

Adriane Knoblauch

Aprendendo a ser professora:

**um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no
município de Curitiba**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

São Paulo

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Adriane Knoblauch

Aprendendo a ser professora:

**um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município
de Curitiba**

**Tese apresentada à banca examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de DOUTORA em
Educação, no Programa de Estudos Pós-
Graduados em Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra.
Alda Junqueira Marin.**

PUCSP

2008

COMISSÃO JULGADORA

KNOBLAUCH, Adriane. 2008. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP.

RESUMO

Este trabalho discute a socialização profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira do município de Curitiba. Com base nos estudos de Pierre Bourdieu, entende-se por socialização profissional o processo pelo qual ocorre a incorporação de aspectos do habitus próprio de um grupo profissional que se dá a partir do habitus de origem dos agentes. Em se tratando do grupo docente, o habitus está sendo entendido aqui por aspectos presentes na cultura da escola que orientam ações e comportamentos em seu interior. O objetivo do trabalho foi compreender o modo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores iniciantes por entender que tais aspectos fazem parte do amplo processo de formação de professores, com vistas a contribuir para a teorização sobre profissionalização docente. Os dados foram coletados por meio da observação de cinco professoras em início de carreira de uma escola da periferia de Curitiba durante os horários de planejamento, de reuniões e de outros momentos de convívio no interior da escola para acompanhar a atuação delas perante outras professoras. Além disso, foram realizadas entrevistas com elas para tentar estabelecer facetas do habitus de origem delas no que se refere ao capital econômico, cultural e social de suas famílias, à trajetória escolar delas e ao início da carreira docente. Entrevistas também foram realizadas com outros profissionais da escola a fim de reconhecer a forma como as professoras em início de carreira eram vistas por eles. A análise dos dados, subsidiada por estudos de Bourdieu e Elias, apontou para um processo de socialização profissional em que três aspectos se complementam na relação entre o habitus de origem das professoras e as disposições para a docência instaladas no interior da escola: há disposições que precisaram ser incorporadas que são completamente novas, tais como a incorporação novos termos por parte das professoras iniciantes para descrever o desenvolvimento de seus alunos, o que revela desconhecimento delas em aspectos lingüísticos do capital cultural necessário para a docência; outras disposições já estavam instaladas no habitus, mas precisaram ser adaptadas tendo em vista que foram vivenciadas pelas professoras enquanto alunas, tais como a organização do tempo escolar; e há, ainda, disposições presentes no habitus de origem das professoras iniciantes que foram mantidas no processo de socialização profissional, quais sejam, a submissão frente à esfera de poder da escola, a moral do esforço decorrente da visão de trabalho presente nas professoras e a ética do cuidado e carinho, decorrente da memória feminina delas. Tais disposições - adaptadas, novas e mantidas - orientaram ações das professoras no início da carreira docente.

Palavras-chave: socialização profissional; professores iniciantes; habitus; cultura da escola.

KNOBLAUCH, Adriane. 2008. **Learning to be a teacher: a study on the professional socialization of beginning teachers in the city of Curitiba**. Doctor's Thesis, Post-Graduate Studies Program on Education: History, Politics, Society, PUCSP.

ABSTRACT

The present work discusses the professional socialization of teachers in the first years of career in the Fundamental Level in the city of Curitiba. Based on the studies of Pierre Bourdieu, professional socialization means the process through which occurs the incorporation of aspects of the habitus of a certain professional group, based on the origin of the agents. The habitus is understood here as the aspects present in the school's culture which guide actions and behavior in the interior of a professoral group. The purpose of this study was to understand the means by which occurs the professional socialization of beginning teachers, because such aspects belong to a major process of formation of the teacher. The final objective was to contribute with the theories of teacher professionalization. Data were collected by the observation of five teachers in the beginning of their career in a school in the outskirts of Curitiba, during planning time, meetings and other groupal activities in the school, so as to accompany their behavior in relation to other teachers. The five teachers were also interviewed so as to try to establish characteristics of their original habitus, considering financial, cultural and social aspects of their families, as well as their school history and the beginning of the career as a teacher. Other personnel of the school were interviewed, so as to learn how the beginning teachers are seen by them. The analysis of the data, subsidized by studies of Bourdieu and Elias, signaled that, in the professional socialization process, three aspects of the relation between the original habitus of the teachers and the internal school dispositions combine: there are dispositions which need to be incorporated, because they are completely new, such as terms by which the new teachers will need to describe their students' development, which shows their lack of linguistic capital, necessary for teaching; other dispositions were already a part of their habitus, but needed to be adapted because the teachers learned them when they were students themselves; and there are dispositions in the original habitus which were maintained – the submission to the superiors in school, the moral of effort, which comes from their vision of work and the ethics of care and tenderness, which comes from their feminine memory. Such adapted, new and maintained dispositions guided the teachers' actions in the beginning of their professional life.

Key-words: professional socialization; beginning teachers; habitus; school culture.

DEDICATÓRIA

Dedico à Lorena, minha filha querida, pois em seus primeiros meses de vida precisei dividir minha atenção entre ela e a conclusão deste trabalho.

“E que ela faça vir o dia

Dia a dia mais feliz

E seja da alegria

Sempre uma aprendiz.”

(Chico Buarque de Holanda)

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Alda Junqueira Marin, que me acompanha desde o mestrado, pela orientação sempre séria e rigorosa, mas, sobretudo, dedicada, generosa e competente.

À Professora Dra. Denice Bárbara Catani e à Professora Dra. Paula Perin Vicentini, pela leitura cuidadosa que fizeram do meu texto de qualificação e pelas valiosas contribuições que me deram naquela ocasião.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pelas discussões teóricas sempre rigorosas garantindo uma sólida formação.

À Deise Picanço, chefe do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná, pela possibilidade de afastamento para a conclusão desta tese e aos demais colegas de departamento pelo incentivo.

À Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, pelas conversas bourdieunianas sempre esclarecedoras e estimulantes e pela parceria.

À Valéria Milena, pela troca de idéias e pela parceria que se anuncia.

À Cândida e Geysa, pela amizade e pelo companheirismo durante as viagens até São Paulo.

Às alunas Alexandra, Angélica e Fernanda pela transcrição das fitas.

À Helena Cecília Carnieri pelas traduções e pelo preparo para o exame de proficiência.

Às professoras que prontamente aceitaram participar desta pesquisa e à equipe pedagógico-administrativa da escola pelas informações prestadas.

À Cibele, por cuidar da Lorena com tanto carinho para que a conclusão deste trabalho fosse possível.

Ao Marcos, meu marido, pelo apoio e compreensão.

À CAPES, pelo auxílio financeiro.

SUMÁRIO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 01 – A escola e seus agentes | 15 |
| 1.1. A escolha da escola | 15 |
| 1.2. A constituição dos grupos observados | 19 |
| 1.3. As professoras iniciantes e seus perfis: indicadores de condições sociais e trajetória escolar | 23 |
| 1.3.1. Carolina | 23 |
| 1.3.2. Julia | 25 |
| 1.3.3. Edna | 27 |
| 1.3.4. Daniele | 29 |
| 1.3.5. Helena | 31 |
| 1.3.6. Alguns apontamentos sobre os indicadores sociais das professoras em início de carreira | 34 |
| 1.4. O início na profissão: escolha da escola, dificuldades iniciais e busca de superação de problemas | 37 |
| 1.4.1. Carolina | 37 |
| 1.4.2. Julia | 40 |
| 1.4.3. Edna | 42 |
| 1.4.4. Daniele | 44 |
| 1.4.5. Helena | 47 |
| 1.4.6. Alguns apontamentos a respeito do início na carreira docente das professoras | 50 |
| Capítulo 02 – A escola e seus fazeres: marcas da cultura da escola | 52 |
| 2.1. Caracterização da escola: seu espaço e algumas de suas ações | 52 |
| 2.2. A organização do trabalho pedagógico | 60 |
| 2.3. O horário de planejamento coletivo: pistas sobre o processo de socialização profissional das professoras iniciantes | 63 |
| 2.3.1. Planejamento coletivo: momentos de socialização profissional de Carolina | 63 |
| 2.3.2. Planejamento coletivo: momentos de socialização profissional de Julia e Edna | 69 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.3. Planejamento coletivo: momentos de socialização profissional de Daniele e Helena | 72 |
| 2.3.4. Outros momentos de socialização | 76 |
| 2.3.5. Apontamentos sobre os diferentes momentos de socialização: algumas tendências observadas | 83 |

Capítulo 03 – A escola e seu processo de socialização: marcas no início da carreira docente _____ 86

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1. “São todos trabalhadores, batalhadores”: a moral do esforço. | 87 |
| 3.2. “Minha professora era um amor de professora!”: memória e gênero. | 95 |
| 3.3. É preciso “priorizar momentos”: o aprendizado da organização do tempo escolar como forma de pertencimento à profissão. | 106 |
| 3.4. “Como é mesmo que a gente diz?”: questões de linguagem. | 115 |
| 3.5. “Eu quis falar, mas achei melhor não”: uma relação submissa com o poder. | 122 |

Considerações Finais _____ 131

Referências Bibliográficas _____ 139

Anexos _____ 146

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: Distribuição do número de escolas que receberam e devolveram os formulários com o número de professores que preencheram e professores iniciantes, por Núcleo Regional. _____ | 16 |
| Quadro 1: Tempo de docência dos professores da escola. _____ | 17 |
| Quadro 2: Constituição do grupo observado. _____ | 21 |
| Quadro 3: Indicadores sociais das professoras entrevistadas _____ | 35 |

LISTA DE SIGLAS

CIC: Cidade Industrial de Curitiba

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

EJA: Educação de Jovens e Adultos

FAS: Fundação de Ação Social

ONG: Organização Não-Governamental

PUCPR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCSP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

RIT: Regime Integral de Trabalho

RME: Rede Municipal de Ensino

SME: Secretaria Municipal de Educação

UFPR: Universidade Federal do Paraná

USP: Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a intenção de investigar processos de formação a que estão sujeitos os professores quando de seu ingresso na profissão docente.

Durante a realização de minha pesquisa de mestrado, ao frequentar uma escola das séries iniciais do Ensino Fundamental em Curitiba, percebi que havia professoras com diferentes tempos de exercício na profissão. Algumas estavam esperando sua aposentadoria e haviam trabalhado grande parte de sua carreira na escola em que ocorreu a observação. Outras estavam trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) há mais ou menos dez anos, e havia uma que estava em seu terceiro ano de profissão e primeiro ano naquela escola. Embora o foco dessa pesquisa não tenha sido o estudo sobre carreira docente¹, foi possível perceber que o tempo diferenciado na profissão conferia a cada professora um domínio diferenciado das situações, tanto no que se refere às questões mais cotidianas, como no que diz respeito às exigências impostas pela Secretaria da Educação.

Assim, foi constatado que as professoras estavam em fases distintas da profissão e que possuíam diferentes características, o que possibilitava a elas ações e reações diferenciadas, tanto no que se refere à experiência e traquejo com os alunos em sala de aula, como em situações de conversas informais na hora do intervalo, planejamento de aula e discussões mais coletivas. Enquanto para a professora mais novata tudo era novidade e tudo deveria ser seguido ao “*pé da letra*”, para as professoras que estavam se aposentando, tudo parecia ter um ar de “*não vai dar certo*”, pois se consideravam “*macacas velhas*” e acreditavam que sua experiência construída ao longo dos anos era o que mais contava. As professoras que possuíam em torno de dez anos de experiência aceitavam mais facilmente estratégias inovadoras e demonstravam maior entusiasmo e maior preocupação com seus alunos. No entanto, essas ainda estavam distantes da esfera de poder da escola e reclamavam por nem sempre serem ouvidas.

Mas, entre o grupo de professoras que foram observadas mais detalhadamente para minha pesquisa de mestrado, havia uma espécie de poder paralelo o qual era, inclusive, percebido e respeitado pelas professoras mais antigas. A professora que

¹ Em minha pesquisa de mestrado defendida junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP, procurei compreender o modo pelo qual uma escola da periferia de Curitiba operou com sua cultura para implementar a proposta de Ciclos de Aprendizagem em seu interior. Acompanhei mais atentamente o grupo de professores regentes e auxiliares que trabalhavam com as turmas de alfabetização, um grupo com professoras em diferentes momentos da carreira docente.

sugeriu grande parte das estratégias diferenciadas para trabalhar com os alunos que apresentavam maiores dificuldades - bastante respeitada pelas demais professoras - havia terminado sua graduação em Pedagogia, em um curso organizado à distância, há pouco tempo. Apesar de ser ainda jovem, já tinha um de seus filhos cursando faculdade. Passava as férias de verão num camping no litoral paranaense, dava aulas de Yoga e seu marido era professor universitário de uma faculdade recém criada anexa a um colégio particular bastante conhecido em Curitiba. Ela era considerada pela demais como uma pessoa moderna, que conseguiu dar uma boa educação a seus filhos, bem casada e uma profissional competente.

Outro fato que chamou a atenção é que duas professoras desse grupo freqüentavam, durante a noite, um Curso Normal Superior, oferecido pela prefeitura como resposta à exigência da LDB 9394/96. Uma delas, há quase dez anos no exercício da profissão, me mostrava o que estava discutindo em aula e fazia relações com o desenvolvimento de seus alunos. A outra, era a professora novata que, diante da sua insegurança, parecia estar mais preocupada em se inserir efetivamente no grupo.

Diante dessas circunstâncias foi possível verificar que há diferentes momentos de formação e que este é um processo resultante da trajetória pessoal integrando as experiências vividas no contexto familiar e social com as experiências vividas em diferentes momentos da vida escolar antes e durante o preparo formal para o ingresso à carreira e, ainda, durante o exercício da profissão, o que pode ser melhor compreendido utilizando o conceito de habitus de Bourdieu.

Tais constatações chamaram minha atenção, portanto, para os processos em parte similares e em parte diferenciados pelos quais passam os professores em sua trajetória e ao adentrar o universo da realidade escolar, aspectos que também dizem respeito à sua formação. Desta forma, utiliza-se aqui um conceito mais ampliado de formação, compreendendo-a como um processo que se inicia antes mesmo do momento da preparação para o exercício da profissão e continua durante toda a carreira docente. Tal conceito foi apresentado por Marcelo Garcia (1999) e, segundo ele, compreende 4 fases: a fase de pré-treino é a etapa em que os futuros professores vivenciam experiências e incorporam representações, muitas vezes de forma a-crítica, a respeito da profissão no momento em que são alunos da escola básica. Segundo o autor, essas representações influenciam todo o processo de formação e também de atuação profissional e, muitas vezes, contribuem para a conservação de práticas inadequadas. A

fase seguinte é a fase em que ocorre o ensino da profissão em uma instituição específica para este fim, ou seja, é a preparação formal inicial para o ingresso à profissão.

A fase de iniciação diz respeito aos primeiros anos na profissão, durante os quais o professor iniciante aprende, na prática, a exercê-la. E a última fase diz respeito aos processos de formação continuada, os quais, segundo o autor, podem ser planejados por instituições específicas ou pelos próprios professores.

Em outro trabalho, o autor ressalta que a fase de iniciação constitui um momento de crucial importância para todo o amplo processo de formação docente, pois as certezas construídas nesse período dificilmente serão abaladas em momentos posteriores, o que também foi apontado por Mizukami (1996), Cavaco (1995), Gonçalves (1992) e Loureiro (1997). Por isso, é necessário compreender como ocorre o processo de socialização profissional de professores iniciantes, já que a compreensão é o primeiro passo para a intervenção. Apesar dessa relevante importância, Marcelo Garcia destaca que são raros os trabalhos que discutem o processo de socialização de professores iniciantes (Marcelo Garcia, 1991).

A questão da socialização também vem sendo pouco explorada em pesquisas sobre formação docente no Brasil. A esse respeito, Penna e Knoblauch (2005) procederam análise sobre a existência de acúmulo teórico em pesquisas sobre formação docente, por meio de exame de resumos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 1981 a 1998, focalizando-se, também, os orientadores. A conclusão do estudo é que há pouco acúmulo nessa produção e pouco diálogo entre trabalhos já realizados, pois foi constatada recorrência de problemáticas e conclusões bastante semelhantes. No que se refere aos estudos sobre socialização de professores, vale ressaltar, no entanto, que não foram detectados na busca feita pelas autoras nesse corpo de teses e dissertações.

Em levantamentos mais antigos, a temática sobre socialização de professores também não se fazia presente, como demonstra o estudo de Silva et alii (1992) ao fazer um levantamento dos trabalhos apresentados em Seminários e Conferências, livros, artigos, dissertações e teses nacionais, no período de 1960 a 1986 sobre a formação de professores para séries iniciais. Concluíram que os trabalhos das décadas de 1960 e 1970 difundiam o discurso oficial. Já na década de 1980, houve uma diversificação dos periódicos e também do conteúdo apresentado nos trabalhos, tendo em vista a utilização de “teorias do conflito” como referencial teórico de análise dos trabalhos.

Esse levantamento não avança pela década de 90 do século passado. Os demais levantamentos são mais recentes e trazem dados relevantes para a compreensão das questões envolvidas neste estudo.

André et alii (1999) analisaram as teses e dissertações sobre formação de professores defendidas no período de 1990 a 1996, em programas de pós-graduação nacionais. As autoras afirmam que dos 248 trabalhos que focalizaram a temática da formação docente, a ampla maioria, 76%, ou seja, 216 trabalhos discutiram aspectos da formação inicial. Essa preferência por analisar a formação inicial também foi constatada na análise feita por Brzezinski e Garrido (2001) sobre os 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores nas reuniões anuais da Anped no período de 1992 a 1998. Segundo as autoras, 40% desses trabalhos focalizaram a formação inicial, especialmente os cursos de Pedagogia e Licenciatura, com o objetivo de conhecer seus problemas e propôr alternativas para sua superação, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino.

Nesses dois levantamentos, a formação continuada aparece em segundo lugar na preferência dos pesquisadores. André et alii, afirmam que 14,8% dos trabalhos analisados em sua amostra discutiram esse tema e Brzezinski e Garrido afirmam que a formação continuada representa 24% dos trabalhos apresentados no GT Formação de Professores.

Embora formação inicial e formação continuada não representem a totalidade dos estudos sobre formação docente, é relevante o fato de que há uma incidência pequena de estudos que tratem de outras questões referentes à temática e que essas questões digam respeito às condições de trabalho, processos de proletarização e perda de identidade, demonstrando pouco interesse dos pesquisadores por esses temas e a inexistência de estudos sobre socialização de professores iniciantes nas amostras das autoras.

As análises indicam, portanto, que há um predomínio nos estudos brasileiros em ora focalizarem a formação inicial, ora a formação continuada. Tal tendência também é apontada por Zeichner (1998) ao destacar que as principais linhas de pesquisa sobre formação docente nos EUA dizem respeito, de alguma maneira, à formação inicial. São estudos que descrevem os cursos de formação inicial na tentativa de identificar padrões de formação de professores, ou então, são pesquisas conceituais ou históricas sobre abordagens ideológicas da formação de professores, ou ainda, pesquisas que focalizam o impacto da organização dos cursos de formação inicial ou continuada na formação dos

professores. Messina (1999) também aponta para o predomínio de estudos sobre a formação inicial na revisão de pesquisas sobre formação docente, realizadas na década de 1990, na América Latina, com base em dados catalogados em dois centros de documentação do Chile. A autora afirma, ainda, que a formação continuada aparece em segundo lugar. Num terceiro grupo, em número bem inferior, estão as pesquisas que dizem respeito a temas como identidade profissional e experiências de professores.

Desta forma, é possível afirmar que, em diferentes contextos, a pesquisa sobre formação docente recai, persistentemente, em dois focos de análise: por um lado, uma grande maioria de estudos sobre a formação inicial em diferentes níveis e âmbitos; por outro lado, outros estudos, sempre em menor número, focalizando processos de formação continuada. Essa situação indica que a pesquisa sobre formação docente, apesar de ter sido intensificada nas últimas décadas, vem deixando descoberta uma série de questionamentos a respeito de como ocorre o processo de aprender a ser professor, ou seja, apesar de trazerem informações importantes sobre a realidade dos cursos de formação inicial e continuada, apesar de apontarem a necessidade de maior articulação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, entre outras coisas, o campo de pesquisa sobre a formação docente ainda apresenta pontos silenciados: como as escolas conformam os professores que iniciam suas funções? De que forma professores iniciantes aprendem e incorporam conhecimentos essenciais pelo exercício e para o exercício da profissão?

Mesmo no interior de novas temáticas como, por exemplo, a dos saberes dos professores ou seus processos cognitivos, os cursos de formação inicial ou continuada ainda prevalecem como focos privilegiados de análise, pois de acordo com Marcelo Garcia (1998) as pesquisas que focalizam o processo de aprender a ensinar buscam, ora a análise do desenvolvimento de processos reflexivos sobre o cotidiano escolar e, em outras situações, focalizam como ocorre o processo de aprender a ensinar no interior dos cursos de formação inicial, com ênfase aos estágios.

Há, portanto, a necessidade de que estudos sobre a socialização de professores em início de carreira ocorram em maior número para preencher tais lacunas. Optou-se, assim, por caracterizar o início da carreira docente, seguindo a categorização apresentada por Huberman (1992) que entrevistou 160 professores do ensino secundário na Suíça e identificou cinco fases na carreira docente: a entrada na carreira (primeiros três anos), a estabilização (entre quatro e seis anos), diversificação, (entre

sete e vinte e cinco anos) serenidade (entre vinte e cinco e trinta e cinco anos) e desinvestimento (trinta e cinco anos até o fim da carreira).

Segundo o autor, o momento do ingresso na carreira até um segundo período (estabilização) é marcado pelo choque da realidade no qual dois aspectos se complementam, o da sobrevivência e o da descoberta. Esse momento representa para o professor iniciante o seu pertencimento a um grupo profissional, pois é nesse período que ele se vê como responsável por uma turma de alunos, como colega de outros professores com idades diferentes da sua etc. Sendo assim, será considerado para esta pesquisa o professor iniciante aquele que possui até 3 anos de experiência profissional.

Desta forma, então, buscou-se caracterizar a formação docente e o ingresso à profissão, por meio de alguns estudos encontrados que relataram de forma analítica os diferentes momentos que compõe a ampla formação profissional, com ênfase nos estudos sobre professores iniciantes e sua socialização profissional.

No que se refere à socialização profissional de professores, Zeichner e Gore (1990), em revisão da literatura sobre a temática, concluíram que as diferentes pesquisas apontam para três níveis de influência sobre o processo de socialização de professores, isto é, sobre o processo pelo qual indivíduo torna-se membro de um grupo profissional: a influência da educação anterior ao processo de formação de professores, a influência do próprio curso de formação inicial e a influência das relações estabelecidas no local de trabalho após o ingresso à profissão.

Do primeiro nível os autores destacam o trabalho de Dan Lortie, *Schoolteacher: a sociological study*, publicado em 1975, que apresenta o conceito de ‘aprendizado de observação’ por meio do qual os estudantes, ao passarem anos na escola com seus professores, internalizam um modelo de professor e de ensino que influencia sobremaneira o processo de socialização de futuros professores. Na visão de Lortie, essa ‘socialização antecipatória’ exerce maior influência do que o período de formação inicial.

Muitos estudos foram influenciados por Lortie, de modo que atualmente há um consenso em torno da influência desses anos iniciais de escolarização no processo de socialização docente, o que também foi apontado por Marcelo Garcia (1999) e constatado na revisão da literatura realizada por Schwanke (1981). No entanto, segundo Zeichner e Gore (1990) outros estudos passaram a questionar o poder absoluto atribuído por Lortie a esse período, de forma que as pesquisas passaram a focalizar ora o interior da escola e as fases que compõem a carreira docente, e ora o processo de educação

formal para a docência e as características individuais que poderiam minimizar o efeito do ‘aprendizado de observação’.

Neste sentido, então, no que se refere aos processos de socialização que ocorrem durante a preparação formal para o exercício da profissão Zeichner e Gore (1990) afirmam que diferentes perspectivas de pesquisas conduzem a conclusões distintas. Ou seja, os estudos que focalizaram o currículo formal destes cursos concluíram que os mesmos exerceram pouca influência no processo de socialização dado o forte impacto da socialização antecipatória. No entanto, os estudos que focalizaram o ‘currículo oculto’ sugeriram que tais cursos podem exercer alguma influência.

A revisão da literatura realizada pelos autores traz, ainda, alguns estudos que apontam a influência do local de trabalho no processo de socialização profissional, ressaltando o papel dos alunos nesse processo dado o isolamento característico que existe entre os professores. Outros trabalhos destacam o papel do ambiente escolar considerando a influência dos colegas, dos pais de alunos e das condições materiais e sociais da escola.

Alguns estudos realizados em Portugal e Brasil corroboram as conclusões apontadas por Zeichner e Gore (1990), pois buscaram compreender a relação entre a formação inicial e as características do local de trabalho no processo de construção da docência. Ludke (1996) entrevistou 20 professores distribuídos ao longo da carreira escolar e encontrou uma visão positiva a respeito dos cursos de formação inicial ao lado da constatação do chamado “choque da realidade” no início da carreira. Verificou, ainda, a importância da prática e da experiência como instâncias formadoras. Outros trabalhos que também focalizaram essa relação apontaram para a singularidade do processo tendo em vista a apropriação individual da cultura de ofício divulgada pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre os anos de 1930 e 1960 (Schaffel, 1999); a individualização das estratégias de ensino aprendidas durante o estágio considerando a apropriação pessoal e singular de saberes apesar da formação recebida pelos estagiários ter sido uniforme (Carrolo, 1997), o que também foi constatado por Mogone (2001) que analisou o início de carreira de 5 egressas de um mesmo centro de formação. Para a autora, essa singularidade ocorre pela aquisição de saberes junto a pares da escola e com colegas de outros locais ou com familiares, além da organização e reorganização do trabalho em função dos resultados apresentados pelos alunos; Para Lelis (1996), por outro lado, formas de ensinar distintas entre as professoras são decorrentes do volume

do capital cultural e dos títulos escolares adquiridos por elas e da força das escolas por quais passaram ao longo da vida profissional.

No que se refere à socialização profissional, portanto, os estudos aqui encontrados indicam que vários fatores interferem nesse processo, ao mesmo tempo em que tal processo não ocorre da mesma forma para todos os professores, mas ao contrário, é singular.

Sobre professores em início de carreira, os estudos são unânimes em identificar problemas vivenciados por eles. Há o pioneiro estudo de Veenman (1984) que cunhou o termo “choque da realidade” para descrever o descompasso existente entre o conteúdo veiculado pelos cursos de formação inicial e a realidade vivenciada na escola nos primeiros anos da carreira. No Brasil, uma série de estudos buscou compreender os problemas vivenciados por professores iniciantes de diferentes áreas e concluíram que tais problemas são decorrentes da formação inicial ineficiente (Lequerica, 1984, Castro, 1995, Moura, 1998, Diniz, 1999 e Gori, 2000). No contexto português, os cursos de formação inicial também foram apontados como responsáveis pelos problemas vivenciados no início de carreira, por gerar insegurança aos professores iniciantes, tendo em vista a contradição já apontada por Veenman. Tal situação conduz a busca por uma rede informal de apoio e um reavivamento de experiências vividas como aluno, contribuindo, dessa forma, para a manutenção de práticas conservadoras (Cavaco, 1995); ou ainda, conduz a um saber fazer intuitivo baseado na imitação de antigos professores e na ajuda de colegas mais experientes (Loureiro, 1997). Guarnieri (1996), por sua vez, identificou o papel dos alunos nesse processo, pois seus dados de pesquisa indicam que o processo de tornar-se professor é fruto de uma articulação entre a formação inicial e a experiência adquirida com a prática. Considera, no entanto, que essa articulação é desencadeada pelas dificuldades encontradas especialmente com a aprendizagem dos alunos.

Há, ainda, trabalhos que focalizaram o processo de socialização de professores em início de carreira e que destacam o papel da organização escolar nesse processo. Silva (1997) buscou compreender o processo de incorporação das normas e concluiu que o mesmo oscilou entre um ajuste internalizado, havendo uma sintonia entre os valores de cada professor com os da escola, e um cumprimento estratégico das normas, processo em que os professores acatavam publicamente as normas, mas mantinham certo distanciamento delas. Ferreirinho (2004) percebeu que a escola trata como “novatas” todas as professoras que são novas na rede de ensino, mesmo que já possuam

alguma experiência profissional em outras redes e que privilegia o capital social construído pelas relações internas que se constituem na escola em decorrência do tempo permanecido nela, em detrimento do capital cultural adquirido anteriormente ao ingresso. Mas, as trajetórias diferenciadas de cada professora constituíram uma ferramenta para encarar o processo de socialização de forma mais ou menos amena. O tempo permanecido na escola também foi constatado por Freitas (2000, 2002) como um instrumento de diferenciação entre professores iniciantes e mais experientes, pois é ele que estabelece a ordenação no momento de escolha das classes no interior da escola, restando para as iniciantes turmas consideradas mais difíceis de trabalhar. Além disso, a autora evidenciou uma espécie de “ritual de iniciação” por meio do qual as professoras iniciantes constroem sua identidade profissional de modo a aceitar e assumir essa diferenciação, acatando, ainda, a lógica estabelecida na escola de que com tais turmas o resultado não será satisfatório.

As pesquisas aqui resenhadas mostram, então, que o aprendizado da profissão docente é um processo permanente que tem seu início antes mesmo do momento de preparo formal para a profissão e continua durante toda a carreira profissional. De todo modo, todos estes momentos em que se aprende a ser professor ocorrem no interior de escolas, quer durante a escolaridade básica, ou durante a formação inicial, ou ainda, no interior de diferentes escolas em que se desenvolve a profissão.

Ou seja, a escola socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela. É um mecanismo sutil de socialização que ocorre não somente pelo currículo prescrito e oficial, mas, sobretudo, pelas relações sociais que se estabelecem no interior da escola e pelas formas como o trabalho é desenvolvido no interior das salas de aula, contribuindo para a configuração do pensamento e da ação dos alunos conforme aponta Pérez Gómez (1998). Neste sentido, é possível afirmar que há uma cultura no interior das escolas que socializa seus alunos. Mas, também é possível afirmar que existe uma outra espécie de currículo oculto que contribui para a formação dos professores ao ingressarem no exercício da profissão no interior da escola. Ou seja, aprender a ser professor envolve questões pedagógicas e outras questões que vão além delas. Há toda uma trama de significados, normas, valores, rituais, conhecimentos específicos da profissão docente e próprios da cultura da escola que não são explicitamente ensinados nos cursos, mas que devem ser aprendidos tanto para adaptação ao seu grupo como para desempenho profissional. Há uma cultura docente profissional que deve ser adquirida. As dificuldades relatadas pelas pesquisas que focalizaram professores iniciantes

indicam que tal incorporação deve ocorrer já no início da carreira docente. Desta forma, a intenção desta pesquisa é contribuir com os estudos sobre formação docente no sentido de lançar luz sobre uma série de questionamentos sobre como ocorre o aprendizado de questões que vão além das questões pedagógicas internas à sala de aula e que também dizem respeito ao processo de socialização profissional, sobretudo no que se refere ao processo de incorporação de aspectos da cultura da escola, questionamentos pouco explorados pelas pesquisas aqui resenhadas. Este trabalho pretende, portanto, estudar o processo de socialização profissional de professoras em início de carreira focalizando o aprendizado de tais aspectos, pois há a premissa de que tal aprendizado é fundamental para a permanência das professoras em seu novo grupo profissional.

Cultura da escola está sendo entendido aqui como “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10, grifos do autor). São normas e práticas, portanto, que definem a rotina da escola e seu fazer diário que não são construídas ao acaso, não são, contudo, completamente dependentes do contexto mais amplo e, tampouco, completamente independentes. Para compreender tal relação, Viñao Frago (1996) sugere que se faça o cotejamento entre a teoria educacional mais ampla de um determinado período histórico, o texto legal da reforma em questão e as práticas da escola. Tal procedimento, segundo ele, permite compreender a relativa autonomia da cultura da escola frente às imposições de reformas externas e a permanência de práticas, muitas vezes, contrárias ao conteúdo da reforma em questão, tendo em vista a sua incorporação na rotina e na forma de fazer das pessoas que habitam o interior da escola.

Gimeno Sacristán (1999) acrescenta a essa discussão o conceito de *habitus* tal como definido por Pierre Bourdieu ao longo de sua obra. Para o autor, a prática é um conjunto de ações que se consolidaram ao longo do tempo no interior das escolas e que organizam novas ações, pois como tradição acumulada, a prática é incorporada na forma de *habitus*, orientando assim, novas ações e dispensando o sujeito de um planejamento inicial para determinadas situações. Isso porque “o *habitus* produz ações e reproduz práticas” e “tem mais força do que qualquer norma formal, porque foi interiorizado”, desta forma “a reprodução da prática passa desapercibida” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 84).

Optou-se, assim, por uma análise baseada nos estudos de Bourdieu, justamente pela análise relacional que é decorrente de seu pensamento que aponta para a

compreensão das práticas não como simples escolhas individuais independentes do contexto social mais amplo e nem, tampouco, como reações mecânicas oriundas deste contexto.

Em toda obra de Bourdieu é possível perceber a tentativa de desenvolver uma teoria do conhecimento sociológico que ultrapasse o objetivismo mecanicista e o subjetivismo idealista. O conceito de habitus, então, além de servir como um instrumento rico para compreender o processo de constituição histórico-social do agente, pois é considerado como “um sistema de disposições socialmente constituídas” (Bourdieu, 2004a, p. 191) é importante também para compreender a própria forma de análise sugerida por Bourdieu, que aponta para a necessidade de construção de um conhecimento praxiológico que tem como objeto:

(...) não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 2003a, p. 40).

Para Bourdieu, então, é o conceito de habitus e o modo de operar com ele que permitem essa compreensão, pois busca “o modo de engendramento das práticas” (Bourdieu, 2003a, p. 53), ou seja, o princípio explicativo destas, considerando a relação entre o espaço social, a posição social do agente e a atuação dele nesse espaço.

Por meio do conceito de habitus foi possível obter a compreensão de porque as professoras agem da forma como agem no processo de socialização profissional, sendo que essa ação não foi considerada como uma simples reação ou adaptação mecânica às normas impostas, nem tampouco como uma escolha individual, mas como fruto do habitus incorporado que está em constante reestruturação.

As diferentes espécies de capital reforçaram esta compreensão relacional da sociedade, pois permitiram compreender que uma classe social, ou fração de classe, só pode ser definida em relação a outras classes, de forma que a abordagem econômica, apesar de central, não pode ser considerada o único mecanismo de diferenciação social. Mas, ao contrário, é o volume dos diferentes tipos de capital e a sua estrutura que permitem a constituição de diferentes tipos de habitus de classe.

As análises de Bourdieu foram complementadas pelas análises de Elias, tendo em vista a hipótese de que a obra do segundo influenciou o trabalho do primeiro, especialmente pelo interesse de Bourdieu em articular estudos sociológicos aos estudos

históricos, necessidade que marcou toda uma geração de estudiosos franceses. Elias (1994a) trabalha com o conceito de configuração para explicar que não existe indivíduo e sociedade como entidades separadas, mas, ao contrário, existem como um todo indissociável, no qual indivíduo e sociedade são perspectivas diferentes de uma mesma instância. Para Elias (1993, 1994b) o processo de configuração diz respeito à estrutura de relações humanas que integra os homens por meio de suas diferentes funções que foram sendo criadas como necessidades resultantes do próprio processo civilizador. Em todo esse processo há uma estreita conexão entre mudanças nas estruturas sociais e mudanças na estrutura da personalidade humana, de modo que o processo civilizador é introjetado como uma segunda natureza, constituindo subjetivamente os indivíduos.

Desta forma, então, a maior proximidade entre Elias e Bourdieu está em ambos defenderem a constituição social dos indivíduos num processo de mútua determinação objetivando a superação de teorias individualistas ou coletivistas. Elias fala em rede de interdependência na qual há um processo de modelamento e remodelamento mútuo. Nesse sentido, prefere usar o termo configuração no lugar de sociedade, enquanto que Bourdieu prefere falar em agentes e não indivíduos, para enfatizar o caráter de ação do sujeito, considerando que há uma relação dialética entre as estruturas sociais e as disposições estruturadas que foram internalizadas pelo agente (Bourdieu, 2003a).

No que se refere especificamente ao conceito de habitus, Elias confere atenção especial ao processo histórico de constituição da nação, ao passo que Bourdieu também fala em habitus nacional, mas seus estudos empíricos dizem respeito à constituição do habitus de diferentes frações de classe, para o que analisa a confluência entre diferentes tipos de capital. Para ambos, no entanto, há a defesa da constituição histórico-social do habitus, o que confere um caráter de plasmabilidade dos agentes no que se refere aos seus hábitos, costumes e escolhas.

Para este trabalho, além das análises de Bourdieu sobre habitus e os diferentes capitais, foram utilizadas as análises de Elias sobre o aprendizado e a incorporação do tempo como elementos do processo civilizador.

A leitura dos diferentes trabalhos sobre socialização profissional de professores, professores em início de carreira, bem como do referencial teórico aqui assumido, permitiu a construção do problema de pesquisa nos seguintes termos: **De que modo a instituição escolar com sua cultura opera sobre professores iniciantes para conformá-los aos seus esquemas de trabalho interferindo sobre o habitus destas professoras? De que modo as professoras reagem em face de tais interferências?**

A problemática central pôde ser traduzida nas seguintes questões:

- * O que deve ser internalizado?
- * Quais as marcas que a organização escolar imprime nos professores em início de carreira? E quais as marcas que esses professores deixam na cultura da escola?

O objetivo central foi, então, o de compreender o processo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores iniciantes, uma faceta da formação docente, com vistas à possibilidade de contribuir para a teorização sobre profissionalização de professores.

A leitura do material aqui utilizado, bem como o referencial do pensamento de Bourdieu e Elias, permitiu a construção das seguintes hipóteses:

- * A instituição escolar imprime marcas nos sujeitos que vivem e trabalham em seu interior. O início da carreira docente é o momento em que professores iniciantes estão mais sujeitos a essas marcas, tendo em vista que é do processo de socialização profissional que resulta sua permanência no grupo docente.
- * Há uma alteração do agente no processo de socialização profissional, pois este é considerado como um momento diferenciado dos demais na constituição da trajetória do agente. O ingresso a um novo grupo social, com todas suas regras e exigências, apresenta-se como uma nova realidade a qual confronta-se com o habitus já constituído e deste confronto resulta uma possível reestruturação do habitus de origem.
- * Embora o peso da instituição escolar seja maior no processo de socialização, é possível que alguns agentes deixem marcas nesta instituição, dependendo da trajetória construída antes do ingresso ao novo grupo social. O capital simbólico destes professores, ou seja, a forma como as professoras mais antigas da escola reconhecem a posse dos demais tipos de capital a eles conferido pode ser um elemento facilitador desse processo.

