onde ela trabalha. A questão é que, atualmente, sua prática não tem sido coerente ao discurso que tanto expõe em sua retórica.

Vou explicar. O Distrito Federal encontra-se em um momento que se delineou como o ápice de um longo processo de precarização e desvalorização da carreira docente. O governo cortou direitos das trabalhadoras e sua postura dá fortes indícios de que haverá mais cortes. As trabalhadoras da educação, por sua vez, em uma postura de enfrentamento contra as injustiças sofridas pela categoria decretaram greve. É aí que entra a professora ao qual eu me refiro: ela não é uma dessas trabalhadoras. Ela apoia a luta, em seu discurso, em seus motivos, em suas explicações aos alunos, em seus escritos acadêmicos, mas, em sua prática... ela é mais uma que se mantém em sala de aula pensando mais nos prejuízos que pode ter ao perder os dias de suas férias, planejadas desde o início do ano, repondo aula. Ela faz questão de frisar que essas férias não serão turísticas, ou para mero descanso. Pelo contrário, serão de muito trabalho, trabalho acadêmico justamente em prol da defesa de uma educação mais compromissada com a qualidade da carreira docente.

Seus motivos são legítimos, aliás, os de todos são. Mas, questioneei a professora quanto ao seu apoio na luta, na resistência, no enfrentamento. Ninguém queria abrir mão de seu planejamento pedagógico tão bem elaborado e articulado para esquentar a cabeça

debaixo do sol ou molhar os cabelos por causa da chuva nas variadas manhãs de assembleias entre a categoria e o sindicato. Ninguém queria abrir mão de suas merecidas férias, onde iriam cumprir compromissos e desfrutar os momentos de descanso para repor aulas. Ninguém queria abrir mão de seus direitos trabalhistas, e era por isso que aquele momento de greve existia: para lutar pela manutenção dos direitos das trabalhadoras. Mas, nesse universo de “ninguéns” foram poucos os “alguéns” que se dispuseram a abrir mão de coisas primordiais para conquistar coisas essenciais para toda a categoria. E essa professora estava lá, se sentindo um ninguém por não se unir às colegas na luta que lhe dizia respeito e que lhe beneficiaria sem nenhum esforço de sua parte. E eu também ficava lá, junto a essa professora, sempre lembrando-lhe de todos os motivos pelos quais ela deveria lutar, motivos esses que ela mesma concordava. Diante dessa situação, ela se afligia, pois, havia feito compromissos em outras esferas e não via condições possíveis de equilibrar suas diversas atribuições.

Certo dia, tudo mudou. Uniu-se a mim, na luta pelo convencimento e adesão ao movimento grevista, um grupo de docentes que fazia piquete na escola dessa professora. Nesse momento, a professora se sentiu encorajada. Se alegrou por ver a força que a coletividade exerce no movimento docente. Ela sempre soube que deveria participar ativamente daquilo e assim o fez: aderiu à greve sabendo que essa luta, provavelmente, desencadearia mais batalhas nas outras funções que exercia em sua vida, mas, que o sentimento de dever cumprido e coerência com o discurso que sempre promoveu faria tudo valer a pena. Afinal, se ela se acovardasse diante desse embate, certamente, essa seria sua maior derrota.

Cada professora ou professor individualmente faz a diferença, seja no dia-a-dia da escola ou nos momentos de luta da categoria, mas, a coletividade traz um sentimento que é capaz de promover a emancipação dos sujeitos e fortalecer qualquer movimento de mudança e transformação. Acho que não tive tanta força de convencimento sozinha, pois, no fundo, eu e essa professora somos a mesma pessoa. Meu nome é consciência e a professora a qual me refiro sou eu.