Os dados para esta pesquisa foram coletados por meio de observação de cinco professoras em início de carreira nos momentos de planejamento coletivo e outros momentos de convívio, como o recreio e horário de almoço, além do acompanhamento de reuniões e Conselho de Classe. As observações ocorreram de forma sistemática e contínua ao longo do primeiro semestre de 2006 nos dias de planejamento das professoras em início de carreira da escola escolhida para esta pesquisa: segundas-feiras pela manhã, quartas-feiras e sextas-feiras pela tarde. Para complementar a observação, entrevistas foram concedidas pelas professoras iniciantes e outros profissionais da escola também durante o primeiro semestre de 2006, totalizando 11 horas de entrevista que foram transcritas para posterior análise.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos e as considerações finais. Os dois primeiros capítulos são mais descritivos, sendo que o primeiro traz informações sobre os indicadores de condições sociais de origem e atuais e a trajetória escolar das professoras em início de carreira que fizeram parte desta pesquisa, assim como, dados sobre o início da carreira delas. O segundo capítulo apresenta as ações desenvolvidas e valorizadas pela escola e pistas sobre o processo de socialização das professoras observado em diferentes momentos de convívio na escola, como os momentos de planejamento, de recreio ou almoço. O terceiro capítulo, por fim, traz análises mais aprofundadas sobre as pistas levantadas nos capítulos anteriores, com base no referencial teórico aqui assumido.

CAPÍTULO 01

A ESCOLA E SEUS AGENTES

1.1. A escolha da escola

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu em uma escola municipal bastante distante do centro da cidade de Curitiba, situada em um bairro de periferia, tendo como origem de grande parte da sua população, pessoas que conquistaram seu terreno por meio de um processo de invasão de terras.

A escolha por esta escola se deu após a análise de um formulário enviado no início de março de 2006 para 169 escolas do município de Curitiba, os quais chegaram a 9 núcleos regionais por meio de malote. As informações do formulário solicitavam o preenchimento do nome do professor, sua formação, o turno em que trabalhavam na escola, tempo de docência na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba e tempo de docência anterior ao ingresso à RME. (ver anexo 01). Deste total, 62 escolas devolveram o formulário preenchido, o que representa 36,68% do total, número considerado suficiente para configurar amostra das escolas da rede municipal de ensino para os fins desta pesquisa.

Num primeiro momento, a análise dos formulários devolvidos corroborou conclusões de outras pesquisas: as professoras em início de carreira no município de Curitiba estão alocadas em regiões distantes, mais ao sul da cidade.

No Núcleo Regional da Educação de Boa Vista foram enviados formulários para 22 escolas, dos quais 10 foram devolvidos, contando com 10 professores iniciantes; dos formulários enviados para as 18 escolas do Núcleo Regional de Santa Felicidade, houve o retorno de 9 formulários, dos quais foi possível detectar 8 professores em início de carreira. Já do retorno de 5 formulários entre 19 enviados para escolas do Núcleo Regional de Educação do Cajuru, foi possível contabilizar 9 professores iniciantes; no Núcleo Regional de Educação do Portão, 9, das 22 escolas, devolveram o formulário preenchido, sendo possível constatar 9 professores em início de carreira; dos formulários enviados para 25 escolas do Núcleo Regional de Educação do Pinheirinho, houve o retorno de 6 formulários, dos quais foi possível contabilizar 8 professores em início de carreira; do retorno de 8 formulários, entre 21 enviados para escolas do Núcleo Regional de Educação do Boqueirão, foi detectado 9 professores em início de carreira; do retorno de 6 formulários, dos 21 enviados para escolas do Núcleo Regional de

Educação do CIC (Cidade Industrial de Curitiba), foi possível contabilizar 26 professores em início de carreira, número igual ao do Núcleo Regional de Educação do Bairro Novo, sendo que de 18 escolas, 9 devolveram o formulário preenchido. Tais dados podem ser melhor observados na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição do número de escolas que receberam e devolveram os formulários com o número de professores que preencheram e professores iniciantes, por Núcleo Regional.

| Núcleo | Formulários enviados | Formulários devolvidos | Professores que preencheram | Total de iniciantes |
|------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Matriz | 3 escolas | 0 escolas | 00 professores | 00 professores |
| Santa Felicidade | 18 escolas | 9 escolas | 162 professores | 8 professores |
| Pinheirinho | 25 escolas | 6 escolas | 106 professores | 8 professores |
| Cajuru | 19 escolas | 5 escolas | 91 professores | 9 professores |
| Boqueirão | 21 escolas | 8 escolas | 227 professores | 9 professores |
| Portão | 22 escolas | 9 escolas | 164 professores | 9 professores |
| Boa Vista | 22 escolas | 10 escolas | 254 professores | 10 professores |
| CIC | 21 escolas | 6 escolas | 195 professores | 26 professores |
| Bairro Novo | 18 escolas | 9 escolas | 214 professores | 26 professores |
| Total | 169 escolas | 62 escolas | 1413 professores | 105 professores |

Os dois últimos núcleos comportam os bairros mais afastados, com maiores índices de criminalidade e maior carência econômica e cultural da população de Curitiba. Desses dois últimos núcleos, foi realizada uma análise para operar a escolha da escola e nessa análise um dado chamou a atenção: uma das escolas contava com 8 professoras em início de carreira, isto é, com menos de 3 anos de profissão, conforme categorização de Huberman (1992). As demais professoras, no entanto, também eram novas na Rede Municipal de Ensino (RME), mas contavam com alguma experiência em escolas particulares ou estaduais. Assim, 38 professoras preencheram o formulário, e destas, apenas 8 possuíam mais de 5 anos de docência na RME de Curitiba e 24 afirmaram ter ingressado na mesma rede há alguns meses. Tais dados podem ser melhor visualizados no quadro 1.

Quadro 1

Tempo de docência dos professores da escola²

| Nome | Formação | Tempo de docência na RME | Tempo de docência em outras redes |
|---------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Mônica ³ | Matemática | 5 anos | 3 anos |
| Simone | Pedagogia | 3 anos | 7 anos |
| Karla | Letras | 1 mês | 10 anos |
| Marina | Pedagogia | 3 anos | 4 anos |
| Carolina | Pedagogia | 1 ano | ----- |
| Roberta | CNS | 1 mês | 10 anos |
| Fernanda | Pedagogia | 1 mês | 5 anos |
| Isabel | Normal Superior | 12 anos | 7 anos |
| Pâmela | Pedagogia | 2 meses | 11 anos |
| Telma | Pedagogia | 2 meses | 9 anos |
| Daiane | Pedagogia | 7 anos | ----- |
| Rita ⁴ | Normal Superior | 2 anos | ----- |
| Roseli | Pedagogia | 12 anos | ----- |
| Paula | Pedagogia | 1 mês | 12 anos |
| Valquíria | Pedagogia | 1 mês | ---- |
| Regina | Pedagogia | 1 mês | 7 anos |
| Anelise | Ed. Física | 1 mês | 3 anos |
| Maristela | Normal Superior | 1 mês | 6 anos |
| Juliano | Ed. Física | 1 mês | 5 anos |
| Julia | Normal Superior | 1 mês | ----- |
| Geovana | Pedagogia | 2 anos | 9 anos |
| Janaína | Normal Superior | 1 mês | 11 anos |
| Daniele | Pedagogia | 2 meses | ----- |
| Patricia | Normal Superior | 1 mês | 6 anos |
| Luciana | Matamática | - 1 mês | 17 anos |
| Viviane | Normal Superior | - 1 mês | 10 anos |
| Elenir | Normal Superior | 13 anos | 2 anos |
| Dalva | Pedagogia | - 1 mês | 10 anos |
| Claudia | Pedagogia | 1 mês | 11 anos |
| Joana | Ed. Física | 1 mês | 6 anos |
| Ricardo | Ed. Física | 1 mês | 11 anos |
| Ana Carla | Pedagogia | 12 anos | 1 ano |
| Eloisa | Pedagogia | 5 anos | 6 anos |
| Rosane | Pedagogia | 3 anos | 3 anos |
| Rosana | Pedagogia/Sociologia | 19 anos | 7 anos |
| Edna | Normal Superior | 2 meses | ----- |
| Helena | Pedagogia | - 1 mês | 1 ano |
| Fátima | Letras | - 1 mês | 15 anos |

Ao contatar a escola, via telefone, pude perceber que se trata de uma escola caracterizada como de passagem, isto é, uma escola na qual as professoras em início de carreira ingressam, pois quando escolhem a escola em que vão assumir há poucas

² Dados coletados conforme formulário preenchido no início do ano.

³ Os nomes foram alterados para garantir o anonimato das professoras.

⁴ Em licença-maternidade.

opções de vagas em escolas mais centrais. Mas, quando acumulam um tempo de trabalho e convertem esse tempo em pontos para o concurso de remoção interno, em que podem escolher e fixar sua vaga em outras escolas, normalmente optam por escolas mais próximas de suas casas. Assim, a escola em questão não possui um corpo permanente de trabalho, mas há uma grande rotatividade de profissionais.

Desta forma, um dos motivos pela escolha desta escola se deu por essa situação diferenciada: um grupo de professores com um grande número de professores iniciantes na profissão e a maioria dos professores ingressando em uma nova rede de atuação. Tal fato foi considerado importante para a coleta de dados para esta pesquisa, por possibilitar a análise de um processo de socialização em construção, isto é, na medida em que praticamente todas as professoras são novas na escola, as relações de afinidade, hierarquia e conflitos, próprias de processos de socialização estariam sendo construídas. Além disso, considerou-se que a análise das rotinas estabelecidas, das normas e dos rituais próprios da escola também seria facilitada, por ser mais visível, buscando compreender em que medida tais processos são específicos da escola em questão e quais são próprios da instituição escolar, ou seja, da forma escolar expressa por sua cultura. O principal motivo desta escolha, porém, foi pela possibilidade de fazer o confronto com outros estudos que focalizaram professores em início de carreira e que constataram a existência de professores mais experientes como facilitadores no processo de iniciação à profissão (Marcelo Garcia, 1991; Cavaco, 1995; Ludke, 1996; Carrolo, 1997; Loureiro, 1997), ou que evidenciaram o tempo de trabalho na escola como um “grande capital simbólico de troca”, isto por que mesmo professoras com experiência em outras redes de ensino, são consideradas novatas e estão sujeitas a acatar todas as regras da escola, como por exemplo, a não escolha de turmas (Ferreirinho, 2004). Assim, quem seria a professora mais experiente que introduziria as iniciantes na profissão? De que forma a hierarquia e a distribuição do poder ocorreria na escola, se apenas 5 professoras atuam há 5 anos ou mais nessa escola? Como esse processo se configuraria para as outras 30 professoras da escola? Se o tempo não pode constituir o capital simbólico, o que o constituiria? Nessa situação, o processo de socialização seria “mais frouxo” de forma a produzir poucas alterações no habitus das professoras? Estas questões menores, desdobradas das questões centrais, então, motivaram a escolha dessa escola e permitiram uma análise mais aproximada da problematização inicialmente formulada: de que modo a instituição escolar opera sobre professores iniciantes para conformá-los aos seus esquemas de trabalho interferindo sobre o habitus destas professoras? De que

modo as professoras reagem em face de tais interferências? Estas e outras questões serão respondidas ao longo do trabalho.

1.2. A constituição dos grupos observados

A escola atendia em média 430 alunos por turno, e contava com 15 turmas. As crianças eram oriundas do bairro no qual a escola está localizada e, eram originárias de famílias com nível sócio-econômico baixo. Em muitos casos, as crianças eram criadas por avós, o nível de desemprego dos pais era alto, e muitos trabalhavam na informalidade, segundo relato de uma das pedagogas.

A escola possuía 12 salas de aula distribuídas em dois corredores, os quais são unidos por um pátio interno. Havia, também, 3 salas de aula improvisadas tendo em vista a grande quantidade de alunos que a procuravam. São salas que funcionam em vagões de trem desativados, segundo as professoras “*um forno no verão, e uma geladeira no inverno!*”. A diretora denunciou que esta situação ocorre há alguns anos e que a Secretaria Municipal de Educação (SME) ainda não inseriu a escola no plano de obras e reformas do município.

Para atender todos esses alunos, a escola contava com as professoras regentes de cada turma, as professoras de aulas especiais que ocorriam no dia de planejamento de cada grupo de professores, sendo aula de Artes, Informática e Contação de Histórias, e Educação Física. Somente para essa última disciplina é que a Secretaria Municipal de Educação exige formação específica e realiza concurso próprio para prover tais vagas. Para as demais aulas, a exigência é a mesma do que a exigida para as professoras regentes: Magistério em nível médio acrescido de alguma licenciatura, Normal Superior ou Pedagogia. Há, ainda, a função de co-regente, criada com a implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem em 1999. Tal função consiste em auxiliar as professoras regentes no que for necessário, sobretudo, no que se refere ao reforço escolar de alunos com dificuldade. A orientação é que esse reforço ocorra em sala de aula em conjunto com a professora regente, de modo que a professora co-regente auxilie os alunos que possuem maiores dificuldades a resolverem as atividades propostas pela professora regente. O que foi observado, no entanto, é que as professoras co-regentes retiravam grupos de alunos com maiores dificuldades da sala de aula em horários pré-definidos e organizavam atividades específicas para esse fim.

A escolha das vagas ocorreu, segundo relato das professoras, conforme a chegada delas na escola, de modo que as que primeiro chegaram escolheram entre as opções existentes antes das demais, com exceção das vagas de Educação Física que eram destinadas a professores com Licenciatura em Educação Física.

A escola ainda contava com duas pedagogas para cada turno, que eram responsáveis por toda organização do trabalho pedagógico da escola e participavam do horário de planejamento coletivo de cada grupo de professores sugerindo atividades, ouvindo relatos de alunos com dificuldades e, pensando em conjunto com as professoras, em alternativas para suprir tais dificuldades. Além disso, era função das pedagogas convocar pais de alunos que apresentavam algum problema de indisciplina ou de aprendizagem para colocá-los a par da situação, pensando em formas de superar tais problemas.

A organização administrativa ficava a cargo da diretora e vice-diretora⁵ eleitas pela comunidade escolar⁶ e da coordenadora da escola, uma professora da escola convidada por ambas para desempenhar tal função. Havia, ainda, duas secretárias responsáveis pela documentação escolar dos alunos e um grupo de inspetores que cuidavam das crianças no horário de entrada e saída da escola, bem como, durante o horário de recreio.

A limpeza da escola e a preparação do lanche oferecido aos alunos eram de responsabilidade de empresas terceirizadas. Com exceção desses profissionais, os demais eram todos concursados, não havendo possibilidade de ingresso na carreira docente sem concurso público. Em Curitiba, os concursos são para apenas 20 horas de trabalho semanais. Algumas vagas que não são preenchidas por meio de concurso público, são ocupadas por profissionais já concursados que podem dobrar sua carga horária por meio de Regime Integral de Trabalho (RIT), que funciona como hora extra.

Após a escolha da escola, o reconhecimento geral de seu funcionamento e a acolhida da pesquisa pela mesma e pelas professoras em início de carreira, verificou-se quais os melhores dias para realizar as observações e entrevistas.

Perguntei pelos dias de planejamento das professoras em início de carreira e, segundo as pedagogas da escola, os melhores dias para minha observação seriam

⁵ A quantidade da equipe pedagógica-administrativa da escola foi definida pela Portaria 27/2005 do município de Curitiba, tendo como base para o cálculo a quantidade de alunos matriculados na escola, a quantidade de turmas e de turnos trabalhados.

⁶ Em Curitiba, ocorrem eleições diretas para a escolha da direção das escolas desde 1983, com o decreto municipal 802/83. Podem se candidatar qualquer funcionário da escola que já tenha sua vaga fixada na mesma e votam os funcionários da escola, professores, pais de alunos e alunos com mais de 16 anos.

segunda-feira pela manhã, quarta-feira pela tarde e sexta-feira também pela tarde, sendo esses os dias de planejamento dos grupos que continham as professoras iniciantes conforme o formulário respondido. Passei, então, a freqüentar regularmente a escola nesses dias e horários, nos quais, primeiramente observei os horários de planejamento da professoras, horários de recreio, eventuais reuniões que ocorreram e alguns conselhos de classe. Paralelamente às observações, realizei entrevistas com as professoras em início de carreira⁷. As entrevistas foram realizadas nos dias de planejamento, ou em horários vagos, ou ainda, no horário de almoço, pois muitas professoras trabalhavam o dia todo na escola, por meio de RIT, e almoçavam na escola por não ter nenhum local próximo para que fizessem suas refeições.

O grupo de professores que participou desta pesquisa ficou constituído conforme pode ser observado no quadro 2.

Quadro 2:
Constituição do grupo observado⁸

| Dia do planejamento coletivo e turmas trabalhadas | Grupo observado | Tempo RME | Tempo outras redes | Tempo na escola |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|-----------|--------------------|-----------------|
| Segunda-feira (manhã) 1ª etapa do Ciclo I ⁹ | Marina | 3 anos | 4 anos | 2 anos |
| | Paula | 3 meses | 12 anos | 3 meses |
| | Roberta | 3 meses | 10 anos | 3 meses |
| | Carolina | 1 ano | ----- | 1 ano |
| | Roseli | 12 anos | ----- | 7 anos |
| | Fernanda | 3 meses | 5 anos | 3 meses |
| Quarta-feira (tarde) Aulas especiais | Julia | 3 meses | ----- | 3 meses |
| | Edna | 3 meses | ----- | 3 meses |
| | Patrícia | 3 meses | 6 anos | 3 meses |
| | Ricardo | 3 meses | 11 anos | 3 meses |
| | Joana | 3 meses | 6 anos | 3 meses |
| Sexta-feira (tarde) 2ª etapa do Ciclo II | Daniele | 3 meses | ----- | 3 meses |
| | Helena | 2 meses | 1 ano | 2 meses |
| | Fátima | 2 meses | 15 anos | 2 meses |

Vale destacar, ainda, que no grupo de segunda-feira pela manhã Marina, Paula, Roberta e Carolina eram professoras regentes e Roseli e Fernanda eram co-regentes, isto é, deveriam auxiliar as professoras regentes no que fosse necessário, sobretudo no que se refere ao atendimento às crianças com maiores dificuldades como foi explicado

⁷ O roteiro de entrevista encontra-se no anexo 02.

⁸ Dados coletados segundo informação das professoras durante os momentos de observação.

⁹ A proposta dos Ciclos de Aprendizagem implantou ciclos e etapas no lugar das séries do regime seriado. A nova organização contou com 2 ciclos: o Ciclo I que compreende a etapa inicial, a 1ª etapa e 2ª etapa e o Ciclo II que compreende a 1ª etapa e 2ª etapa. O Ciclo I equivale às turmas de pré-escola, 1ª série e 2ª série no regime seriado e o Ciclo II equivale às turmas de 3ª e 4ª séries do regime seriado.

anteriormente. Marina, Paula, Roberta e Fernanda trabalharam ou ainda trabalhavam em escolas particulares, de modo que Carolina era a única iniciante na profissão.

O grupo de quarta-feira pela tarde era responsável pelas aulas especiais, isto é, pelas aulas de Educação Física, Ensino da Arte, Informática e Contação de Histórias, as quais eram organizadas de modo a serem dadas em um único dia para as turmas de uma mesma etapa, sendo que nesse dia, as professoras regentes tinham o horário destinado para o planejamento coletivo de suas atividades semanais. Julia e Edna eram professoras de Ensino da Arte, Patrícia trabalhava com Contação de História e Ricardo e Joana eram professores de Educação Física e já possuíam experiência em escolas de outras redes públicas, assim como Patrícia. Julia e Edna trabalharam como educadoras em creches, portanto, estavam iniciando na carreira docente propriamente dita. Ricardo e Joana não participaram da pesquisa, pelo grande número de professores que seriam observados e por atuarem em Educação Física, uma área bastante específica que fugiria das discussões centrais desta pesquisa.

Daniele e Helena também estavam iniciando a carreira. Fátima possuía 15 anos de experiência com turmas de 5^a a 8^a séries, em escolas de outra rede pública.

Optou-se pela observação dos grupos de planejamento e não somente das professoras iniciantes, por considerar o alerta dado por Sambugari (2005) que estudou o processo de socialização de professoras em cursos de formação continuada e concluiu que tal processo pode ser de rejeição ou aceitação, dependendo de uma série de variáveis, entre elas, o grupo do qual as professoras fazem parte. Além disso, para evidenciar o processo de socialização, ou seja, de aprendizado da profissão englobando outras facetas que vão além dos aspectos pedagógicos, e que se referem ao aprendizado de aspectos da cultura da escola, constituindo disposições do habitus para o exercício da profissão, fez-se necessário a observação da relação das professoras iniciantes com outras professoras, o que foi possível pelo acompanhamento do grupo de planejamento no qual estavam inseridas – constituindo momentos privilegiados de observação - e pela observação de outros espaços e momentos de socialização no interior da escola.

Sendo assim, as observações ocorreram mais atentamente com essas 12 professoras, das quais, 5 foram consideradas professoras em início de carreira.¹⁰

¹⁰ O formulário inicialmente preenchido pela escola indicava o número de 6 professoras iniciantes; no entanto, uma dessas professoras saiu em licença-maternidade nos primeiros dias de observação para a coleta de dados.

1.3. As professoras iniciantes e seus perfis: indicadores de condições sociais e trajetória escolar.

1.3.1. Carolina

Carolina tem 38 anos, é casada e mãe de dois filhos. Mantém muitos hábitos que adquiriu com sua família: vai à missa todo domingo e leva seus filhos, gosta das refeições com toda a família em volta da mesa, assim como seu pai. Também vai de vez em quando ao cinema com seu filho, assim como seu pai fazia quando era criança. Apesar de casada, morava com seus pais. Antes morava em casa alugada, mas quando seus filhos começaram a estudar, ela e o marido decidiram dividir a casa com seus pais porque era mais próxima da escola e para não precisar mais pagar aluguel. A casa atual é própria do pai, mas as despesas são todas divididas entre seus pais, sua família e sua irmã que também mora junto. Moram, então, 8 pessoas (seu pai, sua mãe, seu marido e dois filhos, sua irmã e seu cunhado e ela) numa casa com 3 quartos (um quarto para cada família), sala, copa, cozinha, dois banheiros e mais uma edícula com churrasqueira e 3 peças usadas pelo pai para guardar seu material de profissão. O pai é electricista.

Assim como na época em que era criança, as atividades domésticas são divididas entre ela, sua mãe e irmã. Não relatou modificações em seus hábitos alimentares e, no que se refere aos bens de conforto, afirmou que atualmente sua família possui eletrodomésticos que antes não possuíam, como aspirador de pó, máquina de lavar louças, microondas, computador, vídeo cassete, dvd e máquina de lavar roupas, porque ela e sua irmã se dividem na hora da compra, mas são aparelhos de uso comum na casa em que moram.

O casamento também não alterou seus hábitos anteriores no que se refere à vida social, pois tem poucos contatos e prefere ficar mais próxima da família. Afirmou que o nível sócio-econômico da família de seu marido é parecido com o da sua família, “*são todos trabalhadores, batalhadores*”. Mas, seu marido teve uma infância difícil, pois seus pais se separaram e ele e seus quatro irmãos ficaram sob a responsabilidade do pai, que sempre “*casa e separa*”. Em uma dessas separações, os irmãos foram morar num orfanato. Sem o incentivo da família, o marido de Carolina estudou somente até a 7ª série do ensino fundamental. Atualmente é motorista da prefeitura e recolhe cachorros mortos pela rua.

Os pais de Carolina também estudaram pouco. Seu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental e comenta pouco sobre esse período da sua vida com as filhas. A mãe voltou a estudar há pouco tempo: cursa a 5ª série num curso supletivo, seu sonho sempre foi ser advogada e quis que suas filhas também seguissem essa carreira, mas nenhuma tem “*um pingo de aptidão para isso*”. O pai de Carolina é eletricitista, “*mas não é sempre, porque ele já tá com 67 anos, quando tem serviço ele vai*”. Carolina disse que o pai sempre trabalhou com isso, e aprendeu na prática e fez alguns cursos na Copel (empresa responsável pela distribuição da energia elétrica no Paraná). A mãe já fez de tudo um pouco, trabalhou em malharia, foi cozinheira. Hoje é diarista, ocupação que Carolina também precisou seguir para ajudar em casa, quando tinha 15 anos. Nesse período passou a estudar à noite e terminou seus estudos também com curso supletivo.

A trajetória escolar de Carolina e de sua irmã sempre foi em escolas públicas. Ingressou em 1973 na 1ª série numa escola do bairro próxima de sua casa. Relata que sempre gostou de estudar, mas não guarda muitas lembranças desse período. Lembra-se de duas professoras, embora não consiga lembrar-se de como eram suas aulas: da Iara que era muito amorosa com os alunos e da Olga, que era muito animada, sempre dramatizava em aula. Apesar de gostar da escola e de algumas professoras, Carolina não era “*aquele tipo de aluna de se aproximar demais da professora*”, era mais tímida. A partir da 5ª série estudou em outro colégio “*bastante conceituado*”, com aulas pela manhã e alguns dias pela tarde. Sua mãe escolheu esse colégio por ter recebido indicação. Desse período lembra-se do professor de Estudos Sociais de 5ª a 8ª série que era:

“Muito ruim, todo mundo falava dele, era daqueles que tinha um caderninho e dava o caderninho pra gente e lá fora, no sol, porque fazia muito frio na época, colocava a gente em círculo rodando e lendo livro. Quando nós entrávamos na sala, ai meu Deus, tinha que dar aquele livro de fio a pavio pra ele, ai se errasse! Ele dava um murro na mesa e surtava mesmo, então ele era ruim mesmo. E eu nunca vi ele sorrir... era aquela expressão de ruindade mesmo”.

Carolina contou que ficou reprovada na 7ª série em Estudos Sociais, por causa desse professor. Logo em seguida, precisou trabalhar e passou a estudar à noite na mesma escola. Fez algumas vezes cursinhos particulares preparatórios para o vestibular,

seu sonho era fazer Medicina, mas não conseguiu ser aprovada... Então, ficou algum tempo sem estudar.

Optou por fazer Pedagogia quando trabalhava com treinamento de caixas para uma rede de supermercados de Curitiba. Lá, por algumas vezes, treinou pessoas com necessidades especiais e todos diziam que ela *“levava jeito”*. Ingressou, então, em 1995 no curso de Pedagogia de uma instituição privada de Curitiba.

Avalia seu curso de forma positiva, apesar de considerar que teve *“muita aula teórica e poucas aulas práticas”*. Mas, sente falta de não ter feito o magistério. Por isso, acha que sua formação foi prejudicada. Afirmou ter gostado de duas professoras que, durante as aulas na faculdade, conseguiam relacionar as discussões de sala de aula com o que estava acontecendo na atualidade e não vinham com aulas repetidas de anos anteriores, mas *“vinham mais com a cabeça”*. Relatou, ainda, que gostou muito de ter feito o estágio. Na ocasião, já era casada e estava de licença médica, pois teve um aborto de um bebê de 8 meses, e pode fazer o estágio no período da tarde. Fez mais do que suas colegas, porque queria aprender. Disse que o estágio valeu a pena por ter lhe proporcionado um contato mais próximo com criança, sendo que ela só tinha experiência com o trabalho com adultos.

1.3.2. Julia

Julia é a filha mais velha de uma família com 3 filhas. Tem 22 anos e suas irmãs 20 e 18 anos respectivamente. Seu pai é policial e a mãe é costureira, trabalha numa feira de Natal bastante conhecida na cidade. Passa o ano costurando enfeites e fantasias de Papai Noel para serem vendidos na feira durante o Natal. O pai concluiu o 2º grau e, segundo Julia, era um aluno exemplar; a mãe estudou até a 6ª série, parou para trabalhar. Os avós estudaram pouco. A ocupação dos avós paternos era com comércio e os avós maternos possuíam um sítio.

Passou sua infância numa casa emprestada do avô paterno localizada num bairro popular de Curitiba. Segundo ela, era *“bem grande, com 7 cômodos, 3 quartos, sala, copa, cozinha e 1 banheiro. Era uma casa mista e tava sempre em reforma. O terreno era bem grande, com árvores com frutas, galinheiro... e tinha uma outra casa que meu tio morava”*. Inicialmente, somente o pai trabalhava, por isso, não chegaram a passar dificuldade, *“mas era tudo muito simples”*. Hoje em dia, a condição financeira dos pais:

“Melhorou um pouco, porque nós crescemos e as despesas diminuíram... também, quando meu avô por parte de mãe faleceu, ele deixou uma herança. A minha mãe comprou dois apartamentos, o que eles moram e o meu, então agora tem também o aluguel daquela casa”.

Julia engravidou ainda solteira, com 18 anos. Casou-se com seu namorado, mas separou-se há, mais ou menos, 6 meses. Atualmente, então, mora com seu filho, no apartamento que a mãe lhe comprou, com 3 quartos, sala, cozinha e banheiro. Possui *“um som, TV, geladeira, fogão, ferro e máquina de lavar, o resto ainda não deu pra comprar”.*

A família do seu ex-marido é de um nível sócio-econômico inferior: *“moram numa casa de madeira bem simples, em Almirante Tamandaré¹¹... quando ele tinha 12 anos, decidiu que não ia mais estudar e a mãe não falou nada, imagina...”* Passou por várias escolas e terminou o ensino médio com curso supletivo.

Julia e suas irmãs estudaram as séries iniciais do ensino fundamental numa escola pública perto de onde moravam. A partir da 5ª série, prestaram concurso, e passaram, para o Colégio da Polícia Militar (um colégio estadual, mas comandado pela polícia militar). Julia sempre gostou de estudar, mas não gostava do *“colégio da polícia, porque era muito rígido, tinha que usar farda, não podia pintar unha, o tênis só podia ser branco...”*. O pai não deixou que ela trocasse de escola, então, começou a cursar magistério à distância, mas *“era muita coisa, colégio, magistério, namoro... daí engravidei e não dei conta, reprovei o 3º ano no colégio, que eu não gostava mesmo, mas o magistério eu continuei”*. Depois, fez o Normal Superior, também à distância, pela mesma instituição que cursara o magistério. Segundo ela, foram bons cursos: *“tem gente que critica porque é à distância, mas como eu sempre quis ser professora, eu ia atrás, lia mais, porque ficar só com as apostilas que eles davam e com as fitas das teleconferências era pouco, mas eu busquei mais”*.

A irmã mais nova continua estudando no colégio da polícia militar e a irmã do meio entrou para um convento. Segundo Julia, sua família sempre foi muito religiosa, são católicos. Ela, na adolescência, freqüentou a Igreja Evangélica e, atualmente, não vai à igreja nenhuma, mas não se incomoda que seus pais levem seu filho todos os domingos para a missa na igreja católica.

¹¹ Município da região metropolitana de Curitiba.

Julia se considera a filha preferida do pai, mas sabe que:

“Minha família me considera meio destrambelhada! Ninguém bota muita fé... minha mãe é sempre um pé atrás comigo, porque engravidei cedo, saí de casa... minhas idéias não batem com as da minha mãe, ela é muito conservadora e eu não, pra mim, vida é vida, né! Mas, meu pai não, meu pai é mais tranqüilo.”

1.3.3. Edna

Edna tem 45 anos e terminou seu curso superior somente no final de 2004 porque, quando criança, seu pai priorizava o estudo somente para os filhos homens. Faz parte de uma família bastante humilde, o pai pedreiro estudou somente até a 2ª. série e a mãe, dona de casa sem estudo algum. É a terceira filha, primeira mulher, entre 9 irmãos. Apesar do incentivo dos pais para os filhos homens estudarem seus irmãos não concluíram os estudos e as irmãs também não se interessaram. O irmão mais velho possui uma *“eletrônica, ele conserta tv, rádio essas coisas, meu pai que deu pra ele”*, outro irmão trabalha como caixa num posto de gasolina e o outro está desempregado, pois *“ele não quer saber de nada”*. As irmãs são *“domésticas, diaristas...”*. Todos moram em Osasco, seu pai já faleceu e a mãe está com câncer, em estado terminal.

Edna veio para Curitiba há 21 anos apenas com uma mala, os 3 filhos e *“algum dinheiro para alugar uma casa, comprar uma cama, um colchão e um bujão de gás”* que conseguira num acordo que fizera com seus antigos patrões. Descobriu a traição de seu marido com alguém muito próximo a ela, da sua família, e decidiu sair da cidade para conseguir esquecer a situação. Alugou uma casa em São José dos Pinhais, município da região metropolitana de Curitiba. A casa alugada, tinha apenas três peças, uma cozinha, um quarto e um banheiro.

Com a separação, o marido ficou com a casa, os móveis e um carro que possuíam, mas perdeu tudo. Numa ocasião, seu pai ainda era vivo, foi visitá-lo e levou-o ao médico em São Paulo e encontrou seu ex-marido pedindo esmolas no viaduto do Chá... Mas, segundo Edna, *“eu dei a volta por cima, hoje tô me achando! (risos) Voltei a estudar e hoje sou professora, o que eu sempre quis ser (mais risos)”*.

Quando aqui chegou, logo conseguiu um emprego como passadeira numa malharia onde aprendeu a costurar (sempre no horário de almoço pedia para uma senhora ensiná-la), depois trabalhou como vendedora numa loja de roupas infantis até

que fez concurso público para serviços gerais para a prefeitura de São José dos Pinhais, “*era 60 vagas e passei em 7º. lugar*”, e começou a trabalhar como merendeira numa escola. Voltou a estudar, fez supletivo e terminou o 2º. grau. Com estudo, pôde fazer concurso para educadora de CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) também em São José dos Pinhais. Conseguiu um convênio com a prefeitura e pôde comprar um terreno, “*o resto, tijolo, cimento eu ía comprando aos pouquinhos, cada mês uma coisa, até que consegui construir uma casa, eu que fiz nos finais de semana, mas ainda era bem pequena, mas era minha, né*”.

Trabalhando na creche, conheceu o pai de uma menina que também era divorciado e foram morar juntos. Atualmente, então, Edna mora na casa dele que é maior do que a sua, mas “*é uma casa mista, bem simples, porque eu sou uma pessoa simples, mas a parte de madeira tá sendo comida pelos cupins, então a gente tá reformando agora*”. O atual marido é mecânico, possui uma oficina, e havia estudado só até a 3ª série, mas foi incentivado por Edna e concluiu o 2º grau. Quando foi morar com ele, Edna pensou:

“É a oportunidade para eu fazer magistério. Eu falei pra ele ‘mas eu vou estudar, porque quando era nova não pude, quando casei, meu marido era ignorante e não deixava. Marido ignorante do meu lado eu não preciso, eu preciso de alguém que me ajude’ (risos). Aí fiz minha matrícula e cursei 3 anos de magistério, trabalhava na creche e fazia magistério a noite”.

Assim que concluiu o magistério, fez vestibular para o Curso Normal Superior oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Havia um convênio entre a prefeitura de São José dos Pinhais e a PUCPR, segundo o qual a prefeitura pagaria metade do valor da mensalidade das professoras, mas Edna não foi beneficiada, pois era educadora e não professora, então: “*eu recebia de salário R\$ 480,00 e pagava pra PUC, R\$ 416,00, veja só (risos)!*”

Após a conclusão do curso iniciou pós-graduação em Gestão Escolar, prestou concurso para o magistério em Curitiba e agora se sente realizada:

“A diferença de trabalhar no CMEI para escola, que eu gostei, é que a gente não tem que ficar cuidando do recreio, aqui não, porque tem os inspetores, né. Agora deu tua hora de cafezinho, você também tem o direito do intervalo, de tomar cafezinho... eu

acho isso muito gostoso, a gente é mais valorizada (risos). Eu que já passei desde a menina da limpeza e agora sou professora, eu vejo que a professora tem seus privilégios, agora eu me sinto realizada. Eu só preciso continuar com os meus cursos...”.

1.3.4. Daniele

Daniele tem 24 anos, começou a trabalhar como professora no início de 2006; trabalhou como educadora em creche e com crianças em situação de risco, na Fundação de Ação Social de Curitiba (FAS). Não fez Magistério; é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Filha caçula de uma família com três filhas mulheres; sua mãe estudou somente até a 3ª série, sempre trabalhou como costureira em casa; seu pai é aposentado, trabalhou como mecânico numa empresa de transporte, concluiu o ensino fundamental. Devido ao trabalho do pai, precisou mudar várias vezes de cidade até que a família conseguiu se estabelecer em Pinhais, cidade da região metropolitana de Curitiba. Com a morte do avô materno, sua mãe recebeu algum dinheiro e pôde comprar a casa em que moram desde que Daniele tem 7 anos. Segundo ela, é uma casa de alvenaria, com 3 quartos, cozinha, sala, 1 banheiro, despensa, lavanderia e garagem.

A família não tem muito contato com outros familiares, pois o pai de Daniele é alcoólatra. Quando criança visitava alguns parentes maternos de vez em quando, mas não soube informar o nível de escolaridade deles. Por ser alcoólatra, Daniele é bastante ressentida em relação ao pai, e diz que, apesar dele morar na mesma casa com a mãe, estão separados e ela, suas irmãs e sua mãe nem conversam com ele. Lembra-se de várias festas de Natal em que passavam somente elas em casa, sem nenhum convidado, e o pai, quando chegava, já ia dormir. Não tinham o hábito de comemorar aniversários, mas *“agora, de 2 anos pra cá que a gente compra um bolinho...”*. Quanto aos hábitos alimentares, também relata uma pequena alteração: *“quando eu era criança, sempre era feijão, arroz, macarrão, salada e, às vezes, uma carne, até nos domingos. Hoje, sempre no domingo a gente faz uma coisinha diferente, um assado, ou lasanha, panqueca, um pudim de sobremesa...”*. Disse que ela e suas irmãs é que preparam esses almoços diferentes.

Relata que a situação financeira da família melhorou quando seu pai se aposentou há apenas alguns anos atrás e conseguiu receber uma boa aposentadoria e

que, hoje, possuem bens de conforto que antes não possuíam porque sua irmã comprou. Suas irmãs cursaram o ensino médio à noite porque precisavam trabalhar. Daniele, porém, por ser a mais nova, pôde ficar em casa, mas era a responsável pela faxina e pelo cuidado com as roupas de toda a família, por isso suas irmãs sempre a ajudaram financeiramente.

Todas sempre estudaram em escolas públicas próximas da casa em que moravam, mas as irmãs não conseguiram cursar faculdade. Daniele optou por fazer o ensino médio no Colégio Estadual do Paraná, localizado no centro de Curitiba e de bastante tradição na cidade, *“porque ouvi dizer que era bom e eu queria aprender mais... na época nem pensava em fazer vestibular, eu quis estudar lá só pra aprender mesmo”*. Para isso, prestou teste seletivo, pois o colégio é bastante concorrido e conseguiu passar. Contou que sempre foi uma aluna melhor do que suas irmãs. Relata que até a 4ª série sempre foi uma *“aluna nota 10, a queridinha, o peixinho da professora”*, mas depois, apesar de nunca ter sido reprovada e nem ficado em recuperação, teve dificuldade para manter as notas. Lembra-se com bastante carinho de suas professoras da 4ª e da 2ª séries, duas professoras bastante carinhosas e que organizavam atividades mais dinâmicas do que as demais e recorda-se também da professora que a deixou pela 1ª vez com *“nota vermelha”*, foi a professora de Português do Ensino Médio.

Daniele namora há 6 anos com um rapaz que conheceu num baile sertanejo, próximo de sua casa. Seu namorado mora sozinho desde os 16 anos porque seus pais se separaram, ele ficou com a mãe, atualmente diarista na cidade de Londrina, mas preferiu sair de casa porque precisava sustentar a mãe *“que era meio complicadinha”*. Trabalhava como empacotador de supermercado e quando conseguiu comprar uma moto, foi atrás do pai no Mato Grosso. Como não conseguiu arrumar emprego lá, veio para Curitiba com um tio e começou a trabalhar fazendo pamonha. Ele estudou somente até a 7ª série, mas Daniele sempre o incentivou a voltar a estudar:

“Ah, esse é o meu carma! Eu sempre perguntei: ‘você vai ficar o resto da vida fazendo pamonha?’ eu falo pra ele que ele tem que estudar, fazer um curso, eu matriculei ele no Paulo Freire (Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos), peguei os livros, mas ele nunca se motivou...”

O sonho dele é ser carreteiro, como o pai e vários tios. Ambos estão pagando um consórcio para poderem comprar uma casa e, finalmente, casarem. Daniele ajuda seu namorado financeiramente: *“como, às vezes, eu fico mais lá do que na minha casa eu ajudo assim nas contas, no supermercado, porque ele ganha menos do que eu, e é difícil né, morar sozinho”*. Atualmente, seu namorado é motoboy.

Daniele recebeu da mãe uma educação bastante católica, foi coroinha até os 14 anos, sempre freqüentava missas e novenas. Hoje mantém esses hábitos sempre que pode. Foi ao cinema apenas 3 vezes em sua vida: a 1ª vez com amigas, quando tinha 14 anos, depois com seu namorado e a última quando levou crianças em situação de risco, como parte de seu trabalho anterior. Com este mesmo grupo, foi pela 1ª vez ao teatro.

Sempre quis fazer Serviço Social, mas como é um curso que em Curitiba só tem em faculdades particulares, decidiu fazer Pedagogia *“porque eu achava mais parecido com Serviço Social, eu achava que ia trabalhar com as famílias das crianças”*. Ingressou então, em 2001 na UFPR e concluiu em 2004. Acredita que a instituição tem uma reputação boa e sente-se orgulhosa de ter estudado lá, apesar de não avaliar o curso de forma positiva: *“a gente teve professores bons, dinâmicos e outros que viajavam um pouco e só ficavam lendo textos...”*. Considera, no entanto, que esses bons professores não prepararam para a docência, esse preparo ela acredita que receberia dos professores de metodologia das diversas áreas, mas *“acho que o erro foi meu, porque como na época eu trabalhava na FAS, daí eu que não tinha interesse em aprender, porque eu achava que sempre ia trabalhar lá e não em sala de aula”*.

1.3.5 Helena

Helena tem 23 anos, mora junto com seu namorado desde que descobriu que estava grávida. Hoje, tem uma filha de 5 anos. Inicialmente moravam juntos com sua mãe, até que conseguiram construir uma casa num terreno cedido pela família de seu namorado, em Pinhais, cidade da região metropolitana de Curitiba.

A família de Helena sempre morou em Pinhais, *“num bairro bem afastado”*. É a 3ª filha de uma família com 4 filhas. Seu pai era militar, viviam com bastante dificuldade numa casa pequena de madeira (2 quartos, sala, cozinha e 1 banheiro fora da casa), que dividiam com avós e tios. Quando Helena tinha 7 anos, seu pai começou a construir uma casa maior de alvenaria no mesmo terreno em que moravam, *“nos finais de semana, com a ajuda de parentes”*. Quando a casa estava quase pronta, seu pai

ganhou na LOTOPAR, uma loteria do estado do Paraná. Contratou, então, pedreiros e conseguiram terminar a casa e dar um bom acabamento a ela. Com o restante do prêmio, trocou um fusca antigo por um carro semi-novo e, ainda, iria comprar um sítio, mas o dinheiro ficou bloqueado na poupança com a posse de Fernando Collor de Melo.

Helena relatou que seu pai sempre *“foi muito empenhado”*, conseguiu fazer um curso e se tornou Oficial do exército. As coisas então, começaram a melhorar e sua mãe pode deixar de fazer crochê para fora para complementar o orçamento da família.

Sua mãe sempre foi muito envolvida com a igreja e com movimento social, *“era uma liderança no bairro”*. Começou, então, a trabalhar como voluntária numa organização não-governamental (ONG) que organizava a população do bairro para comprar alimentos mais baratos em distribuidoras. Depois de um tempo, convidaram-na para trabalhar como funcionária desta ONG, *“daí ela recebia salário, foi então que as coisas melhoraram mais, assim, em conforto, ela conseguiu comprar liquidificador, batedeira, microondas, coisas que antes a gente nem pensava em ter...”*. A mãe voltou a estudar, fez supletivo de 5^a a 8^a série, e ensino médio regular, à noite, no mesmo colégio em que Helena estudava pela manhã.

Helena acredita que o empenho do pai e o exemplo da mãe fizeram com que ela e suas irmãs sempre fossem boas alunas *“a gente sempre tirava 9,0, 10,0, nunca ninguém ficou pra recuperação”*. Todas estudaram em escolas públicas, até a 8^a série na escola do bairro. A irmã mais velha fez o ensino médio no Colégio Estadual do Paraná e graduou-se em agronomia pela UFPR, atualmente mora e trabalha no estado de Mato Grosso. A 2^a irmã fez ensino médio na Escola Técnica da UFPR e cursou Ciências Contábeis na UFPR. Helena e a irmã mais nova optaram por continuar na mesma escola do bairro. Helena concluiu Pedagogia na UFPR, ingressou sem ter feito cursinho preparatório, e a irmã mais nova, tentou vestibular para Educação Física, mas não conseguiu passar. Atualmente, cursa, então, administração na PUCPR, pois conseguiu uma bolsa integral pelo PROUNI.

O companheiro de Helena iniciou o curso de administração na UNICENP, outra instituição de ensino superior privada de Curitiba, mas teve que trancar sua matrícula, pois estavam com muitas dívidas adquiridas durante a construção da casa em que moram. Ele trabalha no estoque de uma gráfica e distribuidora de livros didáticos. Conheceram-se no bairro em que ambos moram, têm amigos em comum e famílias bastante parecidas no que se refere à situação financeira, religião, hábitos culturais.

Sempre falavam para Helena que ela seria professora, pois foi catequista na igreja católica e trabalhou como voluntária numa entidade que oferecia atividades para retirar crianças da rua, “*porque quando eu era criança, eu ia lá também*”. Mas, ela só se convenceu disso quando optou por fazer Pedagogia numa visita que fez com sua escola em diversos cursos da UFPR. Sempre quis fazer Serviço Social, mas não queria que seus pais pagassem. Escolheu Pedagogia, então, por gostar de trabalhar com crianças.

Acredita que não pôde aproveitar totalmente o curso por não ter feito magistério, por ter tirado licença-maternidade já no 1º ano e pelas longas greves que marcaram o período em que cursou a faculdade (2001-2004). Estudou à noite e trabalhou durante o dia, inicialmente numa creche em Pinhais e depois como professora auxiliar num grande colégio privado de Curitiba:

“Eu dava reforço pra pré a 4ª série. Eu não tinha muito contato com as professoras. Elas colocavam num papel a dificuldade dos alunos e eu planejava e aplicava as atividades. Mas a minha grande dificuldade é que eu nunca tinha trabalhado com ensino fundamental e não sabia como planejar, como seriam as atividades... e era uma pedagoga pra toda a escola, então não dava tempo de ela me explicar. Tinha atividade que eu preparava, mostrava pra ela e tinha que refazer 3, 4 vezes, porque nunca tava bom... mas ninguém me explicava”.

Para elaborar essas atividades, então, Helena procurava apoio em livros didáticos ou em atividades que a escola lhe fornecia como modelos. Mas, acredita que essa experiência a ajudou bastante a pensar em como fazer planejamento e em como elaborar atividades. Considera também que aprendeu alguma coisa em seu curso, pois relata que “*o professor de metodologia do português levava bastante material diversificado, ele levava e a gente fazia em sala. Em metodologia da matemática a professora levou o material dourado...*”. No entanto, pensa que aprendeu na prática: “*dar aula mesmo, falar com os alunos, a questão da didática mesmo, variar, fazer aula em grupo, perceber que se não estão aprendendo assim, tem que dar uma variada...*”.

1.3.6. Alguns apontamentos sobre os indicadores sociais das professoras em início de carreira.

É possível concluir que Carolina, Julia, Edna, Daniele e Helena são oriundas de frações de classe com baixo capital econômico e baixo capital cultural, embora com nuances. Seus depoimentos demonstram que suas famílias viveram com dificuldade, com seus pais ocupando posições subalternas em suas profissões (eletricista, policial, pedreiro, mecânico, militar, respectivamente) e suas mães tendo que trabalhar para complementar o orçamento doméstico (diarista, artesã, diarista, costureira, fazia crochê e trabalhou numa ONG, respectivamente). Atualmente, vivem com algum conforto a mais, sem, no entanto, evidenciarem uma alteração substantiva no que se refere aos seus hábitos adquiridos junto a sua família de origem.

Nenhum de seus pais tem curso superior, o pai de Daniele tem o Ensino Fundamental completo e o pai de Julia e de Helena concluíram o Ensino Médio e também a mãe de Helena, que cursou os anos finais do Ensino Fundamental em um curso supletivo e o Ensino Médio em um curso regular. Os demais não concluíram o Ensino Fundamental.

O casamento não trouxe alguma modificação substantiva em relação aos indicadores sociais de suas famílias de origem. Habitam casas parecidas com as de seus pais, mantêm os mesmos hábitos alimentares e seus maridos também ocupam profissões subalternas. O de Carolina é motorista, o de Edna é mecânico, o de Helena trabalha no almoxarifado de uma editora e o ex-marido de Julia trabalhou em depósito. O namorado de Daniele é motoboy. Todos os companheiros estudaram menos do que as professoras aqui entrevistadas: o de Carolina e Daniele não conseguiram concluir o Ensino Fundamental, o de Julia e Edna concluíram o Ensino Médio por meio de curso supletivo, Edna que incentivou seu marido a estudar, pois ele havia estudado até a 3ª série do Ensino Fundamental apenas. O companheiro de Helena precisou trancar o primeiro ano de sua faculdade em uma instituição privada, devido às dívidas com a construção da casa em que atualmente moram.

No que se refere às suas condições de moradia, habitam casas simples e não pagam aluguel; moram em casa própria (Daniele que ainda mora com os pais, Helena e Edna) ou cedida por alguém (Carolina e Julia). Algumas em situações mais precárias, como é o caso, por exemplo, de Carolina em que dormem 4 pessoas no mesmo quarto.

Todas iniciaram suas trajetórias escolares em escolas públicas próximas de suas casas, assim como seus irmãos. Carolina e Edna, as mais velhas, pararam de estudar por um tempo e concluíram o ensino médio por meio de supletivo noturno, tendo que trabalhar durante o dia. Daniele ficou dois anos sem estudar, para então prestar o vestibular, as outras duas professoras, mais novas, não pararam de estudar. Todas começaram a trabalhar no campo educacional logo após o término de suas faculdades: Carolina cursou Pedagogia numa instituição privada, Edna cursou Normal Superior também numa instituição privada, Julia cursou Normal Superior à distância por uma instituição privada e Daniele e Helena cursaram Pedagogia na Universidade Federal do Paraná, instituição de maior prestígio que as demais, o que, no entanto, não possibilitou às duas maior facilidade substantivamente percebida no que se refere ao início da carreira docente. Todas cursaram faculdade à noite e trabalharam durante o dia. De todas elas, apenas Edna concluiu pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar pela mesma instituição que cursara sua graduação.

Apenas Daniele é solteira e não tem filhos, mas seu salário ajuda no orçamento de seu namorado, ainda que ocasionalmente, assim como o salário das demais, compoem o orçamento familiar. O quadro 3 sintetiza essas informações.

Quadro 3.
Indicadores sociais das professoras entrevistadas

| | Carolina | Julia | Edna | Daniele | Helena |
|-----------------------------|-------------|---------------------|---------------------|------------------|------------------|
| Idade | 38 | 22 | 45 | 24 | 22 |
| Estado Civil | Casada | Separada | Casada | Solteira | Casada |
| Número de filhos | 2 | 1 | 3 | 0 | 1 |
| Moradia | Cedida | Cedida | Própria | Própria | Própria |
| Profissão pai | Eletricista | Policia | Pedreiro | Mecânico | Militar |
| Profissão mãe | Doméstica | Artesã | Do lar | Costureira | Crochê/ong |
| Escolaridade pai | 4ª série | Ens. Médio | 2ª série | 7ª série | Ens. Médio |
| Escolaridade mãe | 4ª série | 6ª série | não | 4ª série | Ens. Médio |
| Profissão companheiro | Motorista | Depósito | Mecânico | Motoboy | Almoxarifado |
| Escolaridade companheiro | 7ª série | Ens.médio supletivo | Ens.médio supletivo | 7ª série | Ensino médio |
| Curso Superior/turno | Pedagogia/N | Normal Superior/ N | Normal superior/N | Pedagogia UFPR/N | Pedagogia UFPR/N |
| Trabalhou enquanto estudava | sim | sim | sim | sim | sim |

Quanto aos indicadores culturais, todas relataram não freqüentar teatros, museus e cinemas com regularidade, o que também não ocorria nas suas infâncias, tendo em vista a situação financeira anterior e atual. Todas afirmaram também que quase não lêem. Televisão e rádio compõem os horários de lazer das professoras, que é todo doméstico, vivenciado com os familiares, com exceção de Daniele que vai a shows sertanejos com o namorado e de Julia que sai com os amigos nos finais de semana.

Daniele, Julia relataram que suas famílias tiveram o auxílio de herança e Helena relatou que seu pai recebeu prêmio de loteria, mas tais auxílios não foram significativos o suficiente para alterar o modo de vida de suas famílias, apenas amenizaram a situação econômica difícil e contribuíram para a realização do desejo de ter casa própria.

Desta forma, então, é possível afirmar que as professoras, apesar de algumas diferenças quanto à escolaridade dos pais e quanto à instituição em que cursaram sua faculdade, são oriundas de frações de classe baixa, e, portanto, possuem habitus similar a atuar como matriz de percepção e ação orientando as suas práticas para a inserção na carreira docente.

É a regularidade e a permanência desses indicadores que nos levam a considerá-los como constituintes do habitus, ou seja, a incorporação de disposições e esquemas de pensamento próprios de classe que engendram determinadas práticas. O pensamento de Bourdieu, ao longo de sua obra, aponta para o fato de que as práticas, no que se refere ao preparo dos alimentos, à limpeza da casa, por exemplo, e as escolhas quanto ao número de filhos, ao cônjuge, ao destino profissional, enfim o estilo de vida são produtos de um *modus operandi*, de uma mesma lógica. Assim, ao resgatar e desenvolver a noção de habitus, Bourdieu o faz com o objetivo de compreender os mecanismos de engendramento das práticas, objetivando sair das explicações estruturalistas ou construtivistas que marcavam o campo científico no qual estava situado para compreender os sujeitos e os grupos sociais a que pertencem. (Bourdieu, 2005).

Wacquant (2004) esclarece que a noção de habitus tem suas raízes em Aristóteles, sendo posteriormente utilizada e retraduzida por Tomás de Aquino, Durkheim, Max Weber, Husserl, Norbert Elias, entre outros. Mas Bourdieu opera uma renovação sociológica no conceito justamente por entendê-lo como uma postura de investigação capaz de compreender as práticas como:

(...) o produto de uma relação dialética entre a situação e o habitus, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações. (Bourdieu, 2003a, p. 57).

Ou seja, há em Bourdieu a compreensão de que o agente é socialmente constituído e que a cada momento de sua vida, o habitus atua como um filtro de leitura que orienta para futuras ações. Assim, o início na profissão e as escolhas que aí são feitas são expressões do habitus. Desta forma, então, as tomadas de decisões frente aos problemas inicialmente sentidos, as primeiras impressões sobre o que é ser professora, como se portar, o que fazer, como falar, quando falar, são deliberações decorrentes do habitus de origem em conjunto com as práticas e rotinas da cultura escolar, o que será analisado no capítulo 03. A seguir, será relatado o ingresso das professoras à carreira docente, a fim de identificar as primeiras marcas da escola em suas vidas.

1.4. O início na profissão: escolha da escola, dificuldades iniciais e busca de superação de problemas.

1.4.1. Carolina

Carolina começou a trabalhar como professora no início de 2005, portanto, estava em seu segundo ano de profissão e segundo ano na escola. O seu relato bastante emocionado de seu primeiro dia na escola merece ser reproduzido na íntegra:

“Eu cheguei com toda aquela vontade, eu escolhi a escola, me falaram na hora de escolher que essa escola era boa, daí liguei pra escola, quem me atendeu foi a secretária.

Já havia começado a aula?

Não, estavam no momento de elaboração do trabalho, daí ela deu o endereço eu vim aqui toda animadíssima, né, porque já achei que ia trabalhar... mas não teve como, porque aqui é um local que falta muito professores por causa do acesso... daí tava a Rosana e a Vera na escola (diretora e vice), imagine, né, minha cara de emocionada, toda feliz da vida. E tavam as duas juntinhas, com um monte de papel na mesa e falaram ‘olha Carolina, qual a turma que você gostaria?’ Eu falei ‘olha, vou ser sincera, eu tô começando agora, fiz pedagogia há alguns anos, mas nunca trabalhei...’

Daí uma olhou pra outra e pensaram ‘mais uma sem experiência, né!’ (risos) e a diretora pediu, ‘mas me diga professora, com que turma você gostaria de trabalhar?’, ‘Olha, eu gostaria de trabalhar com os maiorzinhos’... ‘então, tá, agora conheça a escola...’ e eu entrei sozinha na escola, vi as zeladoras, já conversei com as zeladoras entrei nas salas, chorei... (com lágrimas nos olhos).

Verdade?

Chorei, eu abri a porta assim, aquilo me arrepiava, foi um contato muito bom. Daí eu andei na cancha e voltei, falei ‘Vera, Rosana é só isso?’ (risos) ‘Só, por quê?’ ‘Porque eu queria começar já (risos)’. E elas falaram ‘que bom que você ta animada’ eu falei ‘olha eu prometo pra vocês que eu não tenho experiência, mas a vontade é muito grande, eu vou fazer de tudo’...”.

Afirma ter optado por essa escola porque quando foi escolher sua vaga ouviu elogios a seu respeito no que se refere ao trabalho por projetos, e por não ser tão distante de sua casa.

Carolina, no entanto, relata que o primeiro ano de trabalho foi bastante difícil porque assumiu uma turma bastante indisciplinada, “*já eram adolescentes, meio revoltados, com pai viciado, pai traficante*” e “*vinham com problemas de aprendizagem de outros tempos*”, mas conta que com o tempo, melhoraram e até “*andavam enganchado*” com ela. Apesar de também ter considerado aquela turma indisciplinada, não gostava de ouvir comentários a respeito de seus alunos:

“Eu não gosto que ninguém fale dos meus alunos, mesmo que ele tá errado, eu não gosto que fale pelos quatro ventos. Se for entre duas pessoas tudo bem, mas não pra todo mundo, na hora do café... eu não gosto disso. Ano passado eu fiquei muito triste, porque eu tinha uma 4^a série¹² danada pela tarde e, às vezes, eu nem tava na hora do café e ficavam falando...”.

Para superar as dificuldades iniciais, a professora contou que sempre teve o apoio das colegas, sempre quis “*colher experiências*” porque sabe que precisa aprender, mas não escolheu uma professora em específico para sempre sanar suas dúvidas.

¹² Apesar da alteração da nomenclatura pela proposta de Ciclos de Aprendizagem, as professoras ainda usavam a denominação do regime seriado, o que será mantido aqui para manter a originalidade de seus depoimentos.

Em seu segundo ano de trabalho assumiu uma turma de 1ª etapa do Ciclo I, por que quis ter uma experiência diferente do ano anterior, com crianças menores.

Considera que as demais professoras da escola a enxergam como *“uma pessoa que quer aprender, porque eu sempre tô buscando com uma, com outra... sempre assim”*, com exceção de uma das pedagogas que nesse ano se dispôs a dar aula no lugar dela tendo em vista, segundo a professora, a constante ida de dois alunos até a sala da pedagoga para ficar sem recreio por falta de disciplina. Conforme a professora, isso ocorria mais no início do ano por motivo de adaptação dos alunos à escola e não avaliou como sendo decorrente de problemas no seu encaminhamento. Disse ainda que a pedagoga não foi até sua sala dar aula, mas mesmo assim se sentiu triste, pois *“se tivesse um problema ela podia vir, conversar, saber a causa desse desentendimento, mas é adaptação... e não querer dar aula no meu lugar”*.

No que se refere ao encaminhamento metodológico, no entanto, gosta das sugestões dessa pedagoga, mas gostaria de mais tempo para fazer os jogos que ela sugere. Admite, porém, que *“mistura um pouco o trabalho com o tradicional”*, pois:

“Não adianta, se você não começar ali, eu já vi que não funciona, eu vi que na minha sala de aula tem que fazer ca ce ci co cu, senão... então eu pego um texto, discuto bastante sobre ele, daí tiro uma palavra e monto a família silábica, e pergunto pra eles ‘que outra palavra a gente pode montar?’ Daí a gente vai construindo, e pergunto ‘como que eu escrevo essa palavra que vocês falaram?’ Sabe isso melhora pra eles...”.

Um outro aprendizado que a dinâmica escolar proporcionou a Carolina foi a organização do tempo em sala de aula, a priorizar momentos adequados para certas atividades, por exemplo, a trabalhar conteúdos importantes preferencialmente antes do intervalo, porque depois do intervalo, *“eles vem muito agitados”*. Aprendeu também que com sua turma:

“Tudo é muito lento ainda; também aprendi que no começo eu enchi o quadro, e tem que ser linha a linha. 1ª série tem que ser: passou, copiou, olha nos cadernos... Lógico eles se perdem, daí você se desgasta porque tem que ver onde que cada um está. Daí eu fui aprendendo, eu observei”.

Quanto à escola, afirmou que não pensa em mudar de escola porque já se sente adaptada a ela e porque ela é próxima de sua casa. Carolina confia tanto nessa escola que até matriculou seu filho nela.

1.4.2. Julia

Julia ingressou na RME em março de 2006, antes trabalhara por 3 anos em creche como educadora. Escolheu essa escola por ser próximo da sua casa: gasta 5 minutos de ônibus para chegar, pois mora num bairro vizinho. Trabalha o dia todo na escola: pela manhã assumiu o laboratório de informática e pela tarde, faz RIT e trabalha com Ensino da Arte. Relatou que quando chegou à escola em março, chegou junto com mais duas novas professoras. A pedagoga as recebeu e disse que poderiam escolher entre 3 opções: Laboratório de Informática, Contação de Histórias e Co-regência para 2ª etapa do Ciclo I: *“a pedagoga perguntou o que a gente preferia e eu até escolhi primeiro. Eu falei ‘olha, se elas não se importarem eu prefiro ficar com o laboratório, porque eu gosto muito’”*.

Quando assumiu, observou por dois dias o trabalho de uma professora que estava ocupando seu lugar. Essa professora lhe explicou sobre os softwares e sugeriu as primeiras atividades.

Julia afirmou não ter maiores problemas em relação às turmas no que se refere à disciplina, pois: *“eu tenho um combinado com as professoras: os alunos que não respeitam a aula ou os equipamentos ficam na sala com a professora, e eles adoram informática, então ninguém quer ficar na sala, por isso eles respeitam bastante”*. O que não foi confirmado pela pedagoga da escola que apontou que Julia ainda tem problemas referentes ao “domínio de turma”, assim como Carolina.

Mas, reconhece que nos primeiros dias as crianças não prestavam atenção pela forma como ela encaminhou as primeiras aulas. A pedagoga percebeu e sugeriu a mesma forma de encaminhamento utilizada pela professora do período da tarde, que atualmente é para quem pede ajuda sempre que precisa. Organiza, então, suas aulas assim:

“Primeiro, as crianças sentam no chão e eu mostro o que elas vão fazer, mostro todo o caminho, se vão entrar na internet ou não, qual programa a gente vai usar. Depois as

crianças vão pro computador, algumas que lembram vão fazendo sozinhas, outras a gente vai auxiliando”.

Disse ainda que para essa atividade não há muito o que pesquisar, pois a escola tem os programas e deve trabalhar com eles. Uma vez por semana, a escola recebe a visita de uma estagiária da empresa que forneceu os computadores e os softwares para a escola e, nesse dia, ela também esclarece as dúvidas da Julia.

No que se refere às aulas de Arte, disse que há alguns casos isolados de indisciplina, mas não força os alunos a realizarem as atividades, apenas tenta esclarecer que a aula é importante. Para organizar as atividades, disse que precisou ler bastante, mas lembrou das aulas de metodologia do ensino da arte que teve na faculdade e de uma professora de arte que teve no colégio:

“Tem projeto, desde o começo do ano a gente trabalha com os elementos da arte: ponto, linha, forma e pra finalizar a gente tá trabalhando a cor. Por exemplo, se a gente vai trabalhar cores quentes, daí eu mostro aquele quadro do Van Gogh, ‘os girassóis’. Daí eu explico e eles fazem as atividades deles, às vezes é releitura, às vezes não”.

Para explicar o que é releitura, Julia novamente dá um exemplo de uma de suas aulas:

“Releitura é que tem que trabalhar o quadro contextualizado. Por exemplo, eu trabalhei com o quadro da Tarsila do Amaral, um que é todo verde e amarelo, eu não me recordo do nome agora. Daí inseri todo o contexto do quadro com a copa do mundo, cores da bandeira, cores simbólicas, né, que simbolizam o país... mas é assim, a criança tem que fazer um desenho de como ela vê o quadro. Se eu mostrei o quadro dos girassóis, eu explico ‘ele usou cores quentes, agora façam um desenho com cores quentes’, mas não precisa copiar o quadro, é o que a criança quiser, não precisa nem ser flor...”.

Julia afirmou ainda que faz seu planejamento com a outra professora que trabalha com Artes, a professora Edna, também iniciante. Muitas vezes, conversam sobre o planejamento no horário de almoço, pois as duas ficam o dia todo na escola e

estão fazendo um curso toda quarta-feira pela tarde sobre dobradura e folclore, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

Relatou que uma das pedagogas lhe explicou sobre os horários e sobre a rotina da escola, pedagoga que sempre acompanha o que Julia e sua colega estão planejando, e sempre contribui com idéias para as aulas delas. Disse ainda que, o trabalho como educadora permitiu que ela compreendesse que problemas de aprendizado, normalmente ocorrem por falta de estímulo da família: *“aprendi na prática. Na creche eu via muito, criança que demora pra andar, pra falar, é falta de estímulo, os pais deixavam muito no berço, por exemplo.”*.

Para finalizar, comentou que está gostando muito da escola, da profissão, das colegas, já se sente bastante enturmada e, por isso, não pretende sair dessa escola.

1.4.3. Edna

Edna ingressou na RME no início de 2006. Antes trabalhou como educadora em CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) por 6 anos, mais ou menos. Escolheu essa escola por ter vaga pela manhã e por ser a mais próxima de sua casa, apesar de todo o trajeto levar 1 hora e 25 minutos de ônibus, pois mora em São José dos Pinhais. Relatou que quando chegou, pôde escolher entre Contação de História, Ensino da Arte e Co-regência e preferiu ficar com Ensino da Arte por ser mais parecido com o que fazia com a turma de pré-escola com a qual trabalhava no CMEI, *“que era tudo contextualizado com desenho, pintura, recorte essas coisas, e a gente fazia muita interpretação de obra de arte”*. Começou a fazer RIT a tarde como co-regente da 4ª série, mas não gostou, pois não sabia como explicar os conteúdos para a turma. Como a professora de Arte do período da tarde saiu da escola, pois foi assumir sua vaga em São José dos Pinhais, Edna pediu para ficar no seu lugar. A escola aceitou e, agora, ela tem 8 turmas pela manhã e 9 turmas pela tarde. Outro motivo que levou Edna a pedir para ficar com as aulas de Artes também no período da tarde é que, dessa forma, ela poderia ocupar melhor o tempo, pois *“de manhã eu faço os planejamentos e de tarde, dá pra eu fazer os cursos, eu tenho desejo de ampliar meus conhecimentos”*. Esse desejo vem do fato de Edna ter avaliado negativamente seu curso de formação, pois não teve nenhuma disciplina sobre o ensino da arte. O que sabe, é o que aprendeu nos planejamentos que fazia para o pré, no CMEI, que, segundo ela, eram todos baseados nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI). Por isso, sente a necessidade

de fazer cursos. Desde que iniciou o ano, Edna já fez 3 cursos ofertados pela SME, e disse ter investido em alguns livros, *“até pra dar mais estabilidade, perder o medo, o susto...”*. Quanto aos cursos, *“eu fiz um sobre dobradura e folclore, então, já tenho aulas preparadas para depois das férias, na época do folclore, mas devido ao curso. Então, não quero perder nenhum curso (risos).”*.

Além dos cursos, Edna afirma que quando não sabe alguma coisa, pergunta para as pedagogas, *“até pra diretora já perguntei”*, e para colegas que chegaram junto com ela *“a gente vai se ajudando, o que uma faz e dá certo, conta pra outra, o que a Julia faz eu passo pra Valeria (professora que também trabalha com Ensino da Arte pela manhã), o que a Valeria faz eu passo pra Julia, a gente vai trocando”*.

Relatou com bastante orgulho um elogio dado pela diretora no horário do recreio para as aulas de artes na frente de todas as professoras, dizendo que o trabalho estava muito bom, que as professoras estavam se ajudando e que as crianças estavam gostando. *“Isso foi muito bom pro ego da gente!”*.

Disse, porém, que o maior problema que enfrentou foi a recusa de uma turma em participar de sua aula:

“Quando a professora saiu porque São José dos Pinhais chamou ela, assumi as aulas, só que uma das 4ª séries, eles não aceitaram, porque acharam que eu tomei o lugar da professora. Daí no 1º dia que eu fui dar aula, eles pegaram a mochila e vieram pra biblioteca (risos) todos (risos)! Daí, eu só chamei a inspetora de alunos e pedi pra ela mandar a turma de volta pra sala de aula. Daí quando eles chegaram, eles falaram, olharam bem firmes assim pra mim e falaram: ‘não gostamos de você, porque você tomou o lugar da nossa professora’. Aí eu tive que parar, perdi um tempão da minha aula, não passei o conteúdo, e fiquei explicando pra eles. Mesmo assim eles falaram que não iam fazer e fecharam o caderno. Duas ou três meninas só que copiaram e fizeram a atividade proposta por mim (risos) e o resto fechou o caderno e não, e ficou olhando na minha cara, não fizeram nada (risos)! (...) Eu achei bonito da parte deles de tá defendendo uma professora, mas que deveriam tá conhecendo meu outro lado... mas deixei, não fiquei batendo de frente, não, se não quer fazer, que não faça (risos)! Daí na outra aula, só metade resistiu, na 3ª aula um pouco mais, porque também não sou boba nem nada, né, comecei a dar música e dobradura, incorporar coisas diferentes, daí eles se interessaram, vinham me perguntar no corredor o que a gente ia fazer na aula... daí na sexta-feira passada, eles combinaram tudo com as pedagogas e com a

direção, elas me enrolaram no café e me ofereceram uma festa surpresa, pra pedir desculpas, nossa, eu até chorei...”.

Nesse dia, eu estava na escola e pude perceber a movimentação de várias professoras para que a surpresa organizada pelos alunos não fosse descoberta por Edna, uma espécie de solidariedade a ela, pois mesmo ela não tendo contado a ninguém, todos sabiam o que havia acontecido.

Não percebeu a existência de panelinhas na escola e nem de privilégios para algumas professoras e afirmou que se sentiu bastante respeitada, pois logo no início do ano quebrou o braço e precisou ficar afastada 2 meses para tratamento de saúde e não perdeu a vaga que escolheu. Mesmo com o braço quebrado, fez questão de participar de um curso oferecido pela SME para as novas professoras, *“porque eu só era educadora, né, e pra ser professora eu teria que ter mais preparo”*. Também participou de uma reunião na escola para se *“inteirar, até pra saber, né, porque depois você começa a trabalhar e daí fica boiando, não sabe nada”*.

Disse, ainda, que gosta muito da escola e não pensa em mudar de escola no fim do ano, mas tem dúvidas quanto à função que gostaria de desempenhar no ano seguinte: continuar como professora de Artes ou assumir uma turma.

1.4.4. Daniele

Daniele prestou o concurso para docência porque percebeu que na Fundação de Ação Social (FAS), onde trabalhava desde meados de 2004, nunca colocaria em prática o que *“aprendeu”* no curso de Pedagogia. Quando foi assumir sua vaga, no início de 2006, só havia opções de locais distantes e seu critério de escolha foi o de ir para uma escola com mais vagas para ter a certeza de que quando chegasse à escola, haveria mais opções de turmas para escolha e, além disso, não queria pegar escolas de tempo integral, *“porque quando eu trabalhava na FAS eu via que essas crianças ficavam saturadas no período da tarde, depois de tanto tempo na escola”*. Quando chegou até a escola, alguns dias depois das aulas terem iniciado, teve uma boa impressão da diretora. A escolha das turmas ocorreu da seguinte forma, conforme Daniele:

“A pedagoga falou: ‘está faltando bastante professor, mas o que a gente tá precisando é 2ª e 4ª série’. Daí ela perguntou: ‘quem quer 2ª série?’ As meninas que chegaram

comigo já levantaram a mão e eu tava pensando ainda, lembrando da minha 2ª e 4ª série, porque eu não tinha experiência com nada ainda. Daí ela me perguntou: ‘E você quer ficar com qual sala? Porque se você quiser 2ª, a gente faz alguma troca’”.

Mas Daniele preferiu não interferir na escolha das demais professoras para evitar confusão e escolheu uma turma de 2ª etapa do Ciclo II por ter mais lembranças sobre o trabalho com essa turma: *“eu escolhi a 4ª C, que era a minha quarta série na época em que eu estudava!”*.

Relata que nesse mesmo dia, já entrou em sala de aula e a pedagoga apenas lhe explicou que deveria recolher os materiais solicitados pela escola. Então, Daniele tirou todas as suas dúvidas com uma aluna que sentava próximo da sua mesa: o horário do intervalo, sobre o lanche, sobre o recolhimento do material, o que deveria guardar com ela e o que deveria ficar com os alunos. Mas antes disso:

“Antes de pegar o material, eu fiz aquela coisa básica de professor: ‘meu chamo tal, assim, assim, assado, coloquei meu nome no quadro, não contei pras crianças que eu não conhecia ninguém, e coloquei algumas regrinhas minhas. Isso foi com o exemplo que eu tive nas aulas da faculdade”.

Enquanto recolhia os materiais e conferia com a lista solicitada pela escola, Daniele percebeu que a turma estava *“fazendo muita bagunça”*, então:

“Daí eu fui aquela coisa bem tradicional, eu falei: ‘vocês peguem então o caderno de português’, já fiquei fula da vida, ‘vocês peguem o caderno de português’ e comecei a passar lá um exercício, inventei lá de cabeça, que era coisa que eu lembrava de 4ª série, separe em sílabas, né, e daí coloquei lá no quadro, ‘separe em sílabas e forme frases a partir das palavras’, e foi assim minha aula! (...) Enquanto eles iam fazendo, eu continuei chamando os alunos pra fazer o que a pedagoga tinha mandado”.

Relata, ainda, que ficou bastante tempo sem saber direito o que fazer, pois *“não sabia qual era o conteúdo da 4ª série”* e as demais turmas ainda estavam sem professor, pois duas que assumiram, conseguiram mudar para outras escolas mais próximas das que já estavam trabalhando. Além disso, como o quadro de professores da escola ainda não estava completo, não tinha todo o tempo destinado para o preparo das aulas. Então, Daniele foi atrás de livros para saber quais atividades desenvolver com as crianças.

Disse que, por coincidência, uma das professoras que assumiu outra turma de 2ª etapa do Ciclo II e que precisou sair da escola, foi a professora da turma que observou as aulas para o estágio obrigatório da faculdade e que, durante o estágio, lhe ensinou como fazer plano de aula. Segundo Daniele, essa professora que *“me deu um Norte, explicou que, por exemplo, para trabalhar com o Paraná, eu tinha que partir do mapa mundi, dos continentes, até chegar no Brasil e no Paraná... ela que me falou que tem que ter uma seqüência pra criança aprender”*.

Daniele acredita que perdeu muito tempo até conseguir se organizar *“acho que foi só em abril”* e considera que as crianças perderam muito com isso. Disse que quando as atuais colegas de 2ª etapa do Ciclo II chegaram, ficou mais fácil porque teria com quem preparar as aulas, mas que, como também não possuem experiência, *“não deu muita diferença”*. Pensa que a ajuda real veio quando, em conjunto, definiram os temas a serem trabalhados no projeto-filho¹³ da 2ª etapa do Ciclo II e a partir de uma conversa que tiveram com as professoras dessa mesma etapa do período da manhã por sugestão da pedagoga que percebeu que elas não estavam compreendendo como trabalhar com projeto. Então:

“Elas que explicaram como trabalhar com projeto, que um assunto tá ligado no outro, que dá pra fazer ligação entre as disciplinas. Que a gente tem que trabalhar com situação problema, eu já tinha uma noção, mas elas deixaram mais claro que não é só coisa mecânica, a criança tem que resolver a conta pra resolver uma situação problema da realidade. Se der só a conta, a criança não pensa. Na faculdade eu tive uma noção disso, mas com outra professora explicando, dando os exemplos da turma dela, ficou bem mais claro”.

As dificuldades iniciais de Daniele foram, então, relativas ao encaminhamento das atividades com seus alunos em sala de aula. Disse que sempre pergunta quando tem uma dificuldade, mas no início perguntava mais para a pedagoga, que se tornou uma amiga sua. No entanto, acha que demonstra muita insegurança *“ficar perguntando o tempo todo”*, então, agora troca idéias com Helena, outra professora da 2ª etapa do Ciclo II da tarde e com Maristela (3 meses na RME e 6 anos de escola particular), colega do período da manhã, ambas também iniciantes. Atualmente já se sente mais segura, mas

¹³ A escola organiza seu trabalho pedagógico por meio de projetos, sendo que há o projeto-mãe do qual devem ser desmembrados os projetos-filhos, o que será explicado mais adiante.

acredita que ainda tem dificuldade em fazer o planejamento, pois não consegue mentalizar as atividades que irá desenvolver durante a semana, então: *“eu produzo o texto na hora, produzo o exercício na hora no quadro, mas eu não consigo prever antes. (...) Eu acho que isso é ruim, porque parece falta de organização...”*.

Outra dificuldade relatada por Daniele diz respeito ao como trabalhar com as crianças com dificuldade sem prejudicar o restante da turma, mas acredita que já está superando, pois afirmou: *“eu já tô conseguindo fazer coisas que eu sabia que tinha que fazer, mas não sabia como: leitura em grupo, por fileiras... ontem consegui fazer um trabalho paralelo individual com um aluno com mais dificuldade, preparei atividades a parte pra ele”*.

Quanto a sua adaptação, Daniele afirmou que no início foi bastante difícil por não conhecer ninguém. Pensou, inclusive, em desistir de trabalhar. Considera, no entanto, que o fato de ficar o dia todo na escola, pois faz RIT pela manhã, ajudou bastante e se sente mais enturmada com o pessoal da manhã do que com o pessoal da tarde, sobretudo, pela amizade que fez com Maristela: *“a gente aprendeu junto, a gente pensa igual, tem a mesma língua...”* Pela manhã, Daniele é *“apoio da escola”*, ou seja, substitui professores que precisam faltar, mas quando ninguém falta, trabalha como co-regente da 2ª etapa do Ciclo I, junto com Maristela. A carona que pega com a professora Marina, da 1ª etapa do Ciclo I, também ajudou nesse processo, pois vem à escola conversando com outras professoras que também pegam carona com Marina. Se fizesse todo o trajeto de ônibus, Daniele levaria quase 2 horas para sair de sua casa e chegar até a escola. Mesmo assim, afirmou não pensar em mudar de escola no fim do ano, porque agora já se sente mais enturmada.

1.4.5. Helena

Helena chegou à escola apenas em março de 2006, quase 1 mês após o início das aulas. Quando foi escolher sua vaga não conhecia nenhuma das regiões disponibilizadas: *“minha referência era o terminal do Boqueirão¹⁴, então pedi uma escola que pudesse chegar através do terminal. Me deram essa escola e fiquei com essa mesmo, não tinha muito o que escolher”*. Chegou à escola no mesmo dia que outras três

¹⁴ Terminal do Boqueirão, um dos terminais de ônibus da cidade de Curitiba, localizado no bairro de mesmo nome.

professoras, algum tempo depois porque foi de ônibus e as demais foram de carro (antes participaram de uma “reunião de integração” na qual receberam informações sobre salário, previdência, plano de saúde, etc.). Foi, portanto, a última a escolher. A pedagoga avisou que havia “duas turmas de 2ª séries, uma de 3ª e outra de 4ª série”. Segundo Helena, as outras 3 professoras queriam ficar com “2ª série”, uma delas abriu mão e “preferiu a 3ª série, então sobrou pra mim a 4ª série”. Mas, ela avisou que não tinha experiência e que preferia crianças menores, mesmo assim, assumiu a turma. No entanto, relatou que:

“Meia hora depois chegou a Fátima, então, perguntaram se eu não preferia dar aquela turma pra Fátima e me deram a co-regência da 4ª série, que também não tinha ninguém. Eu preferi assim, mas na outra semana, a outra professora da 4ª série saiu da escola, porque ia abrir uma loja com seu irmão, eu acho, daí eu assumi a turma dela até que chegasse outra professora... Passou um mês, não chegou mais ninguém e a pedagoga elogiou meu trabalho, disse que meu encaminhamento tava certo e me perguntou se eu não ficaria com a turma até o fim do ano, então aceitei. Eu até gostei, porque já tava habituada com a turma, já conhecia os alunos...”

Quanto ao seu primeiro dia de trabalho, relatou que não sabia nada sobre os horários da escola, então deu o lanche, entregue pela merendeira na sala de aula, antes do horário ideal, que seria mais próximo do horário da saída dos alunos para o recreio, e ficou muito tempo esperando pelo sinal para a saída dos alunos. No dia destinado ao preparo das aulas, sexta-feira, é que a pedagoga explicou para ela os horários, como funcionava o lanche na sala, a entrada dos alunos sem fila e ao som de músicas. Quanto a esta última ação, afirmou gostar, pois:

“No colégio particular que eu trabalhava tinha fila, daí a gente começava a brigar com o aluno antes mesmo de ele entrar em sala... Eu acho que você perde tempo, você se desgasta e desgasta o aluno por um motivo banal...”

Na sua primeira semana de trabalho desenvolveu as atividades planejadas pela outra professora que havia saído: “era uma atividade sobre o mapa-mundi e os continentes...”. Neste sentido, não relatou as mesmas dificuldades que Daniele, talvez pelo fato da sua experiência em escola, planejando atividades para o reforço de alunos.

Mas, afirma que no início sentiu dificuldade com o trabalho com projeto, mas *“agora tá caindo a ficha, tá bem melhor”*.

Quando tem alguma dificuldade tenta resolvê-la com suas colegas de planejamento e, se não conseguirem, pedem auxílio à pedagoga. Ela e essas colegas decidiram que trabalhariam com uma disciplina antes do recreio e com outra depois, pois perceberam que os alunos ficavam muito cansados quando trabalhavam com a mesma disciplina a tarde inteira. Ela e suas colegas perceberam também que não daria tempo para trabalhar com todas as disciplinas durante uma semana, então decidiram que trabalhariam todas as semanas com Português e Matemática e as demais disciplinas seriam intercaladas a cada semana. Disse que planejam juntas para *“deixar as turmas no mesmo nível, fazendo as mesmas coisas... a pedagoga que orientou assim e eu concordo, pra evitar comparação dos pais”*.

Percebeu a existência de panelinhas na escola principalmente *“das meninas que têm o pré de tarde a 4ª série de manhã. Elas são mais assim... você sente um ar superior delas, tão sempre falando, mais durante o intervalo, nas reuniões não tanto”*. Percebeu também *“fofoca”* entre as professoras que vão de ônibus para casa: *“de vez em quando a gente escuta fofoca no ônibus, fofoca assim ‘tem que vir trabalhar no sábado, eu não quero, é a diretora que obriga, nas outras escolas não é assim...’, ou então, coisa que outra professora falou e não gostou”*. Apesar disso, relatou que não teve muitos problemas de adaptação, o maior problema é a distância: leva quase 2 horas para chegar até a escola, por isso pensa em mudar de escola no final do ano para uma mais próxima da sua casa.

Afirmou, ainda, que acredita que seus alunos estão aprendendo e que há apenas dois com mais dificuldade, tanto em questões pedagógicas como disciplinares, mas que já ouviu comentários de outras professoras a respeito deles, então, não considera que tais dificuldades sejam decorrentes de sua falta de experiência. Disse que no início se assustou com o nível dos alunos, pois *“aluno de 4ª série que não sabia adição nem subtração é uma situação difícil, né, mas daí eu trabalhei com o material dourado e vi que ajudou bastante, principalmente na subtração”*. Concluiu, então que sua maior alegria se dá com o aprendizado dos alunos: *“Você entra numa 4ª série e tem alunos com dificuldade em adição, isso me assustava bastante. Agora, é uma alegria ver que evoluíram, que já sabem numeração decimal...”*.

Apesar de gostar da escola e do trabalho desenvolvido nela, Helena disse estar pensando em trocar de escola no fim do ano para uma mais próxima de sua casa, pois faz o trajeto todo de ônibus e leva quase duas horas para concluí-lo.

1.4.6. Alguns apontamentos a respeito do início na carreira docente das professoras.

O primeiro aspecto que deve ser ressaltado é quanto à chegada das professoras na escola: Julia, Edna, Daniele e Helena chegaram após o início do ano letivo em dias diferentes tendo que assumir as turmas já no dia em que chegaram, com exceção de Edna que estava em licença para tratamento de saúde, pois havia quebrado o braço. Relataram terem participado de uma Reunião de Integração na qual foram passadas informações burocráticas a respeito de plano de saúde, seguro etc. Apenas Edna afirmou ter participado de uma reunião em que foram discutidas questões referentes ao trabalho pedagógico. Isso demonstra a baixa preocupação de Secretaria Municipal de Educação quanto ao ingresso de professoras sem experiência na carreira docente que chegam às escolas e são obrigadas a assumir turmas sem saber ao certo o que deve ser feito.

Frente a essa situação, a escola ficou de mãos atadas porque os alunos já estavam freqüentando as aulas e precisavam de alguma professora em sala e as professoras iniciantes assumiram o trabalho sem saber a organização da escola, no que se refere aos horários, ao seu funcionamento e a forma de avisar o início e fim do recreio, por exemplo, o que fez com que a professora Daniele recorresse a uma aluna para obter tais informações.

No que se refere à escolha da escola, apenas Carolina a escolheu tendo em vista recomendação que recebera no momento da escolha. Julia e Edna tiveram como critério a proximidade de suas residências (ainda que para Edna signifique 1 hora e 25 minutos de trajeto) e Daniele a escolheu sem saber a sua distância, mas por não ser uma escola de período integral, tendo em vista o conhecimento que adquirira sobre esse tipo de escola em seu trabalho na FAS (crianças ficam muito cansadas e indisciplinadas no período da tarde) e por ter várias vagas, tendo assim, a possibilidade de escolha da turma em que iria trabalhar. Helena relata que não teve muita possibilidade de escolha.

Carolina, Julia e Edna relataram fatos de indisciplina de seus alunos, o que segundo elas, conseguem resolver sem muitas dificuldades. Quanto ao encaminhamento metodológico, Carolina e Edna afirmaram perguntar a várias professoras sem escolher

uma em específico para sempre as auxiliarem, Julia, ao contrário, sempre pede ajuda da pedagoga e da professora responsável pelo Laboratório de Informática no período da tarde. Daniele e Helena relataram sentir dificuldades em encaminhar o trabalho por meio de projetos, e quando sentem alguma dúvida ou dificuldade, tentam resolver entre si. Quando não conseguem, pedem então, auxílio à pedagoga. Helena demonstrou menos dificuldade no que se refere ao desenvolvimento das aulas, talvez pela sua experiência de um ano em escola particular como professora de reforço escolar. Daniele, para fazer frente a essa dificuldade, lembrou-se de suas antigas professoras, o que também ocorre com Julia para o encaminhamento de suas aulas de Artes.

Assim, nos primeiros meses de trabalho dessas professoras, elas relataram vivenciar dificuldades no que se refere à indisciplina de alguns alunos (Carolina, Julia e Edna) e ao encaminhamento metodológico (Daniele e Helena), e atribuem a isso a falta de preparo que receberam de seus cursos de formação profissional. Com exceção de Julia, as demais avaliaram negativamente seus cursos apontando para o pouco tempo que tiveram com discussões mais práticas e para a carga reduzida de seus estágios, o que não proporcionou a elas a experiência desejada.

Nenhuma, todavia, demonstrou estar vivenciando o “choque de realidade” apontado por Veenmam (1984) e confirmado por uma série de estudos sobre o início da carreira docente (Silva, 1997, Freitas, 2000, Gonçalves, 1992, entre outros). Tal choque é caracterizado pela grande diferença entre o que é dito nos cursos de formação profissional e o que é vivenciado nas escolas realmente, o que leva muitos professores a abandonarem visões progressistas assumidas durante a formação profissional, ou em últimos casos, abandonarem a própria profissão. Ou seja, as professoras avaliaram negativamente seus cursos por não terem sido preparadas para enfrentar as situações metodológicas diárias da vida escolar, mas não por terem aprendido uma visão utópica e romanceada da rotina escolar, diferentemente do que elas encontraram em seus primeiros meses de carreira, o que conduz a uma avaliação negativa dos cursos que nem sequer uma visão romanceada da realidade passou a suas alunas, ou então, uma visão progressista de educação. No entanto, a forma como a escola, que sabe que é uma escola de passagem, vem se organizando pode ter contribuído para este início não tão problemático. É o que será descrito nas próximas páginas.

CAPÍTULO 02

A ESCOLA E SEUS FAZERES: MARCAS DA CULTURA DA ESCOLA.

2.1. Caracterização da escola: seu espaço e algumas de suas ações.

Logo na entrada da escola há um pátio interno. À esquerda desse pátio, há a sala da direção da escola, a secretaria, um banheiro para funcionários, uma sala em que são guardados os materiais das aulas de Educação Física e a cozinha onde é preparado o lanche que é servido aos alunos. À direita, há os banheiros dos alunos, uma porta para o pátio externo e dois corredores por onde estão distribuídas 12 salas de aula, o laboratório de Informática, a biblioteca, a sala dos professores e a sala das pedagogas.

O pátio externo da escola contém o estacionamento, um bosque e uma quadra de areia em que ocorrem as aulas de Educação Física e onde as crianças formam fila para cantar o hino nacional toda quarta-feira. Nos demais dias da semana, as crianças chegam e vão direto para suas salas de aula. Não há sinal na escola, os horários de entrada e saída, assim como do início e fim do recreio, são avisados por músicas ouvidas por toda a escola.

No pátio interno há alguns trabalhos de alunos expostos pelas paredes, um mural com avisos da secretaria da escola para os pais de alunos e público em geral, o “Mural das Estrelas” e o “Programa Falta Zero”. Estes últimos são instrumentos de que a escola dispõe para melhorar a disciplina dos alunos e diminuir o número de faltas. Eles evidenciam, em muitos aspectos, a forma da escola trabalhar com questões consideradas problemáticas, o modo pelo qual as idéias chegam à escola e indicam formas de socialização de que a escola dispõe para um grupo em constante alteração, assim como, aspectos do que a escola considera valoroso, ou seja, o cuidado com a disciplina.

O “Programa Falta Zero” é uma prática já desenvolvida em anos anteriores na escola. Consiste em expor para a escola todas as turmas que possuem alunos mais faltosos e menos faltosos, por meio de um cartaz contendo um semáforo para cada turma: as que possuem poucas faltas recebem sinal verde, as que aumentaram o número de faltas, recebem sinal amarelo e as que possuem um número elevado de faltas, recebem sinal vermelho. Tal medida pode ser positiva ao colocar a preocupação com o colega que falta para todos os alunos da sala que podem ir até sua casa, verificar o motivo das faltas e, assim, de algum modo diminuir seu número. No entanto, apenas evita as faltas que poderiam ser ocasionadas por falta de motivação do aluno, mas não

soluciona o problema das faltas e da evasão escolar, pois nem sempre ocorrem somente por questões motivacionais, mas por uma série de fatores internos e externos à escola como muitas pesquisas já evidenciaram.

A responsabilização da turma por seus alunos é também o pressuposto do “Mural das Estrelas”. Segundo relatos de diferentes professoras, o “Mural das Estrelas” foi sugerido por uma das pedagogas e prontamente aceito por toda a escola. A pedagoga em questão explicou que no início havia muitos problemas de indisciplina, principalmente no horário do recreio. Nesse horário, as professoras tomam café na sala de professores e as crianças brincam pelo pátio da escola, sob a supervisão de inspetoras e inspetores, que no início do ano reclamavam muito de situações de indisciplina das crianças nesse horário. Trata-se de condutas de desentendimentos entre alunos, brigas, agressões verbais etc. A pedagoga, então, lembrou-se de uma prática desenvolvida por outra escola na qual trabalhara em anos anteriores: cada aluno “ganha” no início de cada mês 30 estrelas e, a cada ato de indisciplina, relatado pelos inspetores ou percebido pelas próprias professoras, a criança perde uma estrela. A turma que, ao final de um mês, não tiver perdido nenhuma estrela vai para o “Mural das Estrelas”, isto é, um painel com uma foto da turma com sua professora. Segundo a pedagoga, esta atividade vem surtindo efeito, pois o número de turmas que vai para o mural aumenta a cada mês e os inspetores dizem que no intervalo as crianças estão mais calmas.

Por falta de material na escola, no entanto, as crianças na realidade não “ganham” efetivamente as estrelas. As professoras recebem no início de cada mês uma lista com os nomes de seus alunos e, ao final, devem devolvê-la preenchida a caneta com as estrelas de cada aluno. Segundo relatos, muitas professoras anotavam o dia em que alguns alunos “perdiam” suas estrelas e, nos dias próximos da entrega, preenchiam a lista com as estrelas de cada aluno.

Assim, o pressuposto dessas práticas é a idéia motivacional behaviorista de punir um comportamento inadequado (retirando estrela, ou dando sinal vermelho) e premiar um comportamento esperado (mantendo estrela, ou dando sinal verde). No entanto, em tais práticas há algo bastante presente no interior da escola observável em várias ocasiões distintas: a exposição da situação da turma e a responsabilização da turma pelos atos dos alunos. É a turma toda que vai ao Mural das Estrelas e a indisciplina de um aluno implica a penalização de toda a turma, assim como a falta excessiva de um aluno dá sinal vermelho para toda a turma. É um processo, então, de controle dos alunos

pelos próprios alunos que tenta inculcar a idéia de que o comportamento inadequado de um aluno pode prejudicar toda a turma.

Segundo Souza (1998), que estudou a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo, a questão da disciplina foi imperativa já nos primeiros anos da instituição da escola graduada. Isto porque, um novo modelo pedagógico, o ensino simultâneo, trouxe consigo a necessidade de alteração do espaço escolar: um mesmo prédio com salas de aulas distintas para turmas organizadas conforme o rendimento acadêmico de cada aluno. Esse espaço, em conjunto com modernas orientações higienistas sobre a necessidade do descanso dos alunos, trouxe a necessidade da construção da ordem, pois o recreio e os corredores possibilitavam encontros coletivos que anteriormente ocorriam na rua, fora do controle escolar. Desta forma, então, “a ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares” (Souza, 1998, p. 145), pois eram vistas como necessárias para o desenvolvimento do ensino e elevariam o valor da escola que deveria cumprir uma dupla função: civilizar e moralizar. Mas, o desejo por disciplinar os alunos, expresso em relatórios de inspetores e diretores da época e em decretos oficiais, colocava os castigos físicos, até então bastante comuns, em segundo plano. Em seu lugar, a disciplina deveria ser resultante da “afeição do professor para com os alunos”, sendo indicado, também, a aplicação de castigos e prêmios inspirados nos preceitos de dispositivos disciplinares da pedagogia moderna, os quais seriam:

A passagem do aluno de lugar inferior para superior na mesma classe, o elogio perante a classe, o elogio solene perante as classes reunidas, distribuição de cartões de boa nota, cartões de merecimento e louvor e a inclusão do nome do aluno no quadro de honra. Quanto às penas, elas compreendiam: admoestação particular, más notas nos boletins mensais, retirada de boas notas, privação do recreio, repreensão em comunidade, exclusão de prêmios escolares, exclusão do quadro de honra e expulsão da escola como incorrigível. (Souza, 1998, p. 147).

A preocupação com a disciplina e com o controle do tempo livre dos alunos já estava presente na constituição dos grupos escolares, responsáveis por muitos traços da cultura escolar que é, fundamentalmente, a cultura da escola graduada, se mantém nas escolas atualmente, como “história no seu estado incorporado, que se tornou habitus” (Bourdieu, 2004b, p. 82), ou seja, como um sistema de disposições que atua como matriz de percepções e ações e orienta práticas, o qual é construído social e, também, historicamente. Neste caso, a matriz fortemente instalada na escola, que sabe que é uma

escola de passagem, é a preocupação com a disciplina e com o controle dos alunos e a prática decorrente dessa matriz na escola observada é a organização do “Programa Falta Zero” e do “Mural das Estrelas”, que atuam como espécies de releituras do quadro de honra, instituído já no início da escola graduada.

Assim, o modo pelo qual a escola trabalha com questões problemáticas, tais como, a indisciplina, o não cumprimento da tarefa de casa e as faltas de alunos, demonstra que ela alia elementos da teoria comportamentalista, com a difusão do controle dos alunos pelos próprios alunos e a exposição da turma para toda a escola, sendo que as estratégias utilizadas para isso são construídas pela observação do que ocorre em outras escolas, o que é facilitado pela constante rotatividade dos profissionais da escola. Há desta forma, um saber prático que circula pelas escolas; algo considerado interessante é trazido para a escola e adaptado conforme seu grupo e suas disponibilidades, e provavelmente, práticas desenvolvidas por essa escola, como o Programa Falta Zero, também chegam em outras escolas e lá são adaptados conforme as necessidades locais. No entanto, embora possa haver diferenças quanto à forma de preenchimento, de exposição ou de premiação e punição, tais práticas mantêm um mesmo núcleo comum, qual seja, a idéia do controle. A novidade é que este controle é difundido também pelos alunos, uns controlam os outros, no que se refere às faltas ou a atos de indisciplina, para a turma receber as honrarias da escola: ir para o “Mural das Estrelas”, ou receber sinal verde no “Programa Falta Zero”; um outro aspecto que merece ser ressaltado é que o aluno com um comportamento considerado inadequado deve se conscientizar que seu comportamento traz conseqüências para ele e, sobretudo, para sua turma.

O controle, no entanto, também ocorre da parte da escola para os professores que, em sua grande maioria, são professores novos na escola e na RME. Assim, o fato de expor a turma para toda a escola, expõe seus alunos, mas também os professores que se esforçam para que suas turmas possam ir para o “Mural das Estrelas” ou recebam sinal verde no “Programa Falta Zero”, pois incorporaram o que é valoroso para a escola, ou seja, uma turma sem problemas com a indisciplina e com faltas. Desta forma, nunca ter a fotografia da sua turma no “Mural das Estrelas” passa a ser vergonhoso para as professoras, assim como receber sinal vermelho no “Programa Falta Zero”, o que faz com que as professoras participem dessas estratégias e pensem em alterações para aperfeiçoar seu funcionamento.

Segundo a pedagoga da escola, a professora Carolina pediu sua autorização para alterar uma norma do Mural das Estrelas, pois percebeu que a turma era sempre prejudicada por um aluno apenas que perdia suas estrelas. Combinou então, com sua turma, após ter recebido o aval da pedagoga, de que aquele aluno não entraria na contagem da turma, para assim ter chance dos demais alunos participarem um mês com a fotografia da turma no referido mural, o que caracteriza um duplo prejuízo para o aluno em questão, pois será isolado da turma e não fará parte do Mural, se sua turma conseguir tal êxito.

Uma outra situação que demonstra a preocupação das professoras em aperfeiçoar esses instrumentos de controle foi a sugestão da Paula (3 meses de RME e 12 anos de escola particular) no Conselho de Classe que sugeriu uma adaptação desse instrumento nos moldes de outra estratégia de controle desenvolvida por algumas professoras da escola que fora trazida por outra pedagoga que a vivenciou na escola que trabalha em outro turno: trata-se de uma prática de cobrança de tarefa de casa, que consiste em fazer um cartaz com todos os nomes dos alunos para ficar fixado na parede da sala. Ao lado de cada nome, há quadrinhos que deverão ser pintados pelos próprios alunos: de cor preta quando a tarefa não for realizada e de cor verde, ou outra escolhida pela turma, quando a tarefa for realizada. Segundo a diretora da escola, que explicou essa atividade nos conselhos de classe observados, *“é bom que o aluno pinte, porque assim ele vai ver que o ato dele tem consequência... não é a professora que vai falar com o pai, não é o pai que vai ter que vir à escola, é o aluno, ele mesmo que vai ter que pegar o lápis e pintar quando não tiver feito a lição...”* o que foi completado por uma professora: *“o que ele faz ou deixa de fazer fica à mostra para todo mundo ver”*. E também por outra: *“e não é a professora que vai pintar, porque daí ele pensa ‘eu não fiz e é a professora que pinta’, não, ele tem que pintar, pra ele sentir”*. A adaptação ao Mural das Estrelas que foi sugerida pela professora Paula no conselho de classe é que a ficha com as estrelas deveria estar fixada e preenchida e cada aluno indisciplinado deveria cobrir com corretivo a estrela correspondente ao dia em que cometeu algum comportamento inadequado, pois *“assim, o aluno vê que fez bagunça, perdeu estrela, porque do jeito que tá, eles não percebem que têm estrelas e perdem, eles têm a impressão que ganham estrelas no fim de cada mês...”*. A proposta dela foi aceita pelas demais professoras e a diretora se prontificou a repassá-la para os outros grupos.

O “Mural das Estrelas” e o “Programa Falta Zero” são estratégias que a escola desenvolve para fazer frente a situações que julga problemáticas, quais sejam, a

indisciplina dos alunos e a quantidade excessiva de faltas. Mas, também, podem ser consideradas como estratégias para fazer com que as professoras, a grande maioria novata na rede de ensino e um número considerável de novatas na profissão, também incorporem tais preocupações, de modo que passa a ser vergonhoso o fato da fotografia da turma nunca ir ao referido mural ou, então, receber sinal vermelho para identificar a alta quantidade de faltas da turma. São, dessa forma, mecanismos de controle que a escola criou e que atuam no processo de socialização das professoras iniciantes.

Ou seja, são estratégias que a escola desenvolve, observando ações de outras escolas e adaptando-as conforme suas necessidades e disponibilidades, num processo de circulação de saberes, que têm a intenção de conformar as professoras a seus esquemas de trabalho, o que só ocorre por haver uma continuidade entre o habitus de origem das professoras e o habitus docente instalado no interior da escola, o que será melhor detalhado no capítulo 03.

Um outro exemplo de atividades que chegam até a escola por um processo de circulação de saberes foi a confecção do “Livro Viajante” pela professora Patrícia (3 meses de RME e 6 anos de experiência em outra rede de ensino), responsável por Contação de Histórias do período da tarde. Tal livro consiste em um caderno para cada turma que é entregue para um aluno que ficará uma semana com ele e deverá fazer algum registro, por meio de desenho para as crianças menores, ou por meio de escrita para as crianças já alfabetizadas, de algo interessante que ocorreu na semana. Na semana seguinte, o caderno é entregue para outra criança que, além de fazer o registro, poderá ler o registro já feito, e assim sucessivamente, de modo a passar por todos os alunos da sala, constituindo-se um instrumento de leitura e escrita para os alunos. A professora não conhecia tal estratégia, mas ficou sabendo pela pedagoga que observou a professora de Contação de Histórias do período da manhã desenvolvendo-a. Ela, por sua vez, a conheceu por intermédio de uma professora da outra escola em que trabalha que fazia tal atividade com sua turma de alunos.

As estratégias de trabalho adaptadas pela escola observada não são somente fruto desses processos de circulação de saberes entre escolas, mas também de observação que as professoras fazem da mídia. Há duas situações que foram vivenciadas nos momentos de observação.

Frequentemente as professoras que estavam reunidas na segunda-feira de manhã para fazer seu planejamento semanal comentavam sobre um programa exibido pelo SBT no domingo à tarde, “Super Nanny”. Trata-se de uma conselheira que visita casas com

crianças indisciplinadas e sugere uma série de modificações na rotina da família em conjunto com práticas de incentivo para o bom comportamento dos filhos. Em uma dessas manhãs, estavam conversando sobre as dificuldades de alguns alunos e concluíram que muitos alunos não conseguem acompanhar por falta de estímulo na família. Nesse momento, Paula (3 meses de RME e 12 anos de escola particular) comenta sobre o programa:

“Vocês viram o Super Nanny ontem? Ela falou sobre a flor do incentivo... é um cartaz que dá pra tirar e colocar as pétalas de uma flor conforme o comportamento da criança... eu acho que isso ajuda e a gente podia fazer alguma coisa assim aqui na escola...”.

Marina (3 anos de RME, 2 anos de escola e 4 anos de escola particular), então comenta:

“Ah, mas eu faço! Eu faço assim, a primeira vez que fizer alguma coisa errada eu pinto num quadro de amarelo, a segunda vez, de vermelho... No final do mês, quem tiver vermelho não ganha uma surpresa, às vezes é um pirulito, ou um chocolate... mas tem que cuidar, né, porque senão, ninguém ganha! Eu só pinto quando faz uma coisa bem grave...”.

Roberta (3 meses de RME e 10 anos de escola particular), então, conclui: *“mas não adianta a gente fazer aqui e os pais não fazerem nada em casa, se o pai não se interessa, não adianta...”*. Após esses comentários, continuam a conversar sobre o programa, avaliando a criança e as atitudes da mãe.

Mas, não é somente sobre a questão comportamental que a mídia ajuda as professoras a pensarem. Atividades específicas de sala de aula também são resultado da influência dela, o que pode ser demonstrado por um exemplo que a diretora deu no Conselho de Classe da 2ª etapa do Ciclo II do período da tarde. Nessa ocasião, estavam conversando sobre a dificuldade dos alunos que na *“4ª série ainda não escrevem!”*. A diretora reconheceu que muitas vezes as crianças não aprendem devido a práticas inadequadas das professoras:

“Eu fico triste em saber que aqui na escola ainda tem professoras que dão o conceito de gênero e plural para os alunos copiarem no caderno, sem ver isso em funcionamento, no texto... não sei se vocês estão fazendo isso, mas se estiverem, mudem de caminho, porque não é por aí...”

Ela indica, então, outras estratégias, sem entrar em muitos detalhes, falando que as crianças devem se sentir motivadas em aprender fazendo coisas diferentes. Relata uma atividade que outra professora da mesma etapa, mas do período da manhã, fez com seus alunos:

“Vocês têm que assistir o filme “Palavras de Amor”, é com o Richard Gere. É a história de uma menina que participa de um concurso de soletração, que é muito comum nos EUA, sabe né, diz uma palavra e a criança tem que soletrar as letras... A Simone (3 anos de RME e 3 anos de escola) viu o filme e fez com seus alunos, fez como no filme, um concurso, quem erra sai, até que no fim, fica o vencedor... Se a gente quiser, dá até pra fazer uma competição entre as turmas, eles vão gostar!”

A pedagoga, então, comenta:

“Quando a Simone falou, eu vi o filme e gostei... a gente pode achar que é ruim tirar a criança assim que ela errar. Mas a criança sai, mas continua participando, porque todo mundo fica pensando nas letras que fazem parte da palavra, pra ver se o colega vai acertar ou errar, então, mesmo fora da competição, todo mundo aprende.”

A escola, dessa forma, constrói suas práticas mantendo algumas que já sabe fazer e alterando o que acredita que deve ser alterado, observando outras escolas, outras práticas, e também, o que está ao redor da escola, neste caso, a mídia. A cultura da escola é, então, resultante de um “cruzamento de culturas” (Pérez Gómez, 2001). O filtro do que entra ou não na cultura da escola é a semelhança de tais práticas com os pressupostos, ainda que não explicitados, das práticas da escola, ou seja, o habitus geral que rege os agentes em seu interior. Mais uma vez, apareceu a questão da premiação de comportamento considerado adequado, aos moldes da teoria comportamentalista, e a idéia da competição. Por que essas idéias entram na escola e não outras? Por que esse filme e não outro? Esse programa e não outro? Os dados aqui apresentados, em

conjunto com o referencial de análise, vem apontar que há um conjunto de pensamento e ações fortemente instalado no grupo profissional e nas frações de classe dos quais as professoras fazem parte a orientar a percepção e a escolha de tais estratégias de trabalho, havendo um ajuste entre o que já está e o que deve ser instalado, pois:

(...) as práticas que o habitus produz (como princípio gerador de estratégias que permitem enfrentar situações imprevisíveis e sempre renovadas) são determinadas pela antecipação implícita de suas conseqüências, isto é, pelas antigas condições da produção de seu princípio de produção, de modo que elas tendem a reproduzir as estruturas objetivas das quais elas são o produto. (Bourdieu, 2003a, p. 54).

Assim, as práticas instaladas na escola e as estratégias veiculadas pela escola e assumidas pelas professoras são decorrentes de uma mesma matriz de percepção, pensamento e ação que as orienta e as engendra, havendo uma continuidade entre o habitus de origem das professoras e as disposições relativas à docência valorizadas no interior da escola, o que será melhor exemplificado no capítulo 03.

2.2. A organização do trabalho pedagógico

No que se refere ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, a escola disse organizá-lo por meio de projetos. Havia um “projeto-mãe”, escolhido por eleição pelos alunos, segundo o relato das professoras que já estavam na escola no início do ano docente. Desse projeto deveriam ser desmembrados os projetos de trabalho de cada etapa. Tal projeto, para o ano de 2006, foi denominado “Homem e meio ambiente: uma relação de equilíbrio indispensável”.

Segundo as professoras, o grupo de professores de cada etapa e também das atividades extras pôde definir o tema de cada “projeto filho” num processo de troca de idéias, em que todos os integrantes de cada grupo participaram numa reunião pedagógica. Cada grupo, então, teve que organizar uma “rede integrada”, isto é, após definir o “projeto filho”, as professoras deveriam eleger quais conteúdos poderiam ser trabalhados. Assim, apesar da escola dizer que trabalha por meio de projetos, as atividades são organizadas em torno de um tema gerador que define a seqüência dos conteúdos a ser trabalhados, bem como, a relação entre eles. O “projeto filho” da 1ª etapa do Ciclo I foi “O mundo da água e seus mistérios”. A “rede integrada” elaborada pelas professoras pode ser observada no anexo 03. O projeto da 2ª etapa do Ciclo II foi

denominado “Aprendendo a se equilibrar” e a “rede integrada” encontra-se no anexo 04. Os professores das áreas especiais organizaram o projeto “O Homem tem seu valor”, mas não foi possível localizar uma cópia da “rede integrada” elaborada pelo grupo de professores.

Ainda conforme uma das pedagogas da escola, cada grupo teve que apresentar seu “projeto filho”, ou seja, o tema e os conteúdos escolhidos, para os demais colegas da escola num processo em que os colegas poderiam sugerir adaptações, alterações ou mesmo atividades para serem trabalhadas. Há também, segundo a pedagoga, “reuniões de re-alimentação” em que os grupos relatam o que foi feito com seus alunos e explicam como será o trabalho futuro. São reuniões, portanto, fundamentais para o processo de socialização profissional, pois além das professoras em início de carreira observarem o que outras professoras fazem em sala de aula, a partir de seus relatos e das atividades dos alunos que são expostas, elas precisam se colocar em público e explicar o que estão desenvolvendo com seus alunos. É um momento, então, em que questões pedagógicas são aprendidas, mas também outras questões: quem se apresenta melhor em público? Quem participa mais das reuniões? O que pode ser dito nesses momentos? Apesar de a pedagoga afirmar que tais reuniões são periodicamente regulares, não ocorreram no momento em que a observação estava sendo feita.

A responsável por esta organização do trabalho pedagógico, segundo relatos de várias professoras, da coordenadora e das pedagogas, é a atual diretora da escola, antes da última eleição, pedagoga. Ela afirmou em conversa informal que, apesar de contar com um grupo sempre novo a cada ano, estimula a “*pedagogia de projetos*” por acreditar neste tipo de trabalho e continuou: “*ah, eu não abro mão... às vezes têm que ensinar as que chegam como é que se faz, mas eu prefiro assim, porque daí, elas aprendem uma forma melhor de trabalhar... dá mais trabalho, até pra elas, mas o trabalho fica melhor*”.

A professora Roseli (12 anos de RME e 7 na escola) disse que há bastante tempo a escola trabalha dessa forma, sendo que:

“A diretora é que trouxe essa idéia. Eu lembro que no começo, ela trouxe vários textos de outros municípios que trabalhavam com projetos, estudava com a gente nas permanências... nossa, ela é especialista em projetos, tudo o que eu sei, eu aprendi com ela, ela é muito boa!”

Vale ressaltar que uma discussão sobre um trabalho mais integrado entre os conteúdos escolares não é recente e ganhou força com o advento dos estudos sobre interdisciplinariedade que se tornaram mais constantes a partir da década de 1990, tanto no meio acadêmico, como nos órgãos oficiais. Em Curitiba, com a implantação da proposta de Ciclos de Aprendizagem, em 1999, o trabalho por projetos ou por tema gerador foi incentivado por se aproximar de uma organização curricular em rede, considerada a mais indicada para o trabalho com os ciclos, pois, segundo o discurso oficial, permite uma preocupação maior com o processo de ensino-aprendizagem (Curitiba, 2000).

A preferência pelo “trabalho por projetos” ou por temas geradores e a forma como a escola se organiza para implantar em seu interior esse tipo de organização é outro exemplo da forma pela qual a escola tenta conformar as professoras iniciantes a seus esquemas de trabalho, qual seja, decorre de um processo de tornar público, expor para os demais as escolhas dos “projetos-filhos” e das “redes integradas”, assim como ocorre com as turmas menos indisciplinadas que têm suas fotografias no “Mural da Estrelas” e com as turmas mais faltosas que recebem sinal vermelho no “Programa Falta Zero”.

O referencial teórico aqui adotado, apesar de indicar a plasmabilidade humana, não reconhece um processo em que as professoras seriam recipientes vazios em que a escola depositaria todas as suas práticas. Ao contrário, o processo de socialização é uma construção que não se inicia apenas no momento de ingresso à profissão e é marcado por recusas, resistências e aceitações, sempre definidas pelo habitus social e historicamente constituído das professoras iniciantes. Conforme os dados vêm indicando, insistentemente, há um ajuste entre o habitus de origem das professoras e o habitus instalado no corpo profissional docente, sendo possível, então, a aceitação por parte das professoras, das práticas veiculadas pela escola. A observação dos momentos de planejamento coletivo, que ocorria nos dias de “permanência”, conforme as professoras e escola nomeavam, traz outras pistas sobre essa questão, o que será descrito nas páginas seguintes.

2.3. O horário de planejamento coletivo: pistas sobre o processo de socialização profissional das professoras iniciantes.

2.3.1. Planejamento coletivo: momentos de socialização profissional de Carolina.

Nos momentos de planejamento das atividades em grupo, pude observar que apesar de estar a mais tempo na escola do que outras professoras, a falta de experiência em atividades próprias do processo de alfabetização colocava Carolina numa postura de observação e cópia das atividades elaboradas pelas demais professoras, as quais apesar de novas na escola e na rede, já possuíam experiência com turmas de alfabetização em escolas particulares.

Foi possível perceber que o grupo elegeu Marina (3 anos de RME, 2 anos de escola e 4 anos de escola particular) como a professora referência, tanto para questões mais pedagógicas, como para questões mais burocráticas. Paula (3 meses de RME e 12 anos de escola particular) atuou com alfabetização em escola particular. Foi considerada por uma das pedagogas, em entrevista concedida, uma professora bastante dinâmica, com controle de turma e com idéias inovadoras, em algumas ocasiões perguntou a Marina sobre a proposta de alfabetização da prefeitura. Durante a explicação de Marina, Paula relatava o que fazia na escola particular, de modo que a maioria das atividades planejadas pelo grupo era sugerida ora por Marina e ora por Paula. Carolina, a professora iniciante, também sugeria, mas nem sempre era ouvida pelas demais. As sugestões dela que foram acatadas diziam respeito a atividades a serem desenvolvidas no projeto desenvolvido pelo grupo, “O mundo das águas e seus mistérios”, como, por exemplo, escolher alguns alunos para serem monitores para controlar o consumo da água na escola durante o recreio. Mas as atividades próprias do processo de alfabetização não eram o forte de Carolina. Em outra ocasião, ela trouxe uma atividade copiada de uma apostila do curso de Educação de Jovens e Adultos que utilizava com seus alunos do noturno na escola e mostrou a Marina, que não deu muita atenção. Carolina então brincou: *“ah, você não quer ver né! Então não mostro mais...”* Tratava-se de uma atividade mimeografada em que estava destacada a palavra LIBERDADE, da qual decorria a família silábica la, le, li, lo, lu.

Mas, o tempo de um ano na escola e o trabalho no período noturno, com Educação de Jovens e Adultos (EJA), trouxeram a Carolina alguma experiência que era percebida pelas demais professoras de seu grupo. A arrumação da mesa para o lanche

das professoras, assim como a compra de pães e de complementos, era de responsabilidade do grupo que estava naquele dia planejando suas atividades da semana. Em uma segunda-feira, após um sábado de reposição de aula, Marina lembrou que sobraram pães de sábado e sugeriu a Carolina: “*Carol, vai até a cozinha ver se dá pra fazer torrada, você é mais conhecida do pessoal da cozinha, por causa da EJA...*”.

Em outras duas ocasiões, Carolina disse para as professoras novas na escola o que elas deveriam fazer. Paula estava comentando que percebeu que tem uma aluna com problema de visão, já havia comentado com a mãe, mas o tratamento não fora providenciado. Carolina, então, sugeriu: “*você tem que falar com a pedagoga, ela é quem deve chamar a mãe e encaminhar o tratamento aqui pela escola, daí funciona!*”. Em outra ocasião, estavam comentando sobre as constantes faltas de alguns alunos e Carolina alertou Roberta (3 meses de RME e 10 anos de escola particular): “*você deve sempre preencher uma ficha quando um aluno falta muito, no ano passado eu não sabia e ‘quase me ferrei’ por causa do Conselho Tutelar*”.

Carolina, então, sempre participou do planejamento sugerindo atividades, relatando experiências durante as conversas do grupo, mas foi possível perceber que quando as demais sentiam necessidade de alguma orientação mais imediata, sempre perguntavam para Marina, o que pode ser percebido quando Paula estava preenchendo uma ficha com as faltas dos alunos durante um bimestre e pediu auxílio para Marina sobre as faltas que foram justificadas com atestado médico. A explicação de Marina foi a seguinte: “*você sempre deve colocar F para falta. Quando o aluno traz atestado, daí você coloca um J do lado da falta, pra dizer que é falta justificada. Mas tem que contar junto, só se o aluno ultrapassar o limite de faltas no fim do ano, daí é que a gente abona*”.

Nos momentos de planejamento, Carolina também procurava Marina quando tinha alguma dificuldade, mas afirmou que pedia ajuda a outras professoras também. Ela reclamou que seus alunos estavam com dificuldade para ler, pois “*eles reconhecem as letras, mas não conseguem juntar... o que que eu posso fazer?*” Marina sugeriu que ela passasse leitura para casa: “*eu fiz uma fichas com algumas palavras e mando todo dia para casa, no outro dia eu tomo a leitura... isso ajuda bastante, se você quiser, eu te empresto as fichas*”. Marina, então, pergunta; “*mas, quando você pede pra eles escreverem BOLA, por exemplo, eles usam o B e o L, ou o O e o A?*” Carolina respondeu que, às vezes, usavam só as consoantes e em outras situações apenas as

vogais. Marina a acalmou: *“Ah, então eles estão no processo, não fique preocupada, a gente tá no começo do ano ainda, isso é normal”*.

Quando era indagada sobre algo que não sabia responder, então Marina perguntava a Roseli (12 anos de RME e 7 anos de escola), por exemplo, sobre o funcionamento do Conselho de Classe. Mas, apesar de Roseli ter o maior tempo de escola, ela não é muito respeitada pelas demais professoras, o que foi percebido também em outros grupos. Uma explicação possível para este fato é que ela é professora co-regente e, como tal, deve auxiliar as professoras regentes no atendimento a alunos com maiores dificuldades. A queixa das professoras, entretanto, é que ela sempre pegava muitos alunos para fazer este atendimento e preparava atividades sem relação com o que a professora regente estava trabalhando em classe. Mas, acontecimentos do passado também podem contribuir para este menor respeito em relação à Roseli. Uma das pedagogas relatou em entrevista que, em anos anteriores, ela tinha turmas, mas sempre teve dificuldades no que se refere *“ao domínio de turma”*, e ela me confidenciou: *“teve uma vez que a Rosana (atual diretora) era pedagoga e me tirou da sala, porque eu estava com dificuldade em entender a proposta de alfabetização da prefeitura, mas aí eu estudei com ela e acho que agora já sei como fazer...”*. Ou seja, não é só o tempo a mais que confere à Marina um lugar de destaque entre as demais professoras de seu grupo, mas o capital simbólico que as demais reconhecem nela, que é oriundo de sua competência profissional, do capital cultural próprio da escola e de sua trajetória de aquisição.

Essa competência e a vivência como professora alfabetizadora em escolas da prefeitura proporcionaram a Marina disposições para antecipação de problemas e percepção mais aguçada de informações diversas. Esse grupo, em conjunto com as pedagogas da manhã, participou de uma reunião na escola com a alfabetizadora do núcleo. Segundo as pedagogas, é função dessa alfabetizadora visitar as escolas para acompanhar o planejamento das professoras e sugerir encaminhamentos metodológicos. A alfabetizadora, então, trouxe um texto sobre o elefante com algumas sugestões de atividades e, também, uma caixa com vários jogos, pois segundo ela, *“o lúdico ajuda bastante”*. De um modo geral, trouxe para as professoras muitas orientações práticas e nenhuma indicação teórica.

Mas, o que deve ser ressaltado dessa conversa foi a percepção que Marina teve de uma informação dada pela alfabetizadora que sequer foi retida pelas demais professoras. Durante a reunião, conversaram sobre alguns alunos que estavam

demonstrando algumas dificuldades e uma das pedagogas ressaltou: “*mas ele ainda vai fazer 6 anos!*”. A alfabetizadora então esclareceu: “*mas, agora, a gente não vai mais poder reter na 1ª etapa com o argumento da idade, como foi no ano passado. Isso acabou. Retenção é só no final da 2ª etapa*”.

Quando Marina ressaltou o comentário da alfabetizadora sobre a não retenção de crianças com 6 anos na 1ª etapa¹⁵, as demais disseram não ter ouvido essa informação e, mesmo com o alerta de Marina, não demonstraram muita preocupação. A questão do não aprendizado de alguns alunos e a não retenção é, para os professores em geral, um dos maiores problemas da proposta de Ciclos de Aprendizagem, para o qual a escola cria estratégias num movimento integrador entre práticas inovadoras e práticas já cristalizadas na cultura da escola (Knoblauch, 2004, Ferreira, 2002, entre outros). No entanto, é possível perceber que tal problemática só é sentida quando vivenciada, o que indica uma das formas pelas quais ocorre o processo de socialização: sem dúvida, a vivência das situações.

Ao término da reunião, as professoras teceram comentários sobre o que ouviram. Roberta e Paula discordaram da sugestão que foi dada para cada professora ter uma caixa com materiais para serem emprestados para os alunos, como lápis preto, lápis de cor, cola, tesoura etc. Sobre isso, Roberta e Paula argumentaram que a família fica muito acomodada, já que a escola sempre “*dá um jeito*”. Paula completou: “*ficam muito acomodados, eu também acho... Eu quis falar, mas achei melhor não...*”, o que demonstra uma submissão das professoras novatas na escola frente às instâncias de poder externa e interna à escola, em consonância com o habitus de origem das professoras, o que será discutido com maiores detalhes no capítulo 03.

Algo que tomou grande parte do tempo de planejamento das professoras foi um reagrupamento que fizeram, por sugestão de uma das pedagogas, agrupando os alunos das quatro turmas conforme o momento em que estavam no processo de alfabetização. Essa atividade aconteceria um dia por semana, nos demais as turmas continuariam as mesmas. Foram organizados, então, quatro grupos: um com os alunos que já sabiam escrever, outro com alunos que, segundo as professoras, “*estão silabando*” e mais dois com “*os mais fraquinhos*”. Num primeiro momento, Paula sugeriu que Marina ficasse

¹⁵ A proposta de Ciclos de Aprendizagem em Curitiba prevê, segundo um modelo de regimento enviado às escolas, que haverá a possibilidade de retenção apenas ao final de cada ciclo. Mas, segundo a pedagoga, em anos anteriores, alguns núcleos regionais acabaram aceitando a retenção ao final das etapas, segundo o critério da idade, o que não seria mais permitido nas escolas do núcleo regional do qual a escola em questão faz parte.

com o grupo dos alunos mais adiantados, mas Carolina foi contra: “*eu acho que não, já que ela tem mais experiência e essa calma toda (risos), eu acho que ela deveria ficar com os com mais dificuldade*”. A sugestão de Carolina foi acatada e a redistribuição ficou assim: Paula com a turma mais adiantada, Carolina com “*os que estão silabando*” e Marina e Roberta com “*os mais fraquinhos*”. Paula pediu para ficar com os mais adiantados, pois considerava que mesmo sendo um grupo maior, poderia trabalhar com todos, exigindo mais, como leitura e produção de textos. Carolina e Roberta entraram em acordo sobre a divisão, sem trazer alguma justificativa mais palpável.

A cada semana, porém, esses grupos eram reorganizados e elas perdiam bastante tempo definindo as trocas. Consideraram que os grupos com os alunos com maiores dificuldades estavam muito numerosos e pediram para as professoras co-regentes auxiliarem nesta tarefa. Foram então, organizados 6 grupos. Mas, Paula pegou um dos grupos com alunos com mais dificuldade e sugeriu que Roseli ficasse com um grupo com alunos já escrevendo. Roseli aceitou, mas só após as férias, pois disse já ter planejado atividades para os alunos com mais dificuldade e não teria tempo para preparar outras atividades.

Assim, a definição de cada professora para os grupos específicos pareceu ser motivada pela maior competência das professoras: professoras consideradas mais experientes foram destinadas às turmas mais “problemáticas”, por entenderem que é com esses alunos que o trabalho deveria ser melhor desenvolvido. Tal distribuição, no entanto, ocorria somente entre elas, sem interferências externas, das pedagogas ou da direção da escola. Mas, a noção de professora mais experiente foi, sem dúvida, construída com informações coletadas diariamente sobre o trabalho de cada uma, sobre sua formação, para o que participaram todas as colegas da escola. A definição de “professora experiente” num grupo em que grande parte é nova na escola se dá pela avaliação que as demais professoras fazem da turma naquele momento e pela avaliação bastante informal das pedagogas sobre o trabalho, o que decorre dos comentários e sugestões de cada professora nos momentos de planejamento e da avaliação dos seus alunos no que se refere ao desempenho acadêmico e à disciplina. Ou seja, as turmas de Marina e Paula foram consideradas pelas demais professoras como calmas e fáceis de trabalhar, conforme comentários ouvidos em conversas informais, ao passo que a turma de Carolina, por exemplo, foi considerada a mais indisciplinada, o que pode ser exemplificado no seguinte comentário da professora de Educação Física: “*eu tenho que*

preencher essa ficha aqui, mas agora não vai dar... sabe né, eu tô indo pra turma da Carolina, então já viu, né!”.

Logo após a primeira experiência, as professoras quiseram abandonar essa estratégia, pois *“deu muita bagunça, as crianças ficaram perdidas, ninguém sabia pra que sala ir”*. Além disso, Marina analisou que, com o reagrupamento, ela só conseguia trabalhar uma manhã inteira com a turma toda na sexta-feira, pois nos outros dias havia Educação Física ou aula de Informática que comprometia o horário. Reclamou da falta de tempo e achava que isso estava prejudicando sua turma, por isso também preferiu não fazer mais o reagrupamento. Roberta disse sentir falta de mais tempo para preparar atividades específicas para essa tarefa. Mas, após conversa com a pedagoga que argumentou em defesa desta atividade, decidiram mantê-la. No conselho de classe, Marina então avaliou que o reagrupamento *“está sendo positivo, porque a gente consegue fazer um trabalho mais individual com o aluno”*.

Outra atividade da escola da qual as professoras discordavam era o trabalho com robótica que vem sendo desenvolvido há alguns anos nas escolas de Curitiba. Na escola em questão, o trabalho ocorre da seguinte forma: durante a aula de Informática, a turma era dividida em dois grupos, sendo que um grupo participava da aula de Informática e o outro grupo ficava em sala com a professora regente montando objetos com as peças que foram enviadas à escola e que fazem parte dessa atividade. Na semana seguinte, ocorria a troca das atividades entre os alunos.

As professoras demonstraram não gostar dessa atividade pelo fato de ter que contar todas as peças ao fim da aula e por avaliarem-na somente como brincadeira entre os alunos, o que pode ser evidenciado no depoimento de Roberta: *“pra que ficar brincando de lego com as crianças... depois tem que ficar contando todas aquelas pecinhas...”*. Marina e Carolina disseram para a pedagoga que prefeririam usar esse tempo para fazer outras atividades com os alunos, o que foi desaprovado pela pedagoga. Vale destacar, no entanto, que quando questionada sobre a existência de algo que não concordava no interior da escola, Carolina nada relatou.

No que se refere especificamente à Carolina nesses momentos de planejamento coletivo, foi possível perceber que ela sugeria atividades alheias ao processo de alfabetização propriamente dito: teatro sobre uso econômico da água, monitores para o controle do gasto da água no intervalo; quando trouxe uma atividade, foi cópia de uma apostila para Educação de Jovens e Adultos. Isto pode ser motivado pela formação que recebeu: segundo ela, poucas orientações sobre o trabalho em sala de aula. Em

contrapartida, as professoras que julgou terem-na melhor preparado foram duas que articulavam o conteúdo de aula com questões da atualidade, próximo, portanto, do que ela própria estava fazendo com seus alunos.

Além disso, um fato bastante recorrente foi que durante esses momentos, enquanto as demais preparavam o trabalho, escolhendo textos e mimeografando atividades, ela gastava quase todo o tempo organizando os cadernos dos seus alunos: ora recortando atividades já elaboradas em folhas para serem coladas nos cadernos, o que fazia uma a uma (recortando e colando), ora carimbando letras para serem copiadas pelos alunos. Assim, foi possível detectar a presença forte de disposição em seu habitus quanto à preocupação mais organizacional, enquanto as demais, mais experientes, possuíam uma preocupação mais voltada ao processo de ensino propriamente dito, com disposições já mais sedimentadas.

2.3.2. Planejamento coletivo: momentos da socialização profissional de Julia e Edna.

Durante o período de observação para esta pesquisa, não foi possível observar como ocorreu o planejamento de Julia e Edna. Inicialmente porque Edna ainda estava em outra função (co-regente das turmas de 2ª etapa do Ciclo II) e depois porque Edna e Julia se inscreveram em um curso oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre o ensino da Arte que ocorria todas as quartas-feiras no período da tarde.

Muitas vezes, então, Patrícia (3 meses de RME e 6 anos de experiência em outra rede de ensino), Professora de Contação de História, permanecia sozinha na sala de planejamento, pois os professores de Educação Física passavam a maior parte do tempo organizando seus materiais na sala de Educação Física e Julia, presente apenas nos dois primeiros dias de observação, ficou a maior parte do tempo preenchendo fichas de alunos que seriam encaminhados para avaliação psicopedagógica, ou confeccionando “mouse-ped” para a sala de Informática. Quando questionada sobre seu planejamento para as aulas de Arte, Julia afirmou que o fazia no horário de almoço com a professora Edna, pois seus horários de planejamento pelas manhãs não eram concentrados em um único dia, mas eram distribuídos ao longo da semana: os primeiros 50 minutos de cada dia eram reservados para o preparo de suas atividades. Nestes 50 minutos, então, Julia organizava o laboratório de Informática para receber os alunos, ligava os computadores,

escolhia os softwares que seriam trabalhados, tendo como critério de escolha, segundo ela, os planejamentos das professoras regentes:

“Eu pergunto pras professoras de sala o que elas estão trabalhando, por exemplo, as meninas estão trabalhando sobre a água, daí eu vejo se tem algum joguinho sobre água, ou então, vejo alguma coisa na internet, ou a gente usa o portal da prefeitura...”.

Para preencher as fichas dos alunos a serem encaminhados para avaliação, Julia solicitou auxílio de uma das pedagogas, mas antes contou a ela o que percebeu de cada aluno. O auxílio, na verdade, foi mais um pedido de confirmação da sua avaliação prévia *“essa aluna é assim, né, eu posso escrever isso mesmo né?”* e uma solicitação mais *“técnica”* de como preencher a ficha: *“o que eu tenho que colocar aqui? Essa parte eu que preencho ou a professora da sala?”*.

Nos momentos em que as pedagogas participaram do planejamento, foi possível perceber uma diferença: enquanto para os demais grupos as sugestões eram de atividades para o encaminhamento do trabalho pedagógico, para esse grupo, as orientações foram de ordem disciplinar, o que não foi constatado com os demais grupos.

No primeiro dia de observação, uma das pedagogas alertou as professoras de que não devem sair da sala sem antes chamar um inspetor para *“ficar tomando conta dos alunos”*, pois *“pela manhã, uma professora precisou sair, duas crianças brigaram, uma caiu, bateu a cabeça e até desmaiou...”* E, ainda, preveniu: *“como vocês estão em estágio probatório, devem cuidar, porque podem ser até exoneradas”*. A seguir, deu uma série de sugestões de procedimentos para chamar a atenção dos alunos sem precisar alterar o tom de voz, o que, mais uma vez, demonstra a preocupação da escola com a indisciplina dos alunos frente às professoras em início de carreira, bem como com padrões de ordem no conjunto da escola:

“Eu percebi que de manhã as professoras gritam muito, então vou aproveitar pra falar pra vocês e depois falo pra elas também: vocês podem combinar com os alunos coisas assim, como bater palmas, ou estalar os dedos, quando todos estiverem fazendo, já estarão mais calmos e vão prestar mais atenção, daí não precisa ficar gritando, pode falar com a voz normal...”.

Em outro momento, a pedagoga orientou:

“Vocês devem estabelecer uma rotina com as crianças, elas devem perceber como será as aulas de vocês, sempre devem saber o que vai acontecer, primeiro a explicação, depois a atividade prática... se forem trabalhar em grupo, devem aprender a organizar a sala... Mas, eu acho que sempre que tiverem algum problema de indisciplina, tentem resolver em sala mesmo, não precisa ficar levando pra gente resolver, porque isso tira a liderança de vocês em sala”.

Em outra ocasião, a pedagoga apresentou aos professores o sistema de avaliação da escola. Trata-se de um Cadastro para Avaliação, um programa de computador elaborado por um estagiário no qual consta a relação de todos os alunos matriculados na escola. As professoras regentes deveriam cadastrar seus alunos em suas respectivas turmas, e feito isso, os demais professores poderiam acessar cada turma e anotar quais critérios de avaliação cada aluno já atingiu. Os critérios já estão elencados, mas poderão ser alterados, desde que a escola toda concorde com a alteração.

Antes de receber a orientação, Julia comentou com Patrícia: *“é um saco! Eu vi as professoras fazendo hoje de manhã... Dá muito trabalho, elas levaram um tempão!”.*

No que se refere ao encaminhamento metodológico e ao planejamento, foi possível perceber que cada área fazia seu planejamento de forma individual (contação de histórias, ensino da arte, informática e educação física) e a pedagoga sempre elogiava as atividades elaboradas pelas professoras e sugeria outras de forma bastante prática, geralmente aprendidas por ela em cursos ofertados pela SME, o que pode ser constatado numa conversa com a professora Patrícia:

“Isso que você pensou em fazer, um teatrinho com os alunos depois que eles ouvirem a história é bem legal, mas pode fazer outras coisas também. Uma vez eu aprendi num curso como confeccionar um livrinho numa caixa de fósforos, eu fiz quando era professora e meus alunos gostaram bastante! Se você quiser, eu posso trazer pra te mostrar melhor...”.

Assim, a atuação da pedagoga nesse grupo de planejamento teve aspectos semelhantes e diferenciados em relação aos demais grupos de planejamento. Como ocorreu com os outros grupos, a pedagoga sempre elogiava as sugestões de atividades elaboradas pelas professoras e contribuía com outras sugestões de forma essencialmente

prática. Diferentemente do que fora observado com os outros grupos, com esse grupo, questões voltadas para a disciplina dos alunos também se fizeram presentes na atuação da pedagoga. Nesse grupo, foram enfatizadas, então, disposições voltadas para o controle dos alunos, tendo em vista que, com os demais grupos, tais disposições já se faziam presentes por meio do Mural das Estrelas, responsabilidade das professoras regentes. Sendo assim, por se tratar de um grupo de professoras não regentes que não possuíam nenhuma estratégia oficial e instalada na escola para conter a indisciplina dos alunos, é que a atuação da pedagoga com esse grupo enfatizou tais disposições.

2.3.3. Planejamento coletivo: momentos da socialização profissional de Daniele e Helena

Daniele e Helena planejavam suas aulas junto com Fátima, a professora da outra turma de 2ª etapa do Ciclo II do período da tarde, às sextas-feiras. Essa professora também era nova na escola e sem experiência com anos iniciais do Ensino Fundamental, mas trabalhou 15 anos com turmas de 5ª a 8ª séries, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, em escolas estaduais.

Foi possível perceber que o planejamento era feito em conjunto, sendo que Daniele e Helena opinavam e sugeriam mais do que Fátima. Para pensar no planejamento, sempre comentavam sobre as atividades que realizaram durante a semana e sobre o desempenho dos alunos em tais atividades, o que pode ser constatado no seguinte comentário de Daniele:

“Lembram que a gente falou que eles (os alunos) estavam com dificuldade pra fazer texto usando parágrafos? Então, essa semana eu dei pra eles uma seqüência de figuras pra eles fazerem uma história, e ficou mais fácil, porque pra cada figura eles fizeram um parágrafo”.

Em outra ocasião, Helena também contou sobre um dominó com as tabuadas que fez com seus alunos:

“Essa semana eu inventei um dominó, pra não ficar aquela coisa só de quadro e caderno. Então eles tinham que encaixar uma tabuada, por exemplo, 9x7, com o seu

resultado, 63. Eles gostaram bastante, e dá pra fazer com outras coisas, com divisão, ou com conta mesmo...”.

Nessas duas ocasiões, as professoras que estavam ouvindo o relato de experiência perguntaram detalhes sobre o encaminhamento, a organização de grupos, a confecção do material e disseram ter gostado da idéia e que também iriam desenvolvê-la. No entanto, foi possível constatar uma afinidade maior entre Helena e Daniele que, apesar de terem estudado na mesma instituição, se formado no mesmo ano e morarem na mesma cidade, foram se conhecer somente na escola em que estavam trabalhando.

Essa maior afinidade foi perceptível na visão que possuíam sobre avaliação e sobre o encaminhamento de algumas atividades, distinta da visão defendida por Fátima, como se verifica nas situações descritas a seguir.

Em uma determinada ocasião, Fátima relatou que sua turma estava muito indisciplinada e que para mantê-los mais calmos, estava sempre cobrando nota:

“Eu sei que não tem nota, mas eu falei pra eles que pra mim tem nota e quem não tirar nota vai reprovar de ano. Então, tudo o que eles fazem eu dou nota, nas contas, nas atividades que eu passo, no caderno de caligrafia, na lição de casa... daí eles fazem e fazem com atenção, porque sabem que se errarem vão perder nota... eu acho que assim tá funcionando mais.”

Imediatamente Helena discordou: *“eu não concordo, Fátima, eu acho melhor dar conceito. E não pra tudo, porque não dá pra ficar trocando atividade por nota... e também, tem que ter o momento que eles estão aprendendo né, e eles vão errar! Daí você vai tirar nota, mas se eles nem aprenderam ainda...”* e Daniele completou: *“eu acho que eles ficam muito bitolados na nota que vão tirar, e não se tão aprendendo ou não...”*.

Sobre o encaminhamento metodológico, Fátima relatou como trabalhou com os alunos o conteúdo da sentença matemática: *“eu fiz uma sentença no quadro e fui explicando pra eles a seqüência que eles têm que fazer as contas pra resolver a sentença, depois eu passei um monte pra eles exercitarem, porque daí eles vão treinando”*. Mas, as outras duas professoras lembraram da importância de sempre trabalhar com situação-problema para contextualizar uma conta ou uma sentença matemática, o que contribui com o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Indagadas sobre o motivo dessa discordância, Helena e Daniele afirmaram que aprenderam isso na faculdade e também ouvindo outras professoras. É uma afirmação que contraria diversos estudos que minimizam a importância da formação inicial para o início da carreira docente e para o aprendizado da profissão. Helena e Daniele se formaram na UFPR, instituição de maior prestígio que as demais por divulgar um capital cultural mais sólido em comparação com outras instituições. Além disso, disposições adquiridas anteriormente ao início da carreira também puderam contribuir para essa postura de Daniele e Helena. Neste sentido, então, foi possível perceber uma postura mais tradicional em Fátima, não perceptível nas outras duas professoras, o que foi comprovado no relato de uma das pedagogas sobre a professora Fátima:

“No começo a Fátima demonstrou muita dificuldade porque ela veio de uma experiência de 15 anos de 5ª a 8ª, né, então ela queria que os alunos estivessem naquele nível de 5ª série, mas eles são de 4ª. Ela até tinha uns comentários assim, quase desrespeitosos em relação aos alunos... e ela veio com essa forma mais tradicional de trabalhar, mas eu acho que aos poucos ela tá vendo que tem que ser diferente”.

Ainda em relação ao planejamento, foi constatada uma preocupação neste grupo, especialmente em Helena e Daniele, não observada nos demais grupos: em todos os momentos de planejamento coletivo, as professoras analisavam a “rede integrada”, ou seja, uma síntese do projeto-filho elaborado por elas, na qual definiram os temas a serem trabalhados de forma integrada em todas as disciplinas. Além disso, analisavam também, o “diário de bordo”, um documento elaborado pela escola que apresentava a forma de trabalho defendida pela escola e os critérios de avaliação de todas as áreas do conhecimento. As professoras usavam tais critérios como norteadores do que deveriam ensinar em cada conteúdo. Outro fato específico desse grupo foi uma preocupação que elas demonstravam em necessitar aprender o conteúdo a ser ensinado aos alunos: antes de pensar em como trabalhar com a cadeia alimentar, ou com a fotossíntese, ou com questões da gramática, por exemplo, elas discutiam sobre o próprio conteúdo: o que é cadeia alimentar, produtores, consumidores primários, secundários e terciários, o processo da fotossíntese, dígrafos, conjugação verbal, etc. Ou seja, elas aprendiam ao mesmo tempo em que estavam ensinando às crianças.

A troca de informação com outras professoras, com outras escolas e com instâncias externas ao ambiente escolar também foi percebida nesse grupo. Em uma

ocasião, Helena disse estar com dificuldade em trabalhar conjugação de verbos, pois seus alunos escreviam “contaral” para “contaram” ou “contarão”. Sabia que se tratava de um erro ortográfico, mas que deveria explicar a conjugação de verbos no passado e futuro para sanar tal erro, mas não sabia como explicar o conceito de verbo, de passado e de futuro. Daniele, então, disse que pegou emprestado um livro didático de uma das professoras de 2ª etapa do Ciclo II da manhã, que lhe disse que era bom por trazer todos esses conceitos; estava pensando em organizá-los em fichas para facilitar o trabalho:

“Assim fica mais fácil, é bom porque a gente aprende o conceito que a gente não lembra mais... esse final de semana eu vi ditongo, tritongo, hiato, dígrafos, sabe essas coisas? Eu acho que a gente tem que ensinar isso, né? Eu, pelo menos, lembro que fazia isso na 4ª série...”

Daniele contou, ainda, que essa mesma professora fazia assim: explicava o conceito, passava no quadro para as crianças copiarem, depois passava exercícios. É possível deduzir, então, que o fato dessa professora ter sido apresentada pela pedagoga como alguém com mais experiência no desenvolvimento adequado das atividades pedagógicas, representava para Daniele que o que ela fazia deveria ser considerado correto, mantendo assim, uma prática pedagógica inadequada para o trabalho com a Língua Portuguesa, ao apresentar conceitos da gramática e da ortografia de forma descontextualizada. No Conselho de Classe, quando a diretora questionou essa forma de trabalho, como já foi relatado anteriormente, as professoras se assustaram, mas não compreenderam a sugestão dada, pois ao fim do Conselho perguntaram para mim como eu pensava que deveria ser tal trabalho.

Em outro momento, Helena e Daniele conversavam sobre a necessidade de trabalharem com pontuação, tendo em vista os constantes erros de seus alunos, e Isabel (12 anos de RME, 7 anos de escola particular e 8 anos na escola) que estava em horário vago, pois seus alunos estavam em aula de Educação Física, sugeriu um trabalho que fizera em anos anteriores quando trabalhava com 4ª série. Trata-se de um “texto-testamento” sem pontuação que os alunos deveriam pontuá-lo e assim perceber a importância da pontuação, pois haveria formas distintas de pontuação e dependendo de cada uma delas haveria um beneficiário diferente para a herança descrita no texto. As duas gostaram de idéia e solicitaram uma cópia para poderem fazer com seus alunos.

Helena participou de um curso oferecido por uma editora de livros didáticos com os autores de livros e trouxe para suas colegas a sugestão que recebeu: em Matemática, trabalhar sempre com situações problemas e solicitar que os alunos criem suas próprias situações problemas.

A divisão do trabalho das professoras conforme disciplinas, de modo que cada professora trabalhasse com uma disciplina em todas as 3 turmas de 2ª etapa do Ciclo II também foi fruto dessa “circulação de saberes”. A pedagoga relatou que no início do ano as professoras pediram para organizarem o trabalho dessa forma, mas ela não aceitou por não conhecer o trabalho de cada professora. Após alguns meses de trabalho, voltou a discutir essa idéia com as professoras, dizendo que concordava com ela, pois já preparava o aluno de “4ª série para a 5ª série” e que várias escolas faziam assim. Sugeriu então, que Fátima ficasse com Português, já que era formada em Letras, que Helena ficasse com Matemática, pois considerava seu encaminhamento metodológico nessa área bem adequado e que Daniele ficasse com História, Geografia e Ciências, já que lhe confidenciara que estava se identificando bastante com o trabalho nessas disciplinas. Solicitou, no entanto, que o planejamento continuasse a ser feito em conjunto, pois o “trabalho com projeto” deveria permanecer.

As professoras aceitaram a proposta. Explicaram que no início do ano já haviam pedido, pois perceberam que a 2ª etapa do Ciclo II da manhã e a 1ª etapa do Ciclo II da tarde já faziam assim, sabiam de outras escolas que organizavam o trabalho dessa forma e, também, acatando uma sugestão de Fátima que já estava habituada a trabalhar assim pela experiência que possuía com o trabalho com as séries finais do ensino fundamental.

No entanto, após algumas semanas de trabalho, Daniele e Helena pediram para voltar à organização original, pois discordavam da forma como Fátima encaminhava o trabalho com as turmas, mas não relataram esse fato para a pedagoga, apenas disseram que preferiam trabalhar com suas turmas originais, o que ocorreu.

2.3.4. Outros momentos de socialização.

Além dos momentos de planejamento coletivo, foram detectados outros momentos de socialização profissional: o recreio, o Conselho de Classe, o horário de almoço. Houve, ainda, relatos de outros momentos: a carona e o ônibus.

Durante os recreios as professoras conversavam sobre assuntos diversos: o bolão feito para os jogos do Brasil durante a copa, o filme assistido na noite anterior, o

capítulo da novela, sobre filhos, maridos, sogras e também sobre problemas com alguns alunos. Esse último assunto foi mais freqüente entre as professoras das aulas extras e as professoras regentes, pois conseguiam encontrar-se para conversar apenas durante tais horários.

Mas, as professoras procuravam sentarem-se próximas das colegas com as quais planejavam em conjunto, com exceção daquelas que almoçavam na escola ou que pegavam carona com outras professoras contando com outras possibilidades de amizade. Assim, Carolina procurava sempre sentar-se próxima de Marina (3 anos de RME, 2 anos de escola e 4 anos de escola particular), Julia e Edna também ficavam próximas, inclusive durante o almoço; Edna também era bastante próxima de Patrícia (3 meses de RME, 6 anos de outra rede), pois as duas fizeram faculdade juntas e trabalharam no mesmo CMEI em São José dos Pinhais. Helena sentava-se onde havia lugar, pois Daniele ficava mais próxima de Marina com quem pegava carona ou da pedagoga com quem almoçava. Essas preferências, contudo, não impediam que elas conversassem durante o recreio com outras professoras.

Daniele, apesar de dizer sentir dificuldades em se adaptar, mostrava-se bastante enturmada e fazia brincadeiras durante esse horário. Em uma ocasião, a pedagoga perguntou a todos os professores se alguém havia encontrado uma chave de armário. Daniele explicou que era sua chave e que, na verdade, havia perdido a chave com o miolo da fechadura de seu armário. Então, brincou para todos ouvirem: “*se alguém achar meu miolo, por favor, devolva!*”, referindo-se a miolo no sentido metafórico. Todos riram e continuaram comentando sobre a perda de Daniele.

Era durante o recreio que avisos eram repassados para as professoras, reposições de aula aos sábados eram agendadas e a distribuição das tarefas para a festa junina foi combinada. Tais tarefas eram de responsabilidade ora da diretora, ora da pedagoga ou da coordenadora e da professora representante do sindicato na escola.

Em um dessas circunstâncias, a diretora, que nem sempre participava desses momentos, pediu a palavra para avaliar a reposição que acontecera no sábado anterior. Vale ressaltar que tais reposições deveriam ocorrer porque as aulas na escola não começaram na data prevista, devido ao ingresso tardio de professores. A responsabilidade por tal fato foi, portanto, da Secretaria de Recursos Humanos do município que não convocou os novos professores aprovados em concurso público em tempo hábil para o início das aulas. A diretora mostrou-se preocupada pela baixa freqüência de alunos na última reposição, oportunidade em que a escola organizou

oficinas temáticas pela manhã do sábado, valendo por um dia todo, manhã e tarde, de reposição. Frente a esse fato, achou melhor que, para a próxima reposição, as professoras convocassem alunos com alguma dificuldade, “*com muita e média dificuldade, só alguns serão dispensados*”, para uma atividade de reforço no mesmo turno em que o aluno estudava o que significava reposição no sábado, pela manhã, para os professores que trabalhavam normalmente no turno da manhã e no sábado, pela tarde, para os professores que trabalhavam diariamente no período da tarde. Como a maior parte dos professores trabalhava o dia todo na escola, pois muitos faziam RIT, a grande maioria teria que trabalhar o dia todo nessa reposição, depois de uma semana inteira de árduo trabalho. Muitos demonstraram discordar da idéia por olhares e por feição facial. Mas, naquele momento, ninguém questionou. Não foi percebido nenhum comentário sobre esse fato em outros momentos, o que parece indicar ser esse um assunto proibido entre as professoras, pelo menos no interior da escola. No entanto, vale lembrar o depoimento de Helena que relatou comentários sobre a postura da diretora durante a volta para casa, no ônibus.

Outro assunto que pareceu ser proibido entre as professoras foi um conflito ocorrido durante o recreio envolvendo a coordenadora da escola e uma professora que reclamou sobre um benefício concedido pela escola para as professoras que não têm nenhuma falta durante um mês de trabalho. Trata-se do “dia prêmio”, ou seja, um dia de folga que deveria ser retirado num dia de planejamento coletivo. Mas, a professora em questão reclamou por se sentir lesada e a situação foi levada pela coordenadora para as demais professoras durante o recreio. A professora Simone (3 anos de RME e 3 anos de escola), bastante amiga da coordenadora, interveio e os ânimos de muitas se alteraram frente à notícia de que tal benefício não seria mais concedido, tendo em vista a reclamação da professora. Deve-se destacar que quando questionadas sobre a existência de conflitos no interior da escola, nenhuma professora relatou esse fato, o que pode indicar que há uma disposição para não reconhecimento de conflitos como parte de habitus, o que pode ocorrer pela distância que as professoras iniciantes sentem em relação à esfera de poder da escola ou pela incapacidade analítica para tais circunstâncias. Além disso, tal situação pode ter mostrado às professoras em início de carreira que reclamar ou pedir esclarecimentos sobre o dia prêmio, tem como consequência um castigo para toda a escola: a não concessão do benefício.

Outro momento de socialização do qual participavam Edna, Julia e Daniele, entre outras professoras, foi o horário do almoço. Como a escola fica muito longe,

situada num bairro sem muitos recursos, não havia nenhum local em que as professoras que trabalhavam o dia todo na escola pudessem almoçar. Elas ficavam, então, na escola e almoçavam na sala de professores. Organizavam-se em grupos por afinidade, muitas vezes, uma levava refeição para as demais do seu grupinho, e para o outro dia, outra ficava responsável por esta tarefa. Ou então, combinavam assim: uma levava o arroz, outra o feijão, outra a carne etc. A maioria, então, levava comida para ser aquecida num microondas, especialmente comprado pela escola para esse fim, e outras usavam a cozinha da escola, liberada para o uso das professoras somente nesse horário. Quem usava a cozinha e preparava uma refeição fresca, apesar de ser disponível para todas, era somente o grupo de professoras mais antigas na escola, amigas da diretora. Isso parece indicar que o tempo de trabalho na escola confere às professoras uma maior liberdade e familiaridade para usar os espaços disponíveis, fruto de maior período de socialização na instituição.

O Conselho de Classe foi outro momento de socialização observado e que pareceu bastante importante. Vale ressaltar que já no início das observações, em maio de 2006, encontrava-se no quadro de avisos da escola o cronograma do Conselho de cada etapa, a ocorrer naquele mesmo mês. No entanto, as reuniões ocorreram somente no fim do mês de junho e início de julho, sendo que com algumas turmas, a data foi adiada para depois das férias. Tal atraso se deu por uma estratégia já instalada na escola pela diretora na época em que atuava como pedagoga. Trata-se da “roda de estudos”, ou seja, a cobrança da leitura e escrita de todos os alunos da escola realizada pelas pedagogas por meio de uma atividade definida em conjunto por elas. Cada uma, então, ficou responsável por uma quantidade de turmas, de modo que elas ficaram grande parte do tempo em que ocorreram as observações para esta pesquisa envolvidas com essa atividade. A avaliação das pedagogas seria um subsídio a mais para as discussões no Conselho de Classe.

Foi possível observar, então, somente os Conselhos de duas turmas de 1ª etapa do Ciclo I, da professora Paula (3 meses de RME, 12 anos de escola particular) e da professora Marina, e de uma turma de 2ª etapa do Ciclo II, da professora Helena.

Antes do início do Conselho de Classe das 1ª etapas do Ciclo I, as professoras estavam organizando os materiais para serem mostrados. Carolina perguntou: “*precisa levar cadernos? Eu só separei algumas atividades em folhas...*”, oportunidade em que mais uma vez se manifesta a disposição organizacional a estruturar sua ação. Roberta (3 meses de RME, 10 anos de escola particular) afirmou que não levaria nenhum caderno e

nem atividade porque não havia dado tempo de separar nada. Enquanto organizava seus materiais, Paula perguntou para Roseli (12 anos de RME, 7 anos de escola) o que normalmente as pedagogas perguntavam no Conselho e Roseli a tranqüilizou dizendo que seria mais uma conversa sobre o desenvolvimento da turma do que uma cobrança. Paula, então, disse: *“mesmo sendo algo tranqüilo, dá um friozinho na barriga... Esse é o meu primeiro Conselho, porque na escola particular que eu trabalhava, não tinha Conselho, era só entrega de boletim para os pais...”*. Roberta também relatou ser o seu primeiro Conselho de Classe.

O Conselho teve a participação de todas as professoras regentes da 1ª etapa, das duas professoras co-regentes, da pedagoga responsável por aquelas turmas e da diretora, que presidiu a reunião. A diretora possuía uma ficha, organizada pela escola, com perguntas sobre a turma, no que se refere à aprendizagem e à disciplina, sobre atividades de reforço realizadas e ao final, o grupo deveria sugerir ações para resgatar a aprendizagem da turma, o que foi anotado pela diretora. Vale destacar que a presença da diretora conferiu um ar de maior importância para o conselho, pois as professoras comentaram entre si antes do início do Conselho: *“nossa! A diretora vai participar?!”*. Além disso, a reunião ocorreu na sala das pedagogas com direito a café e bolachinhas, diferentemente de outros encontros e conversas com as pedagogas.

A diretora pediu, então, que Paula relatasse sobre sua turma, por ser a turma A das 1ª etapas, somente por uma questão de organização. Paula relatou, então, que considerava sua turma tranqüila e interessada e que possuía 6 alunos com maiores dificuldades. A explicação que ela deu para tais dificuldades, o que é acatado e reforçado pela diretora e pela pedagoga presente, é a questão da idade, pois se tratava de crianças que fizeram 6 anos recentemente, ou que fariam 7 anos apenas no fim do ano: *“olha, não é que tenham dificuldade, mas é uma questão de idade, têm 6 anos, são muito novinhos ainda pra 1ª série”*. Antes mesmo deste comentário da professora, a pedagoga já estava de posse de uma lista com a idade de cada aluno e a ressaltava a cada nome destacado. No entanto, destes 6 alunos, 2 estavam com 7 anos e para eles não foi dada nenhuma explicação, ao mesmo tempo em que havia outros alunos com 6 anos na turma e que não demonstravam dificuldade. Mesmo diante desse fato, a explicação para o não aprendizado dos alunos foi a idade.

A mesma explicação foi dada por Marina quando relatou sobre sua turma. No entanto, ela afirmou possuir 11 alunos com dificuldade, um número considerado bastante alto pela diretora, mas que não questionou a competência da professora por

conhecer seu trabalho de outros anos e por saber que sua turma, no período da tarde, estava com desempenho bastante satisfatório, com quase todos os alunos já alfabetizados. Esse fato, então, deu a Marina a segurança necessária para expor seus problemas e, por outro lado, pareceu ser uma estratégia: relatar no Conselho de Classe alunos com dificuldade dá um respaldo maior à professora, pois demonstra uma avaliação mais antecipada do problema e o coloca sob a responsabilidade de toda a escola, o que pode ter sido percebido por Marina, por já ter vivenciado essa situação na escola em outros momentos.

Além disso, Marina pareceu mais organizada: já trouxe a quantidade de faltas de cada aluno no semestre, atividades de cada aluno, soube dizer com precisão quais as letras que os alunos com maior dificuldade reconheciam, assim como a noção de quantidade. Paula não foi tão precisa.

Ao longo do Conselho, Roseli relatou as atividades que desenvolvera com os alunos atendidos por ela, relatou ainda, alguma melhora e dificuldades que permaneceram. Ela também levou os cadernos dos alunos atendidos. Carolina, a professora iniciantes desse grupo, por outro lado, começou a contar as faltas de cada aluno da sua turma, pois percebeu que seria necessário e que não havia feito.

Durante todo o Conselho, a pedagoga deu várias orientações pedagógicas para resgatar a aprendizagem dos alunos, desde sugestões de atividades até sugestões organizacionais: em algumas situações colocar um aluno com dificuldade junto com outro; em outras ocasiões deixar cada um resolver as atividades da forma como consideram ser correto. Mas a maior orientação que deu com bastante insistência foi a de sempre corrigir os cadernos na presença dos alunos, fazendo a reescrita das atividades e, principalmente, das tentativas de escrita dos alunos, mas sempre deixando evidente o “erro” da criança. Sobre isso, a diretora complementou:

“A gente tá reforçando isso, porque a gente sabe que muitas vezes a gente corrige as atividades no quadro e a criança apaga o errado e põe o certo. Mas isso pode dar problema: teve uma mãe que processou a escola e a professora porque sempre olhava o caderno do filho e via que todas as atividades estavam certas, mas chegou no fim do ano, o filho reprovou e ela alegou que não sabia da dificuldade do filho.... E também tem a equipe multidisciplinar¹⁶, se a gente levar o caderno todo certinho, elas vão

¹⁶ A Equipe Multidisciplinar é uma equipe composta por integrantes da escola e do Núcleo Regional que avalia a necessidade de retenção ou não dos alunos ao final de cada ciclo.

perguntar ‘mas porque reprovar se ele fez tudo certo?’ Então, a gente tem que cuidar com isso.”.

A pedagoga, então, sugeriu que, na impossibilidade da correção e reescrita na presença do aluno, as professoras sempre escrevessem ao fim de cada exercício nos cadernos dos alunos “com apoio” para os alunos que resolveram com auxílio da professora ou de outro colega e “sem apoio” quando a resolução foi individual. Assim, uma atividade toda correta, mas com a inscrição “com apoio” evidenciava a necessidade de ajuda para a resolução das atividades, portanto, algum grau de dificuldade.

Tal sugestão e preocupação também foram constatadas no Conselho de Classe da 2ª etapa do Ciclo II. Nesse Conselho, a diretora fez explanações iniciais sobre avaliação, sobre o papel do Conselho de Classe e sobre o encaminhamento metodológico mais adequado, como já foi relatado anteriormente. Nesse dia, só deu tempo de realizar o Conselho da turma da Helena. Segundo ela, sua turma era agitada, mas criativa e questionadora. Eram interessados, mas se dispersavam facilmente. Ela relatou, então, quais eram os alunos com dificuldade e pediu sugestões de como encaminhar o trabalho com eles.

Um fato que chamou a atenção durante esse Conselho de Classe, e que foi percebido em momentos de observação com outros grupos de planejamento, foi a preocupação das professoras em usar termos considerados mais aceitos pela escola. A cada termo usado pela pedagoga ou diretora, e que Daniele o desconhecia, ela discretamente perguntava seu significado para a pedagoga e anotava em seu caderno. Tal fato indica a existência de um capital cultural expresso por aspecto lingüístico que as professoras iniciantes percebem inexistir e a necessidade de sua incorporação para se sentirem integrantes no grupo profissional, o que será analisado com maiores detalhes no capítulo 03.

Ressalta-se ainda uma socialização bastante difusa e informal que ocorria durante os momentos de carona ou de ida e/ou volta para casa no interior de ônibus. Nesses momentos, conversas sobre atividades a fazer, sobre dificuldade dos alunos, mas, sobretudo, sobre decisões tomadas, sobre posturas e comentários de outras professoras certamente ocorreram. Mostram, portanto, o que é ser professora, que no caso dessa escola observada parece estar sendo uma construção de todas, pois as iniciantes e as novatas na escola relacionam-se e, juntas, vão descobrindo o que fazer e como agir.

2.3.5. Apontamentos sobre os diferentes momentos de socialização: algumas tendências observadas.

A observação dos momentos de planejamento coletivo das professoras iniciantes com os seus grupos de trabalho permitiu a constatação de outras tendências sobre o processo de socialização ao lado daquelas observadas no perfil das professoras e no depoimento delas sobre o início da carreira docente.

Inicialmente é possível afirmar que algum tempo na RME e a vivência da retenção de alunos na 1ª etapa do Ciclo I possibilitaram a Marina uma percepção mais aguçada da orientação da alfabetizadora sobre a inviabilidade dessa prática naquela época, o que sequer foi registrado pelas demais professoras, inclusive por Carolina, a professora iniciante daquele grupo. Tal fato demonstra que a vivência de situações e a repetição das mesmas em anos posteriores são partícipes do processo de socialização, sendo que, dessa forma, a falta dessa vivência inviabiliza existência de disposições no habitus das professoras iniciantes, do que decorre a não retenção de algumas informações importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Vale ressaltar ainda, a preocupação mais organizacional de Carolina no que se refere, por exemplo, à colagem de atividades nos cadernos de seus alunos, não presente nas demais professoras constituintes de seu grupo e o pouco traquejo dela quanto às questões específicas do processo de alfabetização, assim como o pouco traquejo de Daniele e Helena quanto ao trabalho com Língua Portuguesa que recorriam a livros didáticos para esclarecerem para si, os conceitos da gramática que gostariam de trabalhar com seus alunos. O pouco traquejo para desenvolver o trabalho pedagógico de forma mais adequada revela a ausência de disposições específicas para isso relativas ao pouco capital cultural adquirido em seus cursos de formação profissional. O apoio encontrado em livros didáticos demonstra disposições para ações de estudo e busca de soluções a problemas encontrados no início da carreira docente.

É possível destacar, no entanto, a preocupação de Daniele e Helena com os conteúdos que deveriam ser trabalhados e com a constante análise da “rede integrada”, bem como a leitura dos critérios de avaliação que seus alunos deveriam atingir, não observada nos demais grupos, o que revela uma disposição mais pedagógica dessas professoras em relação às demais, o que pode ser influenciada pela etapa com a qual estavam trabalhando naquele momento e também, pela formação recebida em seus

cursos de formação profissional. Foi possível observar que o grupo de planejamento da 1ª etapa do Ciclo I quase não discutia o planejamento em si, pois ficavam grande parte do tempo organizando e reorganizando os grupos de alunos para um trabalho mais diversificado em relação à alfabetização, sem discutirem sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas com tais grupos.

A constante reorganização desses grupos, no entanto, e o desejo do trabalho com as turmas de origem das professoras Daniele e Helena, evidenciam outra tendência no processo de socialização das professoras iniciantes: as decisões tomadas, assim como os grupos de conversa em momentos informais são motivados pelo desempenho da turma e o desempenho de seus alunos é uma motivação tanto mais forte quanto menor for a experiência das professoras. Tal disposição, então, está relacionada ao tomar conhecimento da realidade dos alunos, de seus níveis de aprendizagem. Ou seja, alfabetizar com ou sem família silábica, fazer ou não atividades lúdicas com os alunos, acatar ou não sugestão de trabalho das pedagogas, trabalhar com disciplinas ou não, conversar com colegas nos horários de recreio, são decisões que as professoras tomam considerando sua turma de alunos e seus desempenhos escolares, o que demonstra que a preocupação inicial de todas é com o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que também foi constatado por Guarnieri (1996) que identificou em seu estudo um movimento de tornar-se professor que alia três elementos: conhecimentos teóricos adquiridos no curso de formação inicial, conhecimentos práticos adquiridos na imersão na cultura escolar e conhecimentos práticos oriundos pela reflexão que as professoras faziam acerca da aprendizagem de seus alunos, caracterizando um movimento de reflexão das professoras sobre seu trabalho.

Um outro aspecto que merece ser novamente ressaltado aqui é a forma pela qual as ações no interior da escola são desenvolvidas, num processo de circulação de saberes: as professoras da 1ª etapa do Ciclo I fizeram as reagrupamentos tendo em vista o exemplo trazido dessa estratégia em outra escola pela pedagoga; as professoras da 2ª etapa do Ciclo II dividiram o trabalho por disciplinas pelo exemplo que tiveram de outras escolas e de outras professoras na mesma escola, além da troca de informações que ocorria entre as professoras dos cursos vivenciados e de atividades desenvolvidas com os alunos.

Há ainda que se destacar o silêncio das professoras frente à esfera de poder interna e externa à escola, como ocorreu com Paula que preferiu não discordar da alfabetizadora do núcleo; com Julia que não demonstrou sua insatisfação frente ao

cadastro de avaliação perante a pedagoga; com Carolina, Marina e Roberta que demonstraram insatisfação com o trabalho com robótica na escola e com Helena e Daniele que não expuseram os reais motivos para a volta ao trabalho com suas turmas originais, pois compreendiam ser “falta de ética” comentar sobre o trabalho de Fátima com a pedagoga da escola. Além disso, houve a não reclamação das professoras, perante a diretora, das reposições de aulas aos sábados e o silêncio frente ao conflito que ocorreu entre a coordenadora e uma professora num horário de recreio. Tais aspectos serão melhor analisados no capítulo 03 deste trabalho.

Outro dado que chamou a atenção foi a preocupação das professoras Daniele e Helena com o aprendizado de termos considerados mais pedagógicos, observado no Conselho de Classe e também com outras professoras durante o preenchimento de fichas para encaminhamento para avaliação psicopedagógica de alunos ou para transferência de outros alunos. Além disso, a preocupação da diretora e da pedagoga em orientar as professoras para colocarem “com apoio” quando o aluno resolveu a atividade com o auxílio de alguém e “sem apoio”, quando resolveu individualmente, demonstra facetas da existência de um capital cultural no aspecto lingüístico próprio do grupo docente, que deve ser rapidamente incorporado para que as professoras iniciantes se sintam fazendo parte do seu grupo profissional, o que também será melhor analisado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 03

A ESCOLA E SEUS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO: MARCAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.

O processo de socialização pode ser entendido, segundo o pensamento de Pierre Bourdieu, como o processo de incorporação do habitus. Em se tratando de processos de socialização de um grupo profissional, o grupo docente, está sendo entendido aqui como o processo de incorporação de disposições relativas à função docente para integrar o habitus prévio.

É um processo difuso que não se permite vislumbrar por inteiro, mas algumas marcas ou tendências recorrentes reveladas pela análise dos dados coletados, dão pistas de como tal incorporação ocorre. Vale ressaltar que o processo de socialização está sendo entendido aqui, da mesma forma que Chapoulie (1979) entende o conceito de competência pedagógica. Para o autor, a noção de competência pedagógica é um lugar de conflito em que entram em cena vários cruzamentos como a noção de competência decorrente dos concursos para a seleção de professores, no que se refere ao domínio de conhecimento geral esperado de forma diferenciada para cada tipo de seleção existente na França, e também a própria organização interna dos diferentes concursos com todas as suas normas e critérios e que de resto ocorre em qualquer situação de recrutamento de professores. Além disso, entram em jogo também as normas dos diretores para a avaliação profissional dos professores, assim como as normas da administração, que privilegiam a busca individual de soluções para problemas cotidianos da escola, a manutenção da disciplina dos alunos e uma relação “neutra” com os mesmos. Todos esses fatores, então, transmitem indícios, aos professores, do que é ser um professor competente, de modo que o cruzamento desses fatores orienta e contribui para a construção de disposições orientadoras das ações dos professores.

O processo de socialização das professoras em início de carreira, então, é entendido aqui como um espaço de cruzamento no qual entram em cena a trajetória de vida das professoras e o habitus de origem daí decorrente, a formação para o exercício profissional que se dá ao longo do processo de escolarização das professoras, por imersão na cultura da escola e dos cursos de formação, e a condições concretas de trabalho, incluindo as ações valorizadas pela escola na qual ocorre o ingresso à profissão.

A análise dos dados coletados para esta pesquisa por meio da observação dos diferentes momentos de socialização profissional das professoras em início de carreira e por meio das entrevistas concedidas por elas permitiu extrair algumas regularidades que demonstram como ocorre o processo de socialização profissional como um espaço de cruzamento de diferentes variáveis. Foi recorrente a aceitação das estratégias para conter a indisciplina dos alunos e a quantidade excessiva de faltas dos mesmos, a lembrança carinhosa de antigas professoras, a preocupação com o controle do tempo e com a incorporação de novos termos assim como o silêncio frente às instâncias de poder da escola, o que ocorreu por haver um ajuste entre o habitus de origem das professoras com disposições componentes do habitus para o exercício docente, por um lado, e por outro, pelos longos anos de socialização passados no interior de escolas, na condição de alunas, que contribuíram para sua formação. Mas a análise dos dados aponta, ainda, para um processo de reestruturação de disposições do habitus de origem no que se refere especialmente à utilização de termos considerados mais pedagógicos e ao controle do tempo escolar, como aprendizados que as professoras relataram a necessidade de ocorrer, o que será apresentado a seguir.

3.1. “São todos trabalhadores, batalhadores”: a moral do esforço.

Em sua teoria da ação, Bourdieu amplia a compreensão acerca do papel do agente em relação ao contexto social em que vive, sendo que tal contexto não é apenas definido por questões de ordem econômica, pois para ele, a questão é mais complexa. Prefere falar, então, em espaço social e frações de classe. Para ele, a configuração do espaço social contempla diferentes tipos de capital, por exemplo, o capital econômico, o capital cultural, o capital social, entre outros¹⁷. É na confluência entre diferentes tipos de capital que se estabelece a relação entre espaço social e habitus de classe.

O capital econômico diz respeito ao conjunto dos bens econômicos acumulados por uma família ou indivíduo (propriedades, terras, bens materiais, patrimônio). O capital cultural, por sua vez, é conceituado de forma mais difusa. Diz respeito ao conjunto de saberes, bens culturais e também, certificado escolar que uma pessoa ou uma fração de classe possuem. Segundo Bourdieu (2001a), pode existir sob três formas:

¹⁷ Estas não são as únicas espécies de capital descritas por Bourdieu, pois para cada campo ele atribui outras formas de capital, como exemplo, há também o capital científico presente nos diferentes campos científicos. A esse respeito, ver Bourdieu, 2004c e 2003b.

capital cultural incorporado, ou seja, aquele conjunto de saberes e conhecimentos transmitidos pela família ou escola que se tornam propriedade da pessoa, fazendo parte do seu habitus; a segunda forma é a do capital cultural objetivado que diz respeito à apropriação material de bens culturais, como obras de arte, livros, entre outros, o que pressupõe a existência do capital econômico para a sua aquisição. No entanto, apenas o capital econômico não basta, pois sem a existência do capital cultural incorporado, a apropriação do capital cultural objetivado torna-se, por assim dizer, incompleta, pois, muitas vezes, a apropriação material por si só não basta, há que se pensar na apropriação simbólica de um determinado bem, que só será possível, com a incorporação do capital cultural. Ou seja, na complexidade do espaço social, uma coisa é a obtenção material de um quadro raro, outra coisa é a obtenção de conhecimentos necessários para a sua apreciação, e outra ainda, é a sua obtenção em conjunto com o capital cultural necessário para sua fruição.

A terceira forma de capital cultural, descrita por Bourdieu, é o capital cultural no estado institucionalizado, que diz respeito especificamente à certificação escolar. É um tipo de capital que independe de seu proprietário, ou melhor, “que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui” (Bourdieu, 2001a, p. 78), pois muitas vezes, a força e a tradição da instituição que certifica garantem, pela crença coletiva, o valor do certificado no espaço social.

Desta forma, há uma mútua interferência entre os tipos de capitais descritos por Bourdieu para explicar a configuração do espaço social e das frações de classe. Embora ele admita que em sociedades mais desenvolvidas o capital econômico e o capital cultural sejam as duas formas mais eficientes de diferenciação (Bourdieu, 2004d), ele não descarta o papel preponderante que exercem outros tipos de capital no processo de distinção ou diferenciação social. O capital social, por exemplo, atua neste processo ao se constituir como uma rede de relações sociais, formada nem sempre de forma consciente, que proporciona lucros a quem pertence a esta rede de relações, justamente por participar dela. Sendo assim, pertencer a um grupo social distinto pode significar obtenção de lucro material pela facilidade de acesso a informações úteis e trocas de serviços, mas também pode significar obtenção de lucro simbólico que diz respeito ao status e ao prestígio em pertencer a determinado grupo social. (Bourdieu, 2001b).

A posição que as frações de classe ocupam no espaço social, então, vai depender do volume dos diferentes tipos de capital e da estrutura destes no volume total de capital, sendo que há muitas combinações possíveis: alto capital econômico e baixo

capital cultural, alto capital cultural, social e baixo capital econômico, alto capital econômico e baixo capital social, e assim por diante. Bourdieu ainda afirma que para cada fração de uma classe, constituída pela confluência dos diferentes tipos de capital, há um habitus específico.

A compreensão da relação entre diferentes tipos de capitais e espaço social, assim como a compreensão do habitus como fruto de uma trajetória social e histórica dos agentes se faz necessária para evitar uma análise reducionista e determinista do real. Ao descrever o habitus como um sistema de disposições incorporado que orienta a escolha das práticas, ou quando utiliza a metáfora da orquestra sem regente, Bourdieu não tem em mente uma análise “reprodutivista” como muitos de seus críticos supõem. Ao contrário, demonstra como “o real é relacional” (Bourdieu, 2004d, p. 16) e como a análise da sociedade e de seus agentes deve levar em consideração mais do que simplesmente os aspectos econômicos, mas também, os aspectos culturais, sociais, simbólicos e, sobretudo, as disposições que os agentes e seus familiares têm em relação ao seu passado familiar e ao futuro, no que se refere à manutenção ou à alteração de parte do habitus. Em *A miséria do mundo*, Bourdieu e seus colaboradores (1997) trazem diversos relatos de imigrantes e excluídos de um modo em geral que, possuem uma visão de maior ou menor respeito aos processos de escolarização, por exemplo, dependendo da propensão à ascensão social de seus familiares. Há relatos, então, de filhos de operários que tiveram um relativo sucesso escolar e trabalham em outras profissões melhor remuneradas do que a de seus pais e possuem outras atividades sócio-culturais, e há outros relatos de sujeitos que desde muito cedo reconheceram as suas chances objetivas e converteram-nas em “sonhos e esperanças”, esperando do futuro aquilo que suas condições sociais atuais lhes permitiam. A análise dos autores sobre diferentes tipos de sofrimento encontra explicação para tais diferenças na trajetória dos avós e dos pais no que se refere à confluência entre os diferentes tipos de capitais na configuração do espaço social. Assim, um pai operário que viu no processo de imigração da família para a França um decréscimo na qualidade de vida de seus familiares, tende a “apostar todas as suas fichas” no processo de escolarização de seu filho, contratando professores particulares, matriculando seu filho no Liceu, contrariando a avaliação da escola. Em outras situações, jovens da periferia abandonam a escola por considerarem-na um instrumento de dominação da sociedade e perpetuam a profissão operária do pai. Tais relatos mostram, então, que a análise proposta por

Bourdieu é muito mais complexa do que supõe o determinismo econômico, pois para o autor, a realidade é dinâmica e relacional.

Bourdieu (2003c) ainda afirma que para cada fração de uma classe corresponde um estilo de vida cuja origem se encontra no habitus de classe que engendra práticas distintas, mas nos limites das condições objetivas que o produz. Desta forma, o estilo de vida é, então, a “retradução simbólica” das diferentes condições de existência que supõe uma visão de mundo consoante ao estilo de vida, assim como determinado gosto, ou seja, são as condições de existência e as necessidades de cada fração de classe que impõem e determinam as “escolhas” relativas ao gosto, ao vestuário, ao uso da linguagem, por exemplo. Assim, Bourdieu considera que a pequena burguesia, caracterizada pela ambição de ascensão, promove uma ruptura, em termos de estilo de vida, com o universo repudiado, enquanto que as classes populares possuem um gosto definido pela urgência e pela sobrevivência “optando” por uma mobília fácil de manter e por roupas que não saem de moda. Como as condições econômicas não permitem consumos de luxo, as classes populares procuram colocar substitutos em seu lugar, acatando o que é digno de ser possuído tendo em vista o estilo de vida das classes dominantes. Tudo leva a crer, deste modo, que o estilo de vida das classes populares é orientado pela necessidade e a ausência de capital econômico e cultural produzindo uma forma específica de habitus que exprime determinadas preferências, tendo em vista as necessidades objetivas das quais o próprio habitus é o produto, numa relação dialética. Assim, por exemplo, como aponta Bourdieu (2003c, p. 74,75):

(...) a visão de mundo de um velho marceneiro, sua maneira de gerir o orçamento, lidar com o tempo e o corpo, seu uso da linguagem e escolha de roupa estão inteiramente presentes em sua ética de trabalho escrupulosa e impecável, no cuidado e esmero, no bem-acabado e *na estética do trabalho pelo trabalho* que o faz medir a beleza de seus produtos pelo cuidado e paciência que exigiram. (grifos do autor)

É essa ética de trabalho escrupulosa e essa estética do trabalho pelo trabalho que fazem com que o trabalho seja um valor moral para as classes populares, o que foi descrito de forma bastante concisa e enxuta por Carolina quando questionada sobre o nível sócio econômico de sua família e da família de seu marido. Afirmou ela que “*ah, é igual, são todos trabalhadores, batalhadores*”, revelando, portanto, a concepção que a professora tem de trabalho e da própria referência de estar no mundo: tem que ser

trabalhador e, sobretudo, batalhador, ou seja, se esforçar para conseguir algum conforto material, ainda que diminuto em relação ao conforto e “escolhas” da classe dominante.

Vale destacar aqui, que o trabalho também é central para a classe dominante, como mostra Nogueira (2002) em seu estudo sobre as estratégias das famílias de empresários no que se refere à escolarização de seus filhos. O estudo revelou que muitos filhos começam a trabalhar já com 11 ou 12 anos, e que o trabalho deles é considerado pela família e pelos próprios jovens como benéfico, por possibilitar uma formação para o empreendedorismo, não encontrada na escolarização formal. No entanto, não precisaram “batalhar” por um posto, já que são frequentemente encaminhados para as empresas ou serviços próprios de suas famílias.

É possível considerar, então, a centralização do trabalho como próprio da sociedade capitalista. Mas a noção de trabalho associado ao esforço e ao empenho próprios de quem necessita batalhar para conseguir encontrar e se manter em uma ocupação pode ser característico sobremaneira das camadas populares.

Essa mesma concepção esteve presente nos depoimentos de Helena e Julia ao se referirem ao esforço de seus pais para conseguirem terminar de estudar. Helena contou que a situação econômica de sua família sempre foi difícil, mas foi amenizada por um sorteio da loteria, como já foi afirmado anteriormente. Afirmou, contudo, que a situação econômica de sua família só melhorou quando seu pai policial se tornou oficial: *“Aí ele fez um concurso para oficiais, ele sempre foi uma pessoa que estudou muito, muito empenhado. (...) Aí ele fez esse curso para oficiais, acho que eram dois anos a duração do curso, quando ele virou oficial que a coisa começou a melhorar”*. Além de ser *“muito empenhado”*, seu pai sempre incentivou as filhas a estudarem, como afirma Helena: *“tanto que era ‘CDF’, né, todo mundo”*, se referindo a ela e suas irmãs.

Julia, por sua vez, ao ser indagada se seu pai já reprovava alguma vez, respondeu categoricamente: *“Não! Meu pai sempre foi um aluno exemplar, sempre estudioso e tal...”*.

Essa moral do esforço para conseguir algo, de ser trabalhador e, sobretudo, batalhador, também está muito presente em todo o depoimento de Edna que contou com orgulho a sua trajetória de mulher traída que recomeçou a vida com seus três filhos numa cidade desconhecida, trabalhou como costureira, vendedora, construiu, ela própria, sua casa nos finais de semana, voltou a estudar e passou de cozinheira de uma

escola a professora, profissão sempre almejada por ela, que conseguiu se formar mesmo tendo que pagar com praticamente todo o seu salário de educadora de creche a mensalidade de seu curso superior, ao contrário das demais colegas de curso que recebiam auxílio da prefeitura da cidade onde trabalhavam.

Já o depoimento de Daniele sobre a vida de seu namorado é um meio termo entre orgulho e vergonha. Orgulho por ele ter saído muito novo de casa e ter conseguido se virar sozinho sem a ajuda de seus pais, mas vergonha por possuir empregos pouco rentáveis (trabalhou em loja de pamonha, trabalha como motoboy) e precisar de sua ajuda financeira em alguns momentos e por não ter concluído os estudos. Frente a essa última situação, Daniele se vê forçada a incentivar seu namorado a voltar a estudar, inclusive inscrevendo-o em um curso supletivo, para o que não obteve sucesso. Daniele demonstra, então, que considera seu namorado trabalhador, mas não batalhador o suficiente, pois não se esforça para voltar a estudar.

Outros exemplos dessa moral do esforço podem ser encontrados no fato de todas se esforçarem para continuar estudando até a conclusão de um curso superior, inclusive Edna que só pôde concluir seus estudos já adulta, pois seu pai considerava que apenas os filhos homens podiam estudar e Daniele, única a concluir um curso superior em sua família; o fato de que todas tiveram que aliar trabalho e estudo (Edna e Carolina desde o fim do Ensino Fundamental, Julia, Daniele e Helena, durante a faculdade) também é representativo dessa moral, assim como, o fato de todas realizarem as atividades domésticas de suas casas em horários destinados ao lazer, após cumprirem uma semana de intenso trabalho na escola. Atitudes de seus familiares também podem ter contribuído para a incorporação dessa moral, por exemplo, o esforço para aproveitar bem os recursos oriundos de uma herança convertida na compra de dois apartamentos, no caso da família de Julia, e a finalização da casa e a compra de um carro com os recursos advindos por meio de sorteio de loteria, no caso da família de Helena, assim como o empenho do pai de Julia e da mãe de Helena no que se refere aos seus próprios estudos.

Assim, é possível concluir que o esforço, o empenho, tudo o que for conseguido às muitas custas é algo valorativo para as professoras que são oriundas de uma fração de classe com pouco capital econômico e cultural, como já foi afirmado anteriormente. Essa moral, condizente com a origem social das professoras aqui entrevistadas – que

torna a necessidade uma virtude -, revela a concepção de trabalho que possuem decorrente de seus estilos de vida produzidos pelo habitus de origem.

Sobre as qualidades professorais que os próprios professores reconhecem como tais, Bourdieu e Saint-Martin (2001) afirmam inicialmente que classificadores, os professores são também classificados segundo a mesma lógica: há uma tendência à reprodução das condições objetivas. Ou seja, ao analisarem as anotações feitas por um professor de Filosofia de um grupo de alunas de um primeiro ano de um curso superior em Paris, os autores apontam para uma série de critérios implícitos que são também considerados no momento da avaliação e que não dizem respeito ao conteúdo do que será avaliado, mas dizem respeito à *hexis* corporal das alunas, seus sotaques, seu tipo de escrita, sua forma de apresentação, enfim, são atributos que remetiam à origem social das alunas, sendo possível os autores estabelecerem uma relação direta e inequívoca entre a avaliação e as condições de vida das alunas, no que se refere aos seus capitais econômico e cultural e à sua origem geográfica.

Especificamente sobre professores franceses e as classificações escolares a que estão submetidos, os autores afirmam, ao analisar uma série de necrologias de ex-alunos da Escola Normal Superior, que os valores que definem o sujeito da notícia têm relação com o seu posto ocupado na hierarquia existente entre os estabelecimentos escolares, o que é reconhecido como valor pelos próprios professores que ocupam tais postos. Assim, pequenos professores do interior, que ocupam o mais baixo posto na hierarquia entre os estabelecimentos escolares franceses, são descritos como *bons pais* e *bons maridos* nessas notícias, consideradas como características mínimas para o exercício da profissão. Aptidões pedagógicas, como clareza e método, e qualidades intelectuais inferiores, como memória e erudição, são descritas como virtudes médias para professores que ocupam posições medianas na hierarquia entre os estabelecimentos escolares, ao passo que as qualidades primeiras, combinação entre virtudes morais e intelectuais, são descrições de professores universitários que dominam e transgridem o limite da excelência universitária, restando ainda, a suprema homenagem, destinada para alguns sábios professores de filosofia.

Vale destacar que a ocupação desses postos tem relação com a classificação que ocorre ao longo do curso escolar dos professores em formação, a qual, por sua vez, tende a reproduzir as condições sociais de existência o que é, de uma certa forma,

esperado pelos professores que assumem e reconhecem intimamente o campo das trajetórias possíveis para a sua própria trajetória escolar e profissional. Assim, os professores, ao longo de seu curso escolar, se auto-classificam e reconhecem para si seu destino profissional, do mesmo modo que os professores que ocupam postos em pequenas escolas do interior da França aceitam essa posição, recusando honrarias e valorizando a modéstia e a vida simples do interior, transformando sua “obscuridade em escolha da virtude” (Bourdieu e Saint-Martin, 2001, p. 208).

A análise de necrológios também foi objeto de Pereira (2001) que identificou em 78 necrológios analisados publicados no Jornal dos Professores do Centro do Professorado Paulista uma tendência semelhante à encontrada por Bourdieu e Saint-Martin: um falecido com carreira profissional mais modesta era descrito por suas características pessoais, tais como bom, amável, e por características que denotam o esforço pessoal do falecido, assim como por atividades comunitárias das quais o falecido fazia parte na sua cidade de origem, criando assim, um vínculo explícito com as virtudes missionárias que deveriam fazer parte dos valores professorais desses professores. Já as melhores carreiras recebiam outros tipos de elogios exaltando a liderança e a competência política dos falecidos. O autor ainda afirma que a análise dos necrológios aponta para a prescrição de práticas tidas como modelares para todo o professorado, organizando o espaço axiológico da docência, no qual os valores dominantes eram destinados às melhores carreiras e valores dominados às carreiras mais modestas.

Há desta forma, uma graduação entre os elogios a professores o que tem relação com o posto ocupado por eles na hierarquia entre os estabelecimentos escolares, de modo que o ascetismo docente, a moral que valoriza o esforço e a abnegação, é mais fortemente encontrado nos postos mais baixos dessa hierarquia.

É fato corrente em nossa sociedade o desprestígio pelo qual passa a profissão docente, especialmente dos primeiros anos escolares, o que lança a hipótese desse posto ser o mais inferior na hierarquia dos estabelecimentos escolares no Brasil e as professoras que o ocupam também o fazem reconhecendo o espaço das suas trajetórias possíveis, ou seja, reconhecem essa espécie de “realismo” que ajusta seus sonhos, anseios e esperanças às condições objetivas que engendram o habitus, de modo que elas são cúmplices de um processo que realiza o provável, o que pode ser definido pela

máxima “isso é para nós” (Bourdieu, 2001c). Desta forma, é possível afirmar que o mais baixo posto da hierarquia dos estabelecimentos escolares vem sendo ocupado por professoras de origem social cada vez mais modesta, o que é comprovado por uma série de pesquisas (Penna, 2007; Schaffel, 1999, entre outros). Tais professoras, com habitus das frações de classe mais desprivilegiadas de capital econômico e cultural, vêm o trabalho por meio de uma moral que valoriza o esforço e o empenho pessoais, diferentemente de outras frações de classe.

Sendo assim, é possível afirmar que esse valor faz parte do habitus de origem das professoras aqui entrevistadas e observadas, que como matriz de percepção e ação, engendra algumas ações escolares, tais como a aceitação e incorporação da preocupação da escola com a disciplina e com a diminuição das faltas dos alunos, ou seja, as professoras em início de carreira aqui pesquisadas acataram as ações valorizadas pela escola, descritas por meio do “Mural das Estrelas” e do “Programa Falta Zero”, transpondo esse valor de esforço e abnegação a seus alunos, isto é, passam a aceitar que bom aluno é aquele que se esforça para não perturbar a ordem da aula e da escola, da mesma forma que um adulto deve se esforçar para ser trabalhador, batalhador, disciplinado nas suas funções, fazendo o que se espera dele. Assim, esse axioma atua como filtro de leitura para a incorporação das medidas com a disciplina tão presente na cultura escolar da escola graduada, como afirma Souza (1998). Ou seja, a aceitação das professoras em relação a essas ações ocorreu por haver uma sintonia fina entre o habitus de origem delas e essa disposição do habitus social (controle) também instalado na cultura escolar.

3.2. “Minha professora era um amor de professora!”: memória e gênero.

Considerando que o processo de formação de professores é um processo amplo que tem seu início no momento em que futuros professores ainda são alunos e observam o trabalho diário de seus professores, internalizando modelos, práticas e concepções, o recurso à lembrança das professoras iniciantes sobre seus antigos professores mostrou-se bastante profícuo na medida em que tais lembranças, inconscientemente, constituem uma fonte de orientação de suas atividades no início da carreira docente.

Desta forma, lembranças de como ser professor no que se refere à maneira de ser, de se portar, de como agir, de quais atividades desenvolver fazem parte de um processo contínuo e difuso de socialização que constitui disposições do habitus para o exercício docente, ou seja, tais lembranças, em conjunto com toda a trajetória social de cada professora, fazem parte de uma matriz indicadora do tipo de atitude a tomar frente a determinadas situações no início da carreira docente.

Vale ressaltar que a noção de habitus desenvolvida por Bourdieu permite compreender que as ações não são simples escolhas individuais e nem, tampouco, respostas mecânicas às pressões da estrutura, mas fruto de um complicado processo que envolve as questões do presente, do passado e da fração de classe, capaz de atuar como um filtro de leitura que permite a compreensão do mundo e impulsiona as ações dos agentes, atuando como matriz estruturada e também estruturante, estando na origem das práticas, como define Bourdieu (2003a, p. 53, 54.):

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem habitus, sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Desta forma, é com o conceito de habitus que Bourdieu constrói o que ele denomina de teoria da ação prática objetivando sair da armadilha entre o mecanicismo do pensamento objetivista que confere pouco espaço ao sujeito, e entre a fragilidade do pensamento subjetivista, que atribui amplo livre-arbítrio aos indivíduos. Para Bourdieu, ao contrário, o habitus é o fruto da trajetória social dos agentes, de forma que disposições já adquiridas condicionam, como filtro de leitura, novas disposições a serem incorporadas, num processo de mediação entre condições objetivas e a singularidade das trajetórias sociais. Desta forma, o habitus não é imutável, mas é construído num processo de constante reestruturação, pois:

(...) o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o habitus transformado pela ação

escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (Bourdieu, 2003a, p. 72).

Como sistema de disposições duráveis, portanto, o habitus é transferível para todas as esferas da vida do agente, quer no que se refere à alimentação, ao vestuário, ao cuidado com o corpo, à linguagem, entre outros, dando unidade ao estilo de vida de diferentes frações de classe, sendo diferenciado, mas também, diferenciador:

Uma das funções da noção de habitus é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agente. (...) O habitus é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (...) Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comum. (Bourdieu, 2004d, p. 21, 22).

Assim, até mesmo o gosto que, aparentemente é algo tão pessoal e subjetivo, para Bourdieu tem suas bases sociais e atua como princípio diferenciador, o que para o autor é bastante visível nas estratégias da pequena burguesia ao fazer escolhas que, ao mesmo tempo, a distancie das classes populares e a aproxime da burguesia tradicional. Desta forma, Bourdieu ressalta que as estratégias de distinção não são apenas econômicas, pois para as mesmas, o capital cultural herdado ou adquirido pela escola é fundamental. Ou seja, mesmo que o gosto não seja objeto de nenhum ensino sistematizado na escola, ele é resultado de processos diferenciados de escolarização, sobretudo, quando há uma afinidade destes com o habitus familiar. Sendo assim, o autor desvela a “ideologia do gosto natural” que naturaliza diferenças reais de condição de classe, convertendo-as em diferenças de natureza. Para Bourdieu, ao contrário, tais diferenças são condicionadas pela origem social e pelo habitus socialmente incorporado (Bourdieu, 2003c).

Assim como o gosto tem uma origem social, Bourdieu também destaca que diferenças entre os gêneros masculino e feminino, aparentemente tão naturais, também possuem uma origem social, ou seja, são produto de um trabalho de construção simbólica resultante de um lento e longo processo de socialização difusa, de forma a diferenciar habitus masculino e habitus feminino, no interior de uma mesma fração de

classe, assim como a hexis corporal feminina e masculina, de modo a naturalizar relações de dominação na medida em que tais relações são reconhecidas como legítimas. (Bourdieu, 2007).

Se o habitus, fruto da confluência de diferentes tipos de capital num espaço social, produto de reestruturações e reestruturações ao longo da vida, é matriz de percepção que engendra ações, as memórias do passado contribuem, sem dúvida, para a construção do habitus docente. E se mulheres e homens percebem o mundo de formas diferentes, há que se ressaltar o fato da profissão docente ser marcadamente uma profissão feminina. Assim, as lembranças das professoras iniciantes são lembranças marcadas pela posição que tais professoras ocupam no espaço social marcado pela distinção entre gêneros.

Neste sentido, é interessante ressaltar que as primeiras lembranças relatadas pelas professoras disseram tanto respeito à pessoa dos professores, quanto às atividades desenvolvidas. O depoimento de Carolina é bem representativo dessa situação:

“(...) lembro das professoras, mas das atividades eu não lembro, foi uma coisa que não registrou em minha cabeça. (...) Minha primeira professora não esqueço até hoje, era a Yara, um amor de professora”.

Carolina caracteriza sua primeira professora desse modo porque tratava a todos com carinho. Lembrou-se também da professora Olga que *“dramatizava muito, as aulas eram muito alegres”*, ao contrário do seu professor de Estudos Sociais da sétima série, *“um professor muito ruim (...) eu nunca vi ele sorrir... era aquela expressão de ruindade mesmo”*.

Já Daniele guarda boas recordações da sua professora da 4ª série e afirma:

“Nossa, lembro, lembro da cara dela, tenho vontade de ir lá hoje e falar que hoje eu tô dando aula para 4ª série. O dia que eu tiver férias eu vou lá conversar com ela... Lembro da Adenaide, da 2ª série também, era muito boa, era bem querida...”.

Tais recordações orientaram inclusive a escolha que Daniele fez no início do ano da turma para realizar seu trabalho. Ela afirmou que quando chegou à escola, poderia escolher entre turmas de *“2ªs séries ou de 4ªs séries”*. Mas, como as demais professoras que chegaram no mesmo dia em que ela chegou à escola optaram pelas

turmas de segunda série, ela “escolheu”, segundo ela, “*pra evitar confusão*”, uma turma de 4^a série, “*a 4^a C, que era a minha quarta série quando eu ia à escola!*”. Outro motivo que orientou sua escolha foi a lembrança que tinha da sua época de aluna de segunda e quarta séries:

“Eu não tinha como comparar, porque eu não tinha experiência com nada mesmo, daí eu comecei a comparar, comecei a me lembrar da minha 2^a série, da 4^a, né (...) eu poderia até ‘tá 2^a série’ né, só que eu tinha né, pouca lembrança do conteúdo de 2^a, eu lembro de 4^a série, que é uma coisa mais dinâmica né...”

Relatou ainda, que no início não sabia o que fazer com os alunos. Daí, lembrou-se das atividades que sua professora de 4^a série passava e tentou fazer o mesmo. Lembrou-se que, no primeiro dia de aula, foi orientada a recolher os materiais dos alunos, começou a fazer isso, mas enquanto fazia, os alunos começaram a fazer bagunça. Para enfrentar essa situação inventou uma atividade envolvendo separação de sílabas e formação de frases, recordando as atividades que desenvolvia quando estava na 4^a série como aluna.

Carolina lembrou-se mais do afeto que sentia pelas suas primeiras professoras; Daniele lembrou-se de quanto gostava delas, mas também das atividades que desenvolviam. De todo modo, são lembranças recheadas de afeto que mostram para as professoras o que elas devem fazer e como devem agir: sempre com carinho. Neste sentido é que Carolina tentou superar as dificuldades enfrentadas em seu primeiro ano de trabalho com uma turma de quarta série que era bastante indisciplinada, mas que, segundo ela, “*no final ficaram muito meu amigo, andavam enganchado*”. E, ainda, ao ser questionada em que se sentia diferente das professoras mais antigas da escola Carolina respondeu: “*eu me acho bastante brincalhona com as crianças, eu gosto de brincar, de fazer eles se divertir, sabe, e eu não sei fechar a cara com eles, não sei brigar*”. O carinho também está presente no atendimento que Carolina confere a um de seus alunos que sempre provoca brigas no recreio: “*mas ele tá melhorando, todo dia quando chego, eu dou um beijo e um abraço nele*”.

As más recordações que as professoras relataram também foram percebidas por essa mesma matriz, mas nesse caso, o que foi relatado foi ausência de afeto. Julia lembrou-se de uma situação vexatória:

“Tenho uma má recordação de uma professora da 4ª série, que eu não conseguia... a minha professora pegou licença, e ela ficou substituindo, daí eu não conseguia fazer continha de dividir com dois números, e ela mandou fazer no quadro, e eu não sabia fazer, nossa! Daí ela me escrachou na frente da sala inteira sabe, foi horrível!”

Julia disse ter aprendido que nunca faria isso com seus alunos. Helena também aprendeu com um exemplo negativo de um de seus professores:

“Eu não quero ser igual a ele, um professor de geografia que..., ele dava aula de geografia ditando, então ele sentava na mesa dele... as aulas eram assim: ele sentava, ditava, aplicava prova. Aí ele sentava e ditava dois, três dias e ditava todo o texto e fazia prova. Essa era a aula dele...”

Assim, professores carinhosos e afetivos ou professores que não foram carinhosos e afetivos povoam as lembranças das professoras iniciantes, compondo um quadro de referência do que fazer em sala de aula ou do que não fazer.

Sousa et al (1996) advertem que o estudo sobre a memória de professoras, por meio de seus relatos autobiográficos, deve considerar que há uma especificidade da memória feminina, no que se refere aos seus modos de funcionamento e aos seus conteúdos. Tal especificidade não tem qualquer relação com algum fator biológico, mas com a condição social da mulher na sociedade que reserva a ela a esfera do privado. O objetivo das autoras foi buscar indícios de determinações de gênero em relatos autobiográficos de professoras, relacionando-os com o exercício docente.

As análises dos relatos autobiográficos de um grupo de professoras – assim como a análise das entrevistas das professoras iniciantes deste estudo - permitiram às autoras a identificação de reiteradas lembranças de afeto e carinho: lembranças dos primeiros tempos de escola, de professores que marcaram por suas atitudes positivas ou negativas (ausência de carinho) e ressaltam que tais lembranças foram fundamentais para a construção de suas próprias práticas. Ou seja, o afeto constitui uma especificidade da memória feminina, tendo em vista que o sentimento de cuidado presente no habitus feminino é uma marca modelada social e historicamente por um processo difuso de socialização pelo qual passam as mulheres.

Tal processo, segundo Bourdieu (2007) tem na Família, Igreja e Escola as principais instituições de reprodução das estruturas de relações de dominação

masculina. É no interior da família que se apresenta, por exemplo, como legítima a divisão sexual do trabalho baseada no par de oposição forte/fraco. A igreja, por sua vez, veicula uma “moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres” (Bourdieu, 2007, p. 103), por meio de seu discurso voltado à decência feminina. E, por fim, a instituição escolar participa deste processo ao transmitir em sua cultura acadêmica ou em sua própria estrutura hierárquica (boas escolas, más escolas; ciências físicas, ciências humanas;) os pressupostos da representação patriarcal. Bourdieu ainda acrescenta que o Estado também participa desse processo de distintas maneiras, conforme o período histórico. Mas, foram, sobretudo, os Estados Modernos que veicularam uma visão androcêntrica para a família, que pode ser observada nas regras que regulamentam o estado civil de cada cidadão. Por essas formas, então, é que são veiculados modos de ver, de ser e de perceber-se distintos para homens e mulheres de modo que os primeiros masculinizam-se e as segundas feminilizam-se no que se refere aos modos de pensar, de vestir, de comer, de falar etc. Em outras palavras:

É a custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades distintivas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em habitus claramente diferenciados segundo o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio. (Bourdieu, 2007, p. 33, 34).

Como matriz de percepção e ação, o habitus atua também como filtro de lembranças, fazendo com que mulheres lembrem-se do que é socialmente reservado a elas: o espaço do privado, do cuidado e do afeto, já que a elas é socialmente destinado o espaço da reprodução familiar. Mas, há que lembrar que tais valores em estado prático, tais habitus diferenciados são também resultantes de um ethos de classe e do lugar ocupado por estas professoras iniciantes no espaço social, que, como já foi afirmado anteriormente, é o espaço das frações de classe mais baixas.

Vale ressaltar que tal perspectiva traz implicações importantes para a análise da profissão docente que se faz por meio de um amplo processo de construção em que lembranças do passado são fonte privilegiada de informações para a construção das ações pedagógicas do presente. Desta forma, então, frente às situações de conflitos de ordem administrativa ou burocrática, as professoras tendem a priorizar seus alunos, considerando o compromisso que é decorrente dessa “ética do desvelo” que marca a conduta profissional de mulheres professoras, segundo Sousa et al (1996).

Foi essa ética de cuidado, eminentemente feminina, fruto das lembranças de antigas professoras, que fez com que Daniele e Helena recuassem em relação a uma estratégia de trabalho. Daniele e Helena trabalhavam também com Fátima, uma professora de mais idade, também iniciante com o trabalho com 4ª série, mas com 15 anos de experiência com turmas de 5ª a 8ª séries. Ao observar o trabalho de outras professoras, decidiram dividir o trabalho da seguinte forma: Fátima daria aulas de Português para as 3 turmas de 2ª etapa do Ciclo II da escola, Helena de Matemática e Daniele de História, Geografia e Ciências. Fizeram a experiência por um curto período de tempo e Helena e Daniele resolveram voltar atrás, por não estarem gostando do trabalho desenvolvido por Fátima. Segundo Daniele, a metodologia de Fátima é mais tradicional por ela valorizar demais a nota com os alunos e o uso do caderno de caligrafia, de forma que os alunos ficaram acostumados a assim que terminarem alguma tarefa pegar o caderno de caligrafia e preenchê-lo com frases de conteúdo moral, previamente passadas por Fátima, pois Fátima acordou com os alunos que quanto maior o número de páginas preenchidas no caderno de caligrafia, maior a nota. Por isso, Daniele afirmou:

“É uma coisa assim que me frustra bastante porque não era isso que eu queria com a minha turma entendeu... que daí, tipo assim, é mais um motivo que eu quero voltar pra minha turma, eu quero seguir do jeito que eu comecei com eles, eu tô aprendendo agora, eu tô conseguindo agora que eles tenham, sabe, que eles aprendam...”

Essa ética do cuidado presente na cultura escolar está essencialmente vinculada ao processo de feminização do magistério. Sousa et al (1996) afirmam que tal processo no Brasil tem relação com a democratização da escola para as massas, que precisava de um professor mais barato, tanto no que se refere ao seu salário, como a sua formação. No entanto, não combinava com o discurso de valorização da escola, o fato do recrutamento de mulheres com menor formação do que homens. Forjou-se, então, um novo discurso que rapidamente foi disseminado: o saber não era tudo para a docência, mas também outras qualidades: abnegação, altruísmo e dedicação, valores reconhecidamente femininos na ordem social.

A esse respeito, Souza (1998) afirma que foi no final do Império que as virtudes femininas, como doçura, paciência, bondade, entre outras, passaram a ser consideradas características necessárias para a profissão docente o que contribuiu para a justificativa

da mão de obra feminina no magistério, tendo em vista que seriam baixos os salários a serem oferecidos para homens. Tais características foram decisivas para a disseminação do discurso do magistério como missão, apostolado e sacerdócio femininos.

Séron (1999) ao fazer uma retrospectiva da sociologia do professorado em trabalhos da Europa e EUA, também reconhece que o processo de feminização do magistério – traço presente no grupo de professores - aliou baixos salários concedidos às mulheres ao discurso da necessidade de características femininas como atenção e carinho para o magistério primário. Segundo o autor, tal discurso encontrou amparo no contexto de chamada Pedagogia Natural que, por sua vez, encontrou suas bases em autores como Rousseau, Pestalozzi e Fröebel, para os quais as professoras deveriam ter características maternas.

Spencer (2000) também constata que o predomínio de mulheres no trabalho docente nos EUA foi justificado por meio de tal discurso que destacava características femininas para o magistério, na metade do século XIX. Acrescenta, ainda, que tal processo contou com o fato do envio de muitos homens para a Guerra Civil, o que ocasionou escassez masculina para vários postos de trabalho e inclusive para a docência.

Desta forma, então, é possível destacar que tais características, rememoradas pelas professoras iniciantes e utilizadas para orientar suas ações e práticas, são traços da cultura escolar sedimentada e constituem facetas do habitus que devem ser incorporadas no início da carreira docente, ao perceber que foram detectadas também em outros trabalhos focalizados em épocas distintas e com distintos referenciais teóricos. A título de ilustração, é possível citar o trabalho de Sousa (2001) que analisou a Escola Normal de Feira de Santana no período compreendido entre 1925 e 1945. A autora aponta que as regras e normas codificadas ou difusas divulgadas no cotidiano da escola quanto ao uso do uniforme, ou quanto às atitudes consideradas aceitáveis em sala de aula e nos demais espaços da escola, visavam uniformizar futuras professoras, ou seja, modelavam um novo sujeito: as normalistas. No que se refere ao programa de ensino, a autora, baseada na memória de antigas alunas, afirma que o objetivo era o cultivo de noções maternas, especialmente com as aulas de Puericultura e Higiene.

Pereira (1967) também identifica o instinto maternal como o estereótipo de um “bom professor” em sua pesquisa sobre o funcionamento de uma escola e sua relação com a área social em seu entorno. Para o autor, há associado a isso uma “personalidade-status ideal” de professor que está em consonância com uma visão patrimonialista da

escola primária pública, ou seja, segundo tal visão, a escola pertence ao diretor e aos professores, assim como, a sala de aula e os alunos pertencem aos professores. A “personalidade-status ideal” de bom professor, então, orienta que o professor deve se dedicar aos alunos, fazer com que aprendam e tirem notas altas nas avaliações, sendo que para isso, o professor deve manter a classe em silêncio e ordem, mesmo que à custa de castigos físicos. No entanto, há a idéia contrária à inserção de homens no magistério primário, pois: “o desempenho satisfatório dessa profissão demanda traços tidos também como tipicamente femininos: carinho, paciência, compreensão etc. para com as crianças, ligados ao que se costuma chamar de *instinto maternal*” (Pereira, 1967, p. 79, grifos do autor). Ainda segundo o autor, decorre dessa “personalidade-status ideal” um modelo de conduta que orienta as professoras em seus fazeres diários em sala de aula e em outros tempos e espaços da escola.

Deste modo, tais valores podem ser considerados como componentes do ethos do magistério, ou seja, os valores que orientam ações, tendo em vista que o ethos é “necessidade feita virtude”, ou seja, “recusar o recusado e amar o inevitável” (Bourdieu, 2003a, p. 56). Pereira (2001) identifica dois pólos do ethos do magistério em sua pesquisa sobre os valores do magistério que fez por meio da análise da imprensa periódica de dois sindicatos paulistas na década de 1980. Por um lado, há o ethos missionário da profissão que são os valores relacionados à crença da profissão como uma vocação, da abnegação, renúncias, dedicação. Por outro lado, há o ethos do trabalho da carreira que são os valores mais especificamente pedagógicos próprios da docência. O autor esclarece que não há uma dicotomia entre os dois pólos, pois toda profissão carece simultaneamente de um conjunto de técnicas e de valores. Segundo Pereira (2001), porém, na docência, o ethos missionário da profissão é mais antigo e mais presente nas professoras primárias, enquanto que o ethos do trabalho da carreira é mais recorrente entre os professores licenciados, mas mantém características do ethos missionário.

O que está sendo aqui afirmado é que valores como dedicação, carinho, cuidado, entre outros, presentes nas falas das professoras entrevistadas definem suas ações e foram sendo construídos por meio da lembrança que estas professoras têm de suas antigas professoras, e que esta lembrança mantém características da memória feminina tendo em vista o espaço socialmente reservado às mulheres na estrutura social, de modo que tal lembrança é fruto da confluência entre o habitus que alia elementos da condição social das professoras, mas também da condição de gênero da qual fazem parte, o que é

reforçado por outros aspectos relatados pelas próprias professoras: as profissões domésticas de suas mães (costureira, diarista, artesã) e o fato de que quando separadas, como é o caso dos pais de Helena, a mãe ficou com a guarda dos filhos, ressaltando a função de cuidado reservado às mulheres na sociedade atual. Tais valores também estão presentes nas constantes opiniões de outras pessoas que levaram Carolina e Helena a cursarem Pedagogia, com o argumento de que “levavam jeito” para a profissão docente por gostarem de crianças. O espaço socialmente reservado às mulheres na estrutura social foi divulgado à Edna pelo fato de, segundo seu pai, a possibilidade de estudo ser reservada somente aos seus irmãos, de modo que as mulheres não estudaram. Edna conseguiu tal feito após sair daquele círculo social e influenciou sua irmã mais nova a também continuar os estudos.

Carvalho (1996) acrescenta que historicamente e em diversos países foi sendo construída uma imagem social da docência vinculando-se características da escola com a família e do papel da professora com o papel de mãe. Mas, questiona os estudos sobre proletarização do magistério que apontam o processo de feminização como fator de incompetência técnica e desmobilização sindical. Indaga, ainda, se não haveria uma relação entre o discurso sobre a desqualificação docente e a crença, legitimada em nossa sociedade, na desqualificação feminina. Para a autora, é importante que o processo de feminização no magistério seja entendido como um elemento explicativo da profissão docente, pois questões de gênero interferem em qualquer ocupação profissional. No caso do magistério, o trabalho doméstico, próprio das mulheres na sociedade atual, é tomado como referência para o trabalho docente, o que pode ser visualizado nas estratégias de cuidado que fazem parte do trabalho das professoras. Desta forma, então, Carvalho (1996) sugere que mais estudos sejam feitos objetivando compreender como e em que medida o trabalho doméstico orienta o trabalho das professoras.

O que foi possível perceber com a análise dos dados aqui coletados é que as professoras iniciantes se lembraram de suas professoras que foram carinhosas com seus alunos ou de professores que não o foram. Tal lembrança orienta suas ações, ou seja, elas tentam ser carinhosas com seus alunos e, acima de tudo, cuidam deles para que tenham uma boa educação, ou seja, uma educação conforme seus princípios. Isso pode ser visível na atitude da Carolina, professora de 1ª etapa do Ciclo I que, segundo seu próprio relato, não domina a proposta para o trabalho com alfabetização e segundo a pedagoga da escola possui uma turma com dificuldades de aprendizagem e bastante indisciplinada. Frente a tais problemas, Carolina acredita que é com beijos e abraços,

com risos e brincadeiras que irá superá-los, como seu depoimento acima indicou. O fato de Helena e Daniele voltarem atrás numa estratégia de trabalho, querendo de volta “suas turmas”, “seus alunos”, pois estavam preocupadas com o tipo de educação que estavam recebendo de Fátima, também é um indicativo desse cuidado quase maternal e de propriedade.

Lembrar de carinho ou da ausência de carinho é uma característica tipicamente feminina, tendo em vista o lugar que é reservado às mulheres no espaço social, ou seja, o espaço privado da família. Bourdieu (2004e) esclarece que a noção de família é uma construção histórica que atua como princípio de construção da realidade social, mas é também socialmente construído sendo comum a todos os agentes socializados, fazendo parte do habitus a ser incorporado. Como ficção social realizada, a categoria família precisa ser continuamente instituída por meio de mecanismos de manutenção de sentimentos. Ou seja, o espírito de família, as disposições amorosas precisam ser continuamente criadas, por meio de reuniões, telefonemas, cartas, fotografia e cabe especialmente às mulheres tal tarefa. Assim, as características femininas aqui ressaltadas (disposição para o carinho, afeto, amor...) são incorporadas como fruto de um lento e contínuo processo de socialização distinto para homens e mulheres, presente também na cultura escolar. Tais traços já estão inscritos no habitus de origem das professoras iniciantes, tendo em vista o lugar socialmente reservado a elas na estrutura social, havendo um ajuste, então, entre o que já está instalado na cultura escolar e o que está inscrito no habitus de origem das professoras.

3.3. É preciso “priorizar momentos”: o aprendizado da organização do tempo escolar como forma de pertencimento à profissão.

Outro dado que chamou bastante atenção na análise das entrevistas e durante as observações dos horários de planejamento das professoras em início de carreira foi a necessidade que elas demonstraram em aprender a organizar o tempo, ou seja, a saber o que fazer em cada momento no interior da sala de aula, de forma a deixar os alunos sempre ocupados e a favorecer a sua aprendizagem.

A questão do tempo escolar foi crucial para a construção do que Vincent, Lahire e Thin (2001) denominam forma escolar. Ao fazer uma análise sócio-histórica da escola francesa, os autores se opõem à periodização corrente da historiografia tradicional que, segundo eles, apresenta continuidades entre o que hoje conhecemos por escola com

instituições da Idade Média e também da Antiguidade e rupturas entre o ensino religioso da Idade Média e o ensino laico. Ao contrário, afirmam que há uma forma escolar que tem seu início a partir do século XVI com características que permaneceram mesmo após transformações de ordem político-econômica, como as propaladas pela Revolução Francesa. Para os autores, a criação da relação pedagógica, isto é, um tipo de relação típica entre aquele que ensina e aquele que aprende, distinta das demais e, por isso mesmo autônoma, ao lado da configuração de um espaço próprio e de um tempo específico, é o que possibilita a predominância de uma forma escolar que, com suas características, ultrapassa os limites da escola:

A emergência da forma escolar, forma que se caracteriza por um conjunto coerente de traços - entre eles, deve-se citar, em primeiro lugar, a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; *a organização racional do tempo*; a multiplicação e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender e aprender conforme as regras ou, dito de outro modo, tendo por fim seu próprio fim -, é a de um novo modo de socialização, o modo escolar de socialização. (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 37, 38, grifos meus).

Segundo Viñao Frago (1998) o espaço e o tempo como categorias de análise interessam a muitos historiadores, pois são considerados como dimensões do currículo, ou seja, não são estruturas neutras, mas determinam e condicionam diferentes métodos de ensino. Sendo assim, a arquitetura espacial e também a arquitetura temporal da escola “integram, conformam e condicionam a vida social e humana” (Viñao Frago, 1998, p. 2). Como construção histórica mutável, o tempo escolar é diverso e plural, englobando o tempo institucional, o tempo do professor, do aluno, dos pais, entre outros. Condiciona outros tempos sociais ao mesmo tempo em que é condicionado por eles, sendo uma forma bastante eficaz para difundir em nossa sociedade a vivência da idéia do tempo como algo linear, seqüencial e mensurável, carregando consigo a noção de meta e futuro, de avanço e progresso a partir da certificação dos exames e da passagem de uma série para outra. É nesse sentido, que Arco-Verde (2003) afirma que uma das funções da escola, presente já nas escolas da Idade Média, é divulgar o aprendizado do bom uso do tempo e da pontualidade, tão valorizada na modernidade.

Desta forma, Viñao Frago (1998) aponta que o movimento higienista, por exemplo, apresentou preocupações sistematizadas em relação à organização do tempo escolar, em conjunto com os preceitos do movimento da Escola Nova, no sentido de evitar o cansaço dos alunos e de aumentar seu aproveitamento escolar. Tal movimento

defendia, então, a existência de um horário para o descanso dos alunos durante o período de aula, o recreio, e também as férias, assim como, a distribuição diária das atividades e sua duração em consonância com os interesses dos alunos. Pretendia-se, desta forma, conciliar uma organização mais racional do tempo com os preceitos da psicopedagogia experimental, diferentemente das organizações temporais anteriores. Tais medidas foram incorporadas na organização escolar, segundo o autor, por estarem em consonância com os interesses dos professores, diferentemente de outras, como a introdução da escola graduada, que sofreram resistências e tiveram sua introdução efetiva de forma mais lenta.

A preocupação com a organização do tempo escolar, porém, não nasceu com o movimento higienista, pois anteriormente a ele, autores e pensadores já sugeriam algum tipo de organização, por exemplo, Comenius, em 1632 na *Didática Magna* defendia quatro horas de trabalho, das 10 horas da manhã às duas horas da tarde, com folga aos sábados à tarde e culto aos domingos, conforme Arco-Verde (2003). O movimento higienista, no entanto, trouxe uma preocupação mais sistemática a essa organização, considerando o rendimento dos alunos.

Esse movimento também ocorreu no Brasil. Inicialmente, no processo de institucionalização da escola primária, durante o período colonial, defendia-se uma organização mais produtiva do tempo escolar a partir da organização seqüencial dos conteúdos, conforme afirmam Faria Filho e Vidal (2000). Com o declínio do ensino mútuo – em que um professor poderia atender centenas de alunos com o auxílio de alunos-monitores - e a ascensão do ensino simultâneo, a partir da criação dos grupos escolares, proposta defendida pelos republicanos, tal organização encontrou sua forma mais acabada, tendo em vista que um professor atendia um grupo de alunos de forma que todos deveriam desenvolver as mesmas atividades ao mesmo tempo. Um dia de aula durava em torno de 4 horas e possuía uma grade horária bastante rígida: cada aula, que correspondia a um exercício, durava de 10 a 25 minutos; a cada três aulas havia uma pausa de 10 minutos para os alunos marcharem e cantarem no interior da aula. A delimitação do tempo escolar se fazia também com uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do ensino, por meio dos Programas de Instrução. Toda essa arquitetura temporal delimitada por minutos deveria ser fiscalizada e controlada pela direção dos grupos escolares e, para tanto, novos materiais foram introduzidos no interior da escola, como relógios, sinetas e campainhas. A escola graduada, portanto, foi responsável pela racionalização do tempo na educação brasileira e, ao longo do século XX constituiu a

cultura escolar que, ainda hoje, está presente nas escolas, mesmo naquelas em que a organização seriada foi teoricamente abolida¹⁸.

Atualmente, não há mais esse controle tão rígido do tempo, nem essa delimitação por minutos, tendo em vista o ideário escolanovista que propalou uma organização temporal baseada no interesse dos alunos.

Se hoje, no entanto, não cabe mais à direção das escolas tocar a sineta a cada 10 ou 25 minutos, as professoras iniciantes que participaram desta pesquisa demonstraram a necessidade de internalizar uma organização do tempo institucional da escola, bastante prescrito e uniforme, segundo Viñao Frago (1998), o que por elas deveria se aprendido e elas se esforçavam para isso.

A esse respeito, Carolina afirmou que dentre as coisas que aprendeu com a entrada em sala de aula, a mais evidente foi:

“Priorizar certos assuntos, a estabelecer horários para tarefas, por exemplo, depois do recreio você não pode dar nada de importante, porque eles vêm agitados. E eu achava que poderia fazer depois (do recreio), e eu fui aprendendo isso no dia-a-dia”.

Quando questionada sobre o que seria a organização do tempo, Carolina respondeu:

“Priorizar momentos, não o tempo, porque é tudo muito lento ainda; também aprendi que no começo eu enchi o quadro, e tem que ser linha a linha. Primeira série tem que ser: passou, copiou, olha nos cadernos, lógico eles se perdem, daí você se desgasta porque tem que ver onde que tá. Daí eu fui aprendendo, eu observei...”.

A necessidade dessa organização e o aprendizado pela observação do dia-a-dia também ocorreu com as professoras Helena e Daniele, das segundas etapas do Ciclo II. Elas perceberam que é muito cansativo para os alunos trabalhar com uma mesma disciplina a tarde toda, e “fica muito picadinho” trabalhar com mais de duas disciplinas numa mesma tarde. Frente a essa situação, Helena afirmou que tenta:

¹⁸ A esse respeito, ver, entre outros, Knoblauch (2004) e Ferreira (2001).

“Dividir o período assim: uma disciplina, uma matéria antes do recreio. Aí quando é 10 para as 3 eles fazem o lanche e 3 horas saem para o recreio e voltam 3:20. Aí outra coisa depois, até 5:15 daí, até eles se arrumarem para a saída”.

Pensando na organização das atividades a serem desenvolvidas durante a semana, Helena afirmou que ela e suas duas colegas de planejamento, perceberam que não dá tempo para trabalhar todas as disciplinas durante a semana, pois além do dia de planejamento em que os alunos estão tendo aulas de Artes, Educação Física e Contação de Histórias, os alunos têm mais uma aula de Educação Física e outra aula de Informática durante a semana, de modo que o horário fica *“muito quebrado”*:

“Então a gente não consegue trabalhar um conteúdo, todos eles na mesma semana. Então a gente costuma fazer assim: por Português e Matemática sempre, aí História e Ciências, daí na nova semana Geografia e História e na outra aí a gente vai trocando”.

Questões de ordem mais organizativa também precisam ser aprendidas pelas professoras em início de carreira. Elas afirmaram que precisaram aprender um horário melhor para fazer a chamada e também qual a melhor hora de dar o lanche para as crianças na sala de aula.

Quanto ao horário da chamada dos alunos para verificar sua frequência, Helena e Daniele justificam que não a fazem no início da aula porque alguns alunos podem chegar atrasados, então:

“Não faço chamada no começo, porque tem criança que pode chegar atrasada, médico, essas coisas. Então, primeiro eu trabalho o conteúdo lá, ou corrijo a lição que ficou pendente do outro dia, e, digamos assim, na hora que eles tão produzindo alguma coisa, que daí eu vou fazer a chamada, nunca já de começo, deixar aquele tempo pra eles... quando já é umas 2 horas”. (Prof. Daniele).

“Tem alguns que chegam depois do horário, mas aí eu nunca faço a chamada no início, sempre no final do primeiro período, antes do recreio, que daí você já faz a chamada, já traz e guarda lá e fica tranqüilo...” (Prof. Helena).

Helena está se referindo ao fato de que cada professora deve deixar o livro de chamada com a frequência dos alunos anotada na sala da secretaria, assim ela aproveita o horário do recreio para desempenhar essa tarefa para não precisar se ausentar da sala de aula em outro horário.

Na escola em que foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, o lanche oferecido pela escola às crianças era fornecido por uma empresa terceirizada segundo acordo com a Prefeitura Municipal de Curitiba. Era entregue pelas merendeiras na sala de aula um pouco antes do horário do recreio em uma bandeja. Cada professora deveria dar o lanche na sala de aula para verificar se todos os alunos lancharam e para evitar as longas filas que se formariam se o lanche fosse servido durante o recreio. Ficava a cargo da organização de cada professora, então, a forma de distribuição do lanche e o melhor horário para isso, que, segundo Julia, depende do cardápio, pois:

“Eu pensava que tinha um sinal ou uma coisa assim... Mas aí a gente programa dentro da sala. Mas aí agora já aprendi: Quando é um lanche que as crianças gostam mais, você tem que parar 15 minutos antes; quando é sopa ou alguma coisa que as crianças não comem muito, dá pra parar 10 minutos antes”.

Helena explica que a questão do horário foi discutida entre elas e a pedagoga em um dia de planejamento coletivo, mas deixa entender que essa aprendizagem deriva da dinâmica em sala de aula:

“Chegou o lanche, eu dei o lanche, e nada de dar sinal pra sair pro recreio (risos) que não era hora de dar o lanche ainda, é que tinha que esperar tá perto das 3 horas, e eu não sabia, né. Então, aí na sexta-feira que tive a permanência e que a gente conversou sobre isso”.

As falas das professoras sobre a organização do tempo ilustram que esse foi um aprendizado que tiveram que obter para desempenhar seu ofício. Inicialmente, tinham que pensar nessa organização, mas com o passar do tempo, já a internalizaram de forma que tal organização ocorria de forma automática, dando às professoras maior segurança, ou seja, passou a integrar seus habitus docentes.

Norbert Elias (1998) traz interessantes reflexões a respeito do tempo, objetivando esclarecer com que objetivo a humanidade necessita determinar o tempo e

porque essa necessidade se torna interna em cada indivíduo. A análise de Elias aponta para o mesmo esquema explicativo que o autor construiu para desenvolver sua teoria sobre o processo civilizador na sociedade: uma coerção externa se torna interna sob a forma de autodisciplina. Assim, no que se refere aos hábitos à mesa, por exemplo, inicialmente era necessário um controle externo sob a forma dos manuais de etiqueta e a reprovação do outro. Com o passar do tempo, e com o aumento do embaraço e da vergonha, se tornou autocontrole impresso nos indivíduos, mostrando a plasmabilidade humana. (Elias, 1994b). O autor afirma que a humanidade precisou medir o tempo para comparar sucessão de acontecimentos distintos e para isso, foi criado um instrumento – o tempo, com sua maquinaria: calendários, relógios – aliando propriedades físicas (dia e noite, movimento aparente do sol, estações do ano) com a dimensão simbólica própria do tempo. Assim, o conceito de tempo é inseparável da instituição social que o acompanha, e é essa instituição social que atua como um caráter coercitivo externo que se transforma em autodisciplina, tornando inabalável nossa consciência sobre o tempo, constituindo *habitus* sociais (Elias, 1998).

Elias usa as explicações sobre o tempo para ilustrar a imagem que ele construiu sobre o Homem, diferente de outras teorias sociológicas que dissociam homem, natureza e sociedade. Ele trabalha com o conceito de configuração, ou seja, uma rede de interdependência entre as pessoas que se orientam mutuamente e dependem entre si. Desta forma, para Elias, a sociedade é uma rede de funções entre pessoas que se organizam em torno de fenômenos reticulares, ou seja, não é uma simples e estática relação de estímulo e reação, mas uma rede contínua de relacionamentos interdependentes, num processo de modelagem e remodelagem mútuo que não foi previamente planejado por indivíduos isolados, mas, nas palavras do próprio autor:

Todas essas mudanças têm origem, não na natureza dos indivíduos isolados, mas na estrutura da vida conjunta de muitos. A história é sempre história de uma sociedade, mas sem a menor dúvida, de uma sociedade de indivíduos. (Elias, 1994a, p. 45).

Assim, não é possível a sociedade estar acima dos indivíduos ou, o contrário, a sociedade ser considerada fruto de uma criação racional da vontade dos indivíduos, pois para Elias o processo de configuração diz respeito à estrutura de relações humanas que integra os homens por meio de suas diferentes funções que foram sendo criadas como necessidades resultantes do próprio processo civilizador. Em todo esse processo há uma

estreita conexão entre mudanças nas estruturas sociais e mudanças na estrutura da personalidade humana, de modo que o processo civilizador é introjetado como uma segunda natureza, constituindo subjetivamente os indivíduos, assim como a noção de tempo.

O tempo, então, possui a função de orientação e regulação da conduta humana, e, ao longo dos séculos, houve a necessidade de uma padronização mais precisa. A dimensão simbólica e social se sobrepôs à dimensão propriamente física e a sua internalização se tornou essencial para a sobrevivência na vida em sociedade.

A organização do tempo escolar também precisou ser internalizada pelas professoras em início de carreira, num processo em que a coerção externa já estava presente na instituição e deveria ser internalizada sob forma de autodisciplina, apenas os horários é que não eram conhecidos. Isso se deve ao fato dos longos anos vividos de inserção na cultura escolar desde a época em que eram alunas e que vivenciaram a dinâmica escolar com o tempo rigidamente demarcado. Entretanto, enquanto alunas adquiriram disposições para seguir horários escolares, porém não comandá-los para outros. As disposições que possuíam precisaram sofrer alterações também devido à necessária articulação da partição do tempo com partição dos conteúdos e tarefas para os alunos. É um ajuste complexo que dependia de certa base, porém, num processo rapidamente completado para algumas e de forma mais lenta para outras. Assim, as professoras em início de carreira rapidamente perceberam que deveriam seguir os horários pré-estabelecidos daquela escola, mesmo desconhecendo-os, sob pena de não se sentirem desempenhando o ofício de docente, ou seja, para se sentirem parte integrante do grupo e para sentirem que estavam se tornando professoras, sabiam que deveriam seguir os horários como as demais colegas e organizá-los junto com outros elementos. É por isso, que relataram o aprendizado do horário de servir o lanche em sala de aula, ou seja, 10 ou 15 minutos antes do horário do intervalo e não já no horário em que era entregue pelas merendeiras em sala de aula.

Assim, a inserção na cultura escolar, ou a socialização antecipatória tal como definida por Lortie (1975), também possibilitou às professoras a noção da necessidade de distribuição dos conteúdos ao longo do dia (antes do recreio e depois do recreio) e da semana, num processo de observação da sua própria dinâmica no cotidiano escolar, avaliando o interesse e as necessidades dos alunos. Desta forma, as professoras iniciantes se orientavam e regulavam sua conduta no que se refere à arquitetura temporal da cultura escolar por meio da experimentação de atividades, tendo como

critérios de avaliação todo um arsenal já interiorizado do que é ser professora pela observação que fizeram de suas antigas professoras no momento em que ainda eram alunas. Mas, as professoras sabiam que estavam vivenciando um processo de tornar-se professora e que a organização temporal daria status de pertencimento à profissão e também sobrevivência em um novo grupo profissional, o que pode ser evidenciado nas palavras da professora Daniele:

“Eu tenho noção do que que eu vou trabalhar, mas eu não consigo ter aquela visão a longo prazo, entendeu. ‘Tal dia eu vou dar tal coisa, na terça eu vou dar tal coisa’, eu tento me organizar desse jeito, mas eu não consigo seguir tudo né. (...) Eu acho que é ruim porque parece que não tem organização, eu sinto falta de pegar assim, e conseguir mentalizar assim, segunda eu vou trabalhar tal atividade, ou eu posso trabalhar com todas essas atividades...”

Além dessa constatação de Daniele, é interessante ressaltar a postura de uma das pedagogas da escola quando indagada sobre as professoras em início de carreira. Ela elogiou o trabalho de Helena e Daniele que demonstraram uma preocupação mais sistemática com a organização do tempo, inclusive, com a distribuição das disciplinas ao longo das semanas, o que foi percebido pela pedagoga em questão. Já Carolina e Julia, também preocupadas com a organização do tempo, mas em menor grau, foram classificadas como professoras que possuíam pouco domínio de turma.

Deste modo, a noção de pertencimento se dá, sem dúvida, no modo como as demais colegas passam a enxergar as professoras iniciantes: organizadas ou não; com domínio de turma ou não. Assim, aos olhos de outros profissionais, essa organização temporal dá indícios para a construção de um capital simbólico, que conferiria uma noção de pertença ao grupo profissional e, ao mesmo tempo, uma hierarquização. O aprendizado do tempo foi então, essencial característica para sua inclusão na forma escolar de trabalho, crucial para o início da carreira docente das professoras, para pertencerem ao grupo docente aos olhos das colegas e aos olhos delas próprias que sentiam com o passar das semanas maior segurança nessa organização.

3.4. “Como é mesmo que a gente diz?”: questões de linguagem.

Outro fato que chamou a atenção sobre a necessidade de sentimento de pertença das professoras ao grupo profissional e que foi percebido nos momentos de observação também com outros grupos de planejamento, foi a preocupação das professoras em utilizar termos considerados “mais pedagógicos”. No Conselho de Classe, Helena estava explicando a dificuldade de escrita de um aluno e perguntou para Daniele “*como é mesmo que a gente diz?*”. Daniele então a socorreu “*são as sílabas irregulares!*” Ainda durante o Conselho, qualquer termo desconhecido usado pela diretora ou pela pedagoga, Daniele perguntava, discretamente, seu significado para a pedagoga e anotava em seu caderno.

Essa preocupação com termos também foi constatada em diversas ocasiões, especialmente quando as professoras precisavam preencher fichas para transferência de alunos ou para encaminhamento para avaliação psicopedagógica. Nessas ocasiões, pediam auxílio para as pedagogas ou para colegas: “*como mesmo que a gente escreve?*”, “*eu sei qual é a dificuldade, mas não sei que palavra usar...*”, “*você me ajuda? Porque se colocar com os termos mais certos, parece que fica melhor, né!*”. Uma outra situação em que isto foi observado foi durante os Conselhos de Classe em que a diretora e a pedagoga mostraram preocupação para que as professoras tivessem o cuidado de sempre anotar quando os alunos resolviam as atividades com auxílio ou não, usando os termos “com apoio” ou “sem apoio”. Isto indica, então, a existência de disposições no capital cultural composto por aspectos lingüísticos que devem ser incorporados pelas professoras, e a necessidade de tal incorporação é detectada por elas já no início da carreira, o que pode ser melhor visualizado no depoimento de Daniele:

“Você sabe que agora eu sinto falta da teoria, então eu vou fechar o relatório, os termos, né... Daí, às vezes, as meninas falam, ‘ah, segmentar palavras, palavra regular’, né, eu chegava e perguntava tudo né, ‘que que é regular, o que que é a palavra regular?’ Eu sei que, por exemplo, bola, mas eu não sabia que bola é uma palavra simples, então é padrão regular. Então sempre isso aí, elas falam toda hora. (...) Porque daí, às vezes, eu uso termos, igual assim, ‘ah, escreve palavras como bola’ e tem um termo certo, claro que fica muito melhor você olhar pro termo correto, do que né, você vai entender o que eu tô querendo dizer, né, e eu sinto falta disso...”

E também quando Julia fala de suas dificuldades:

“Eu tenho ainda um pouco de dificuldade pra colocar o planejamento escrito, pra por no papel o planejamento. Eu planejo na minha cabeça o que que eu vou fazer, mas colocar lá o que que eu pretendo, a avaliação tal, eu tenho um pouquinho...”

A busca por melhores termos a serem usados evidencia que as professoras em início de carreira lançam mão de estratégias para se aproximarem do discurso reconhecido como legítimo no interior do grupo docente. Para análise do discurso, Bourdieu (2003d) sugere que sejam conhecidas as condições sociais para que ele seja possível (a constituição de receptores e emissores) e a constituição do grupo no qual ele ocorre, ou seja, é preciso evidenciar quem pode falar, a quem e como, para compreender o que pode ou não ser dito no interior de cada grupo. As professoras rapidamente perceberam isso e como forma de antecipar seus lucros no mercado lingüístico, isto é, “o conjunto das condições sociais de produção e reprodução dos produtores e consumidores” (Bourdieu, 2003d, p. 152), procuravam usar termos mais aceitos, pois *reconheciam*, ainda que nem sempre, de fato, *conheciam* o discurso dominante. O uso de termos mais adequados pode ser considerado, então, como uma estratégia das professoras em início de carreira para adaptar suas chances particulares de lucro nesse mercado lingüístico, considerando de acordo com Bourdieu (2003d), que uma situação oficial, como é o caso da redação de relatórios para transferência ou encaminhamento de alunos e também do planejamento a ser entregue à pedagoga, impõe um uso oficial da língua, ou pelo menos, sua tentativa.

Assim, contra a autonomização e abstração da linguagem que a considera apenas como uma relação de codificação e decodificação, Bourdieu (2003d) ressalta que a linguagem deve ser compreendida como uma relação de força simbólica, já que “as condições de recepção esperadas fazem parte das de produção” (Bourdieu, 2003d, p. 149), ou seja, numa situação de diálogo, ou de troca lingüística, aquele que fala o faz com aqueles que julga merecedores de atenção e os que ouvem somente escutam o que consideram digno de ser escutado, mesmo que não o compreendam, ou, nas palavras do próprio autor:

Toda situação lingüística funciona, portanto, como um mercado onde o locutor coloca seus produtos, e o produto que ele produz para este mercado

depende da antecipação que ele tem dos preços que seus produtos receberão. No mercado escolar, queiramos ou não, nós chegamos com uma antecipação dos lucros e das sanções que receberemos. Um dos grandes mistérios que a sócio-lingüística deve resolver é esta espécie de sentido de aceitabilidade. Nunca aprendemos a linguagem sem aprender ao mesmo tempo as condições de aceitabilidade desta linguagem, ou seja, aprender uma linguagem é ao mesmo tempo aprender que essa linguagem será lucrativa em tal ou qual situação. (Bourdieu, 1983, p. 77).

Isso indica, portanto, que há uma relação entre uso da linguagem considerada legítima e capital simbólico do locutor, o que pode ter sido compreendido pelas professoras em início de carreira que se esforçavam em reconhecer os termos divulgados por pessoas participantes da hierarquia de poder interna e externa à escola. Nesse sentido, Bourdieu (1998) afirma que o poder do discurso não está nas palavras, mas no poder delegado ao porta-voz, ao locutor, sendo que ele detém todo o capital simbólico acumulado pelo grupo. Em outras palavras, a maneira de falar e o conteúdo proferido dependem da posição social do locutor e do capital simbólico que tal posição lhe confere, sendo que essa posição é que orienta o acesso à língua da instituição. Desta forma, então, falar ou escrever nos relatórios de alunos “domina a escrita de palavras com padrão regular” é reconhecidamente mais legítimo e dá maior status do que escrever “escreve palavras como bola”. Bourdieu (1998), no entanto, adverte que a eficácia simbólica do discurso não reside apenas na propriedade do discurso ou de quem o pronuncia, mas também, na propriedade da instituição que autoriza o locutor a pronunciar tal discurso. Desta forma, a eficácia de um discurso de autoridade só ocorre quando ele for compreendido, mas, sobretudo, reconhecido como legítimo, o que acontece pelo seu uso legítimo, isto é, quando for proferido por uma pessoa autorizada, numa situação legítima e por formas legítimas. Assim, o autor considera que é necessário prestar atenção nas condições formais da eficácia do ritual, mas, sobretudo, nas condições que reproduzem o reconhecimento deste ritual.

Há, ainda, outras considerações que podem ser feitas a respeito da linguagem das professoras, sobretudo, do que ocorreu nas situações de entrevista. Inicialmente, é possível afirmar que, do ponto de vista acadêmico, elas possuem uma linguagem relativamente pobre, ou seja, bem concisa, com frases entrecortadas, e ao mesmo tempo repetitiva, repleta de momentos de silêncio objetivando a busca de melhores termos, com dificuldade de construir uma narrativa coesa e de completude de manifestação ou de forma mais adequada.

Vale ressaltar que para esta pesquisa pretendeu-se a realização das entrevistas de acordo com as orientações de Bourdieu (2003e) para reduzir os efeitos da violência simbólica inerente a esse instrumento de coleta de dados. Inicialmente, o autor afirma que não é possível buscar a neutralidade objetivista, mas reconhecer que a própria situação da entrevista e a pessoa do entrevistador causam efeitos, o que é preciso ser controlado para tentar tornar a entrevista uma comunicação não violenta. Para isso, sugere que a entrevista se realize como uma “relação de escuta ativa e metódica”, ou seja, que o entrevistador adote a linguagem do entrevistado, entre em seus pontos de vista e em seus pensamentos. Para isso, são necessários o conhecimento prévio das condições objetivas em que se realiza a entrevista e o conhecimento das estruturas das relações objetivas dos entrevistados, tais como o conhecimento de suas trajetórias e as condições do espaço social no qual estão inseridos. Esses cuidados foram, na medida do possível, tomados para organizar a entrevista como uma conversa informal com as professoras, para que elas se soltassem e falassem da forma como estavam acostumadas a falar no seu cotidiano. Mas, as trocas lingüísticas em situações informais podem ser analisadas, pois o uso da linguagem nessas situações é um índice muito forte e representativo da *habitus* de origem das professoras e de disposições escolares aprendidas.

Sobre as trocas lingüísticas, Bourdieu (1996) afirma que a análise não deve apenas se referir a uma dicotomia entre linguagem culta e linguagem popular, tendo em vista a polissemia e indefinição do termo “popular”. Bourdieu considera que esse tipo de análise avalia apenas os locutores e o meio no qual estão inseridos (ambientes mais populares ou mais cultos), sem considerar o mercado em que ocorrem tais trocas. Para ele, a questão é mais complexa, pois o uso da linguagem é índice do *habitus* e são outros os fatores determinantes para evidenciar as diferenças quanto ao uso da linguagem, tais como, o sexo, a geração, a posição social, a origem social e origem étnica.

Para ilustrar, o autor tece algumas considerações sobre a fala de jovens “machões” de famílias imigradas, que usam deliberadamente as gírias como uma forma de recusa ao refinamento da linguagem culta com traços, segundo eles, de uma linguagem efeminada. Assim, mais do que elemento de resistência ou submissão, a gíria é uma forma de distinção operada pelos jovens machões dirigida tanto aos dominantes como aos dominados que se submetem ao falar dominante. Considerando a transgressão como dever, esses jovens possuem o reforço constante do grupo de forma que o trabalho escolar é ineficiente no processo de homogeneização da linguagem culta, porque esta

fica, muitas vezes, circunscrita às produções escolares ou porque as classes de alunos são constituídas de forma tão homogênea quanto à sua origem social e cultural, que o grupo de pares passa a exercer o reforço do grupo citado acima, ou seja, a própria organização escolar francesa cria as condições favoráveis para criação de uma “cultura delinqüente” que objetiva a recusa da linguagem dominante.

Mas, a gíria só ocorre sem qualquer restrição em mercados completamente livres das convenções oficiais, com formação de preços própria das classes dominadas. Em outras situações:

(...) eles são condenados a um reconhecimento prático, corporal, de leis de formação de preços os mais desfavoráveis às suas produções lingüísticas, que os condenam a um esforço mais ou menos desesperado de correção ou ao silêncio. (Bourdieu, 1996, p. 23).

Outra situação de mercado relativamente livre das regras oficiais, mas não livre de toda e qualquer regra, é a conversa que ocorre em cafés ou bares. Fortemente ritualizada no que se refere à participação ativa na roda de conversa (rir e falar no momento certo, fazer rir, utilizar exclamações de aprovação etc), essa situação possui as regras articuladas nesse mercado que confere um capital bastante precioso àqueles que possuem um talento de tornar e manter a conversa sempre animada, mas mantendo a recusa ao refinamento efeminado. Já no mercado de trocas entre familiares é a privação do discurso legítimo, mais do que sua recusa, que organiza as falas que aí circulam, o que não ocorre em situações mais solenes, como em velórios ou casamentos, em que há uma busca pela linguagem mais convencional porque exposta ao público. Na situação oposta, em mercados não livres ou dominantes, o silêncio é a linguagem mais freqüente, especialmente entre os homens. Frente a uma situação de necessidade de comunicação com representantes da linguagem dominante (médicos, assistentes sociais etc), os homens incumbem às mulheres tal tarefa.

Com esses exemplos, Bourdieu (1996) demonstra a grande variação das produções lingüísticas dos dominados, não podendo enquadrá-las todas apenas no rótulo de “linguagem popular”, pois há diferenças nas mesmas em mercados livres ou dominantes, tendo em vista que a linguagem é uma forte expressão do habitus das diferentes frações de classe.

Do lado oposto aos jovens machões, Bourdieu (1996) afirma que estariam mulheres mais jovens e mais escolarizadas que possuem uma outra postura frente à

linguagem legítima. Essas, mesmo vivendo, pelo casamento ou pelo ofício, em um ambiente com pouco capital econômico e cultural, são mais sensíveis às exigências do mercado dominante e se aproximam, no que se refere ao uso da linguagem, da pequena burguesia, ou seja, tentam usar a linguagem segundo o que conhecem da linguagem considerada legítima, ainda que com dificuldades. Esse parece ser o caso das professoras que concederam entrevista para esta pesquisa, pelo próprio instrumento que é a entrevista concedida para uma tese de doutoramento. Por mais que os esforços para ser encarada como uma conversa informal, a entrevista é um instrumento da academia reconhecido dessa forma pelas professoras entrevistadas. Assim, a entrevista esteve a meio caminho entre um mercado lingüístico livre e um mercado dominante, apesar dos cuidados para não ocasionar situações de violência simbólica. As professoras perceberam isso e transitavam entre as regras de ambos os mercados. Exemplos disso podem ser aquelas pausas para encontrar os melhores termos ou conjugações de verbo acertadas, ao lado de uma narrativa confusa e embaraçada. Assim, elas se comportaram como as jovens ou as mulheres da pesquisa de Bourdieu (1996), ou seja, tentaram se aproximar de um uso pequeno burguês da língua legítima, ocorrendo em outros momentos uma busca infeliz de correção e uma preocupação em encontrar as palavras mais adequadas, o que nem sempre foi possível, expressando, assim, o habitus de origem dessas professoras e as dificuldades em adquirir o capital cultural próprio da escola.

A dificuldade de alguns professores em construir uma narrativa coesa também foi encontrada por Setton (1994) em sua pesquisa sobre o gosto e o consumo cultural de professores. Em sua amostra constituída por 61 professores de ambos os sexos, de escolas públicas e privadas, trabalhando com o ensino fundamental e/ou ensino médio, ela constatou inicialmente um baixo consumo cultural dos professores tendo em vista dificuldades de ordem financeira e pouco tempo para o lazer: pouca frequência a clubes, viagens, práticas de esportes e também pouco consumo de discos, cinema, shows e teatro. A preferência dos professores estava em práticas de lazer mais domésticas e baratas, como leitura de jornais, revistas e livros, assistência à televisão e audiência de rádio, bem próximo do que se obteve também nesta pesquisa.

Quanto ao gosto dos professores, a autora não conseguiu construir um padrão de gosto, mas detectou uma padronização genérica que pode ser caracterizada pela falta de interesse específico entre os professores. A autora, entretanto, concluiu que seria uma simplificação homogeneizar o gosto do professorado, pois percebeu uma sutil diferença

entre o grupo analisado sendo possível situá-los em dois grupos conforme a faculdade cursada: em centros de excelência acadêmica, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e em outro lado aqueles que cursaram faculdades de pouco renome intelectual. O que possibilitou tal diferenciação, que remete ao conceito do gosto como produto das condições de existência e fruto do capital cultural incorporado quer pela vivência na família, quer adquirido pelo sistema de ensino formal, foi a linguagem utilizada pelos professores para exprimirem seus gostos e opções no que se refere a seus consumos culturais. Enquanto aqueles que cursaram em centros de excelência acadêmica manifestaram um gosto mais seletivo, buscando sinais de distinção em produtos consagrados pela crítica especializada, fazendo críticas aos produtos de caráter mais comercial, aqueles que cursaram sua faculdade em instituições de pouco renome disseram preferir os produtos mais próximos da *mass média*, como a leitura de *best sellers*. A grande diferença não estava somente na preferência manifestada, mas, sobretudo, na elaboração de seus discursos: os primeiros conseguiram construir em seus depoimentos uma narrativa mais complexa e coesa, enquanto que os segundos desenvolveram uma fala mais sintética, com dificuldade em construir uma narrativa mais coerente, lógica e fundamentada. Para a autora, desta forma, a linguagem é “parte integrante da cultura (e) também expressa a diferença de capital cultural adquirido dos professores pesquisados” (Setton, 1994, p. 93).

Sendo assim, constatar a dificuldade das professoras iniciantes em construir uma narrativa mais adequada não remete a nenhum juízo de valor sobre a pessoa das professoras, mas indica a pouca qualidade das instituições de ensino pelas quais passaram em suas trajetórias escolares e a força do habitus de origem no que se refere à linguagem, fato também denunciado por Bourdieu (1996) que aponta a ineficiência do sistema escolar frente à influência dos pares na forma de expressar a linguagem dos jovens imigrantes, que se manifesta pela recusa da linguagem dominante, considerada por eles como efeminada. Ou seja, o que aqui está sendo ressaltado é que a linguagem é expressão do capital cultural incorporado ao longo da trajetória social e escolar de cada agente e também expressão do habitus de diferentes frações de classe que é reforçado nas professoras aqui focalizadas pelo lazer em família e pela ausência de acesso a outros bens culturais, assim como, pelas interrupções na trajetória escolar (longos períodos sem estudo para algumas ou reprovações no vestibular) e pela convivência com companheiros de mais baixa escolaridade.

Por outro lado, a necessidade de aprendizagem de novos termos evidencia que as professoras em início de carreira reconhecem o efeito simbólico da linguagem e tentam aprender para se sentirem pertencendo ao grupo profissional do qual almejam fazer parte.

3.5. “Eu quis falar, mas achei melhor não”: uma relação submissa com o poder.

Foi possível perceber, como regularidade, durante as observações e também durante as entrevistas, a distância das professoras iniciantes em relação à esfera de poder da escola, o que ocasionou o silêncio delas em muitas situações.

Como já foi afirmado anteriormente, a escola em que ocorreu a coleta de dados para esta pesquisa pode ser considerada uma “escola de passagem”, ou seja, uma escola para a qual as professoras vão em seu início de carreira, mas que assim que possível, na maioria dos casos, mudam para escolas mais próximas de suas residências. Por esse motivo, o quadro de professores da escola era praticamente todo de professores novos na rede municipal de ensino. Sendo assim, não foi possível observar um grupo de professores mais antigos na escola, detentores do poder, e outro grupo de professores novatos. O poder estava concentrado na esfera pedagógico-administrativa, ou seja, nas mãos da diretora, vice-diretora, coordenadora e pedagogas em composição hierárquica, sem esquecer de esferas externas à escola. Vale ressaltar que as pedagogas também eram novas na escola.

As professoras iniciantes, quando chamadas a falar, segundo o relato delas próprias, falavam sem problemas. Um dos exemplos pode ser a situação em que tiveram que explicar em reunião, para o grupo de professores da escola, o projeto de trabalho a ser desenvolvido com seus alunos. Mas, em outros momentos, o silêncio imperava: em avisos de reposição de aulas aos sábados porque as aulas na escola não começaram no dia previsto tendo em vista que o corpo docente ainda não estava completo, ou em repasse de informações vindas de órgãos superiores que sempre ocorriam durante o horário de recreio.

Uma situação mais específica desse silêncio frente à esfera de poder da escola foi observada em uma reunião das professoras da 1ª etapa do Ciclo I com as pedagogas e com a alfabetizadora vinda do Núcleo de Educação. Quando as professoras relataram que muitos alunos não faziam as atividades porque não tinham material, a alfabetizadora deu a sugestão, que foi aprovada pelas pedagogas, de cada professora ter

uma caixa com materiais para serem emprestados para os alunos, como lápis preto, lápis de cor, cola, tesoura, entre outros. Durante a reunião, nenhuma professora se manifestou frente a essa sugestão. Após o término da reunião, Roberta e Paula discordaram da sugestão entre elas, sem a presença de alguma pedagoga da escola ou da alfabetizadora do Núcleo de Educação. Roberta argumentou: *“fica muito ‘venha a nós’, a família nem se preocupa porque a escola dá um jeito”* e Paula completou: *“ficam muito acomodados, eu também acho... Eu quis falar, mas achei melhor não...”*.

A frase dita por Paula é emblemática de uma situação de submissão ao poder que parece ser inerente às professoras em início de carreira, pois os capitais que elas possuem ainda não foram transmutados em capital simbólico, ou não produziram os efeitos simbólicos do capital, devido ao pouco tempo em que estão na escola. Assim, elas não se sentem autorizadas a falar diante de pessoas que reconhecidamente ocupam posição de poder na escola.

Ao que tudo indica, para Bourdieu (2001d), o capital simbólico não é um outro tipo de capital ao lado das três maneiras fundamentais de apresentação do capital, quais sejam, o capital econômico, o cultural e o social, mas é o reconhecimento destes capitais, simbolicamente apreendido pela intervenção do habitus. Atua como forma de distinção no mundo social e no interior de um campo, quando percebido e reconhecido como algo legítimo e natural. Há, desta forma, os efeitos simbólicos da confluência desses tipos de capital, que se traduzem em capital simbólico. Sendo assim, o capital simbólico pode ser considerado diferenciado porque não é uma aquisição, mas é a forma como os outros agentes sociais reconhecem a confluência dos outros tipos de capitais de um determinado grupo social ou fração de classe. O capital simbólico, portanto, diz respeito à visão dos outros, o que não significa que não haja estratégias dos agentes para sua aquisição. Segundo Bourdieu (2004f), estas estratégias é que correspondem às formas de distinção que muitos grupos sociais operam para que outros grupos as reconheçam como óbvias e naturais. Ou seja:

Todo tipo de capital (econômico, cultural, social) tende (em graus diferentes) a funcionar como capital simbólico (de modo que talvez valesse mais a pena falar, a rigor, em efeitos simbólicos do capital) quando alcança um reconhecimento explícito ou prático, o de um habitus estruturado segundo as mesmas estruturas do espaço em que foi engendrado. Em outros termos, o capital simbólico (a honra masculina das sociedades mediterrâneas, a honorabilidade do notável ou do mandarim chinês, o prestígio do escritor renomado etc.) não constitui uma espécie particular de capital, mas justamente aquilo em que se transforma qualquer espécie de

capital quando é desconhecida enquanto capital, ou seja, enquanto força, poder ou capacidade de exploração (atual ou potencial), portanto reconhecida como legítima. Mais precisamente, o capital existe e age como capital simbólico (...) na relação com um habitus predisposto a percebê-lo como signo e como signo de importância... (Bourdieu, 2001d, p. 295, 296).

Para compreender a configuração do poder no interior da escola, estão sendo usadas aqui as noções de poder, conforme Castro (1998), poder formal e impessoal e poder simbólico, sendo que o primeiro é decorrente das organizações burocráticas, racionalmente organizadas, e serve de escudo para escamotear o segundo. Ou seja, em sua pesquisa a autora evidenciou que a direção da escola usava como justificativa as imposições de órgãos superiores à escola para fazer valer as suas próprias imposições.

Do mesmo modo, nesta pesquisa, a diretora, quando avisava às professoras da reposição de aulas aos sábados, estava exercendo seu poder formal: “*temos que cumprir o calendário, porque a secretaria exige*”, mas usava tal imposição para justificar um desejo seu: “*temos que fazer com que o maior número de alunos venha, porque fica mal pra escola repor aula e vim só um pingado de alunos*”. O cargo de diretora lhe facilitava isso, na medida em que as demais professoras reconheciam seu poder como legítimo, porém sempre com a disposição dela de não perder o capital simbólico de sua função.

Segundo Bourdieu (2001d), toda dominação possui uma dimensão simbólica que funciona na medida em que é conhecida e reconhecida como legítima, ou seja, sua eficácia depende do desconhecimento de sua arbitrariedade, que não ocorre de forma consciente ou racional, pois:

O mundo social é infestado por cobranças que só funcionam como tais para aqueles indivíduos predispostos a percebê-las, as mesmas que, a exemplo do sinal vermelho para frear, desencadeiam disposições corporais profundamente interiorizadas e que não passam pelas vias da consciência e do cálculo. A submissão à ordem estabelecida é o produto do acordo entre as estruturas cognitivas inscritas pela história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) nos corpos e as estruturas objetivas do mundo ao qual elas se aplicam (...). (Bourdieu, 2001d, p. 214).

Há, então, uma correspondência entre estruturas incorporadas, ou seja, habitus, e estruturas objetivas que levam à dominação, ou nas palavras do próprio Bourdieu (2001d), há um “acordo pré-reflexivo” entre ambas. E é essa correspondência, esse acordo que explica a dominação imposta pelos dominantes, via poder simbólico, que faz com que a dominação seja muito mais eficaz do que aquela conseguida mediante a força

física. O poder simbólico é, por conseguinte, uma espécie de poder difuso e totalmente ignorado tanto para dominantes como para dominados, ou seja: “(...) o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. (Bourdieu, 2004f, p. 7, 8).

É a constatação desse “acordo pré-reflexivo” entre habitus e estruturas objetivas que faz com que a análise bourdieuniana se distancie das análises de certas tradições marxistas que desembocam no conceito de Ideologia sem considerar a existência de “agentes especializados de produção”. Para Bourdieu (2001d), ao contrário, a análise do poder deve considerar a “estrutura das produções simbólicas”, por exemplo, as mensagens religiosas e também, a “estrutura do sistema dos agentes que a produzem”, ou seja, as posições ocupadas por diferentes agentes num determinado campo, por exemplo, no campo religioso, a posição do feiticeiro ou do sacerdote na produção de uma mensagem religiosa. Além disso, segundo o autor, o conceito de Ideologia, bastante polissêmico:

(...) tende a cancelar um dos mais potentes mecanismos de manutenção da ordem simbólica, qual seja a dupla naturalização que resulta da inscrição do social nas coisas e nos corpos (tanto dos dominantes como dos dominados – segundo o sexo, a etnia, a posição social ou qualquer outro fator discriminante), com os efeitos da violência simbólica que lhe são inerentes (Bourdieu, 2001d, p. 220).

Segundo Bourdieu (2001d) decorreria dessa análise do poder em conjunto com a crítica histórica, papel conferido às ciências sociais, a desnaturalização da violência simbólica, ou seja, algo muito mais profundo do que a tomada de consciência defendida por certos marxistas, pois para Bourdieu a violência simbólica estaria inscrita sob a forma de habitus de modo durável nos corpos, sobrevivendo assim, mesmo após o desaparecimento das condições sociais de sua produção.

Embora o foco central desta pesquisa não seja o poder e suas relações no interior da escola, as análises de Bourdieu sobre o poder simbólico aliadas à construção do capital simbólico, são úteis na medida em que explicam o silêncio das professoras iniciantes frente às esferas de poder na escola, ou fora dela, reconhecidamente como legítimas, pois a análise dos dados coletados no campo empírico apontou que tais professoras se sentiam distantes da esfera de poder da escola e, por isso, não autorizadas a falar em qualquer momento, mas somente quando solicitadas em ocasiões formais,

como foi o caso da apresentação do projeto de trabalho de cada etapa ou grupo de professores.

As professoras iniciantes também se silenciaram frente a situações de conflito que ocorreram na escola envolvendo elas próprias ou outras professoras de um lado e, de outro, alguém colocado hierarquicamente a elas na esfera de poder da escola.

É o que ocorreu, por exemplo, com Daniele quando chegou à escola com outras professoras no início do ano e foram “escolher” com que turmas trabalhariam. Daniele relatou que ela chegou no mesmo dia em que chegaram algumas outras professoras. A diretora as recebeu e explicou que havia falta de várias professoras, mas que a urgência seria cobrir as turmas de segundas etapas do Ciclo I e segundas etapas do Ciclo II, perguntou quem queria “*segundas séries*” e todas levantaram a mão, menos Daniele. A diretora lhe perguntou se ela também preferiria “segunda série”, por que se fosse o caso, elas poderiam fazer alguma troca, mas Daniele pensou, segundo seu relato: “*chegar numa escola e já tirar professor de sala, né, eu não, eu sempre cuido, por que senão, sempre fica aquela coisa, né, eu disse ‘não eu quero a 4ª série mesmo...’*”.

Outra situação ocorreu com Edna quando assumiu as aulas de Artes do período da tarde no lugar da professora que preferiu assumir uma vaga também em docência em um município da região metropolitana de Curitiba. Edna relata que uma turma de segunda etapa do Ciclo II não aceitou a troca de professoras, pois “*eles acharam que eu cheguei e tomei o lugar da professora*” e quando começou a aula os alunos saíram da sala, foram até a biblioteca e não participaram da aula. Ela pediu para uma inspetora mandar a turma de volta para a sala, mas os alunos continuaram sem participar da aula, mesmo com as explicações de Edna sobre a saída da outra professora.

Frente a essa situação, Edna afirmou que não comentou com ninguém da escola sobre o ocorrido, apenas pensou em aulas mais dinâmicas, “*porque também, eu não sou boba nem nada!*” e a cada aula, aumentava o número de alunos que participava das atividades propostas. Ao final de dois meses, a turma fez uma festinha surpresa para ela, para pedir desculpas.

Comentar sobre o trabalho de outra professora com integrantes da esfera do poder da escola também não é uma prática das professoras iniciantes. Quando as professoras Daniele e Helena resolveram desfazer a organização de trabalho por áreas com as turmas de segundas etapas do Ciclo II, justificaram com a pedagoga apenas que preferiam trabalhar com suas próprias turmas, mas não contaram que o motivo central foi a forma de trabalho de Fátima, com a qual discordavam, como já foi descrito

anteriormente. Sobre isso, Helena comentou: “*ah, é chato ficar falando...*” e Daniele explicou que não falou nada “*porque achei antiético*”. Entre elas duas que são pares, comentários foram feitos, mas com as pedagogas não, pois não se sentiam autorizadas a falar sobre o trabalho de outra professora com alguém hierarquicamente superior a elas e, também, para evitar conflitos com a colega Fátima que poderiam surgir dessa situação.

Dar sua opinião contrária sobre práticas da escola frente a pessoas que ocupavam posição hierarquicamente superior também não foi constatado, somente entre pares. É o que ocorreu, por exemplo, quando Julia deu seu parecer sobre um cadastro de avaliação da escola como sendo “*um saco*” para Patrícia antes da reunião com a pedagoga, sem que ela ouvisse.

Evitar conflitos, ou evitar falar sobre conflitos, foi outra regularidade percebida nas entrevistas coletadas com as professoras iniciantes. Quando indagadas sobre a existência de conflitos na escola, apenas Helena disse ter presenciado, as demais inicialmente não, embora tenha havido uma situação, durante um horário de recreio do turno da manhã, que foi relatada no turno da tarde, em que muitos ânimos foram alterados. A coordenadora da escola pediu a palavra para relatar um fato desagradável. Ela havia conseguido, junto à diretora, que a escola utilizasse uma prática bastante usual em outras escolas: o “*dia prêmio*”. Trata-se de uma espécie de recompensa: os professores que tiverem um mês de trabalho sem faltas ou atrasos, podem tirar um “*dia prêmio*”, ou seja, um dia de planejamento coletivo em que não precisam ir à escola. Obviamente, tal prática não é reconhecida por instâncias superiores, mas é acordada internamente em muitas escolas.

A coordenadora, no entanto, relatou que uma professora disse estar se sentindo “*lesada no seu direito*”, não deixando claro se tal reclamação foi endereçada para a direção da escola ou para instâncias superiores. Diante deste fato, a coordenadora reclamou por ter “*batalhado tanto pra dar um benefício*”, mas que seria abolido devido “*à reclamação sem razão de ser de uma professora, que eu sei quem é, mas não vou dizer...*”. Colocando, então, toda a responsabilidade sobre uma professora. A professora Simone (3 anos de RME e 3 anos de escola), bastante amiga da coordenadora, sugeriu que a pessoa se identificasse e que explicasse o motivo da reclamação. A professora de Educação Física do período da manhã (nova na escola e iniciante na profissão) se identificou e disse que não ocorreu da forma como a coordenadora relatou, mas não

conseguiu terminar de explicar porque ânimos se alteraram, o tom de voz de muitas aumentou, enfim, ocorreu uma discussão entre elas.

As professoras iniciantes, ao serem lembradas da situação durante a entrevista, disseram não gostar de se envolver nesse tipo de coisa, o que pode ser exemplificado nos depoimentos abaixo:

“Ah, é, teve esse dia... ih, mas eu sou assim, quando eu vi que ia ter bate-boca eu fui ao banheiro... pode até ser covardia minha, mas eu não gosto disso... eu já deixo de lado” (Prof. Edna).

“Ah... teve um desentendimento entre duas professoras sobre o dia prêmio, mas já foi tudo resolvido... mas eu não gosto de me envolver com essas coisas...” (Prof. Julia).

“É, teve esse dia mesmo... eu achei tão ruim, porque na escola a gente não precisa ficar discutindo, né... eu não gosto disso, e aqui todo mundo se dá tão bem...” (Prof. Carolina).

Um outro conflito percebido nos momentos de observação e não relatado nas entrevistas foi o trabalho com robótica. Há alguns anos atrás, todas as escolas da RME de Curitiba receberam kits com peças de encaixe para desenvolver projetos envolvendo mecânica, eletricidade, etc. Tal atividade é denominada pelas professoras como “lego”, por essa ser a marca do produto enviado às escolas. São caixas contendo muitas peças de vários tamanhos para as crianças, em equipes, construir algo. Mas, as professoras sempre devem fazer a contagem das peças no início e no fim das aulas, para evitar perda de material. A fim de que tal atividade seja desenvolvida na escola, a pedagoga sugeriu que durante as aulas de Informática, metade da turma vai para o laboratório e metade fica com a professora *“desenvolvendo o lego”*. Mas, foi possível perceber que as professoras não entenderam a finalidade de tal atividade, o que pode ser exemplificado no seguinte depoimento:

“Pra que ficar brincando de lego com as crianças... depois tem que ficar contando todas aquelas pecinhas...” (Prof. Roberta).

Durante o planejamento coletivo da 1ª etapa do Ciclo I foram presenciados dois momentos em que as professoras demonstraram não gostar de tal atividade. Num primeiro momento, Marina disse à pedagoga que estava pensando em usar nesse horário outros jogos envolvendo a leitura e a escrita e perguntou se poderiam trabalhar com o lego em outro horário, o que a pedagoga desaprovou: *“trabalhar com o lego com 30*

crianças na sala?”. Em outra ocasião, Carolina relatou para as demais que considerava sua turma com muita dificuldade de leitura e que, portanto, gostaria de usar “*as aulas de lego para tomar a leitura dos alunos*”. No entanto, quando indagada a respeito de alguma coisa na escola com a qual não concordava, Carolina nada relatou. Parece haver uma tendência, então, entre professoras iniciantes em não explicitar conflitos existentes no interior da escola.

Outro fato não relatado por Carolina durante sua entrevista, e que representa negação de conflito, foi a retirada de um aluno seu bastante indisciplinado de sua turma para a turma da professora Paula. A pedagoga afirmou que a falta de experiência de Carolina a deixava com pouco domínio de turma e que o aluno indisciplinado foi “*neutralizado*” na turma da professora Paula, pela tranquilidade com que ela lidava com tal situação e por o aluno estar distante de seus amigos também indisciplinados.

Esse distanciamento entre professores e a esfera de poder da escola também foi identificado por Chapoulie (1979) como uma regra de conduta explícita dos professores que evitavam ao máximo a intervenção do diretor em suas atividades em casos de conflitos com alunos ou em demandas relativas a pedidos de materiais de ensino. Isso porque os professores tentavam evitar dependência entre eles e a direção da escola. O autor considera que esse fato deve ser considerado para a construção da noção de competência pedagógica, que segundo ele, é um lugar de conflitos.

Mas, o silêncio das professoras iniciantes também pode ser compreendido como um reflexo do que Bourdieu denomina, recuperando Goffman, de “senso de seu lugar¹⁹”, isto é, a aceitação tácita e a incorporação das estruturas objetivas que faz com que as pessoas entendam e afirmem que “isso não é para nós”, ou seja, que faz com que pessoas modestas vivam e aceitem a viver modestamente mantendo a distância social com outras frações de classe. (Bourdieu, 2004g). Sendo assim, as professoras iniciantes que não têm o reconhecimento de seus diferentes capitais pelos demais agentes, não ocupam uma posição simbolicamente diferenciada no interior da escola e reconhecem isso. Sabem, portanto, o que e quando podem ou devem falar, recorrendo ao silêncio como uma estratégia de sobrevivência nos primeiros anos de carreira.

O reconhecimento da hierarquia como algo legítimo, ou o desconhecimento de sua arbitrariedade, se fez em função da própria simbologia do cargo ocupado (direção, coordenação pedagógica etc.), mas também em função das estratégias de reconversão

¹⁹ Do inglês “sense of one’s place”.

dos diferentes capitais em capital simbólico operadas pelos agentes. Vale ressaltar que a diretora da escola possuía graduação em dois cursos superiores distintos, além de pós-graduação lato sensu e dava aulas num curso de pós-graduação semi-presencial com sede em Curitiba e a pedagoga em questão, além de graduação em Pedagogia, possuía pós-graduação lato sensu e dava cursos nos fins de semana para grupos de professores de cidades do interior como forma de divulgação de material didático de uma editora alocada junto a uma rede de ensino privado. Isso conferia às duas um status rapidamente reconhecido pelas demais professoras, ou seja, elas ocupavam um lugar distinto na configuração do espaço social no interior da escola. Vale lembrar que, para Bourdieu (2004g, p. 160) “o espaço social tende a funcionar como um espaço simbólico” de modo que diferenças percebidas atuam como signos de distinção e contribuem para a representação que o agente faz de seu próprio mundo social, consoante seu habitus que ao mesmo tempo em que produz práticas, aprecia práticas de forma a diferenciá-las e classificá-las. Assim, não é só o “senso de seu lugar” que entra em questão, mas, sobretudo, o “senso do lugar do outro²⁰”, ou seja, o que ao outro é permitido ou atribuído.

Embora no espaço social mais amplo, as professoras, pedagogas e diretora possam pertencer a uma mesma fração de classe, no interior da escola há uma diferenciação que se dá, sobretudo, quanto à posição ocupada na escala de poder interna à escola, reforçada pelos efeitos simbólicos dos diferentes capitais. Desta forma, as professoras iniciantes percebem qual é o seu espaço e o que a ele é conferido, assim como qual é o espaço das demais professoras, pedagogas e equipe da direção escolar. Os dados aqui apresentados apontam para o reconhecimento do que não deve ser dito, ou seja, elas perceberam rapidamente que não se deve discordar publicamente de sugestões dadas, mesmo que não sejam por elas acatadas; não se deve comentar sobre o trabalho de outras professoras com as pedagogas; não se deve comentar sobre situações de conflito vivenciadas na escola por elas mesmas ou por outras professoras. Nesses casos, o silêncio é a melhor alternativa para a sobrevivência no grupo profissional, assim como a aprendizagem da organização do tempo e de novos termos.

²⁰ Do inglês “sense of other’s place”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi compreender o processo pelo qual ocorre a socialização profissional de professores em início de carreira, por considerar ser essa uma faceta do amplo processo de formação de professores que tem implicações duradouras para o restante da carreira docente.

Assim, buscou-se verificar de que modo a escola opera sobre as professoras iniciantes para conformá-las aos seus esquemas de trabalho interferindo sobre seus habitus de origem e de que modo as professoras reagem a tais interferências.

As questões teórico-metodológicas que orientaram este trabalho apontam para a entrevista como um instrumento privilegiado de coleta de dados, desde que se constitua uma comunicação não violenta, isto é, desde que o pesquisador saiba controlar e dominar os efeitos desse instrumento. Para isso, mais do que não intervir por meio de entrevistas não dirigidas ou controlar demasiadamente por meio de questionários, a postura do entrevistador deve ser a de esclarecer para si o sentido que a entrevista faz para o entrevistado para tentar “reduzir as distorções que dela resultam” (Bourdieu, 1997, p. 695). Assim, é preciso ter clareza de que a entrevista vai produzir efeitos que não podem ser anulados, apenas controlados. O primeiro passo para tal controle é saber o que a entrevista significa para o entrevistado para compreender o que ele se autoriza a dizer ou não, as censuras auto-impostas e o acento posto em outros fatos por ele relatados. Tais cuidados foram tomados, na medida do possível, e ganharam o reforço do conhecimento que foi se estabelecendo sobre as professoras durante os momentos de observação de seus horários de planejamento coletivo, de reuniões e de outros momentos de convívio no interior da escola.

A premissa que orientou este trabalho é a de que há, no interior das escolas, processos que vão além da escolarização formal, tais como os explicitados por Paixão (2007). Segundo a autora, a escola sempre cumpriu uma dupla função: a escolarização e a socialização. Sobre isso, basta ver, por exemplo, a função que se atribuiu à escola moderna na formação do cidadão republicano. A autora esclarece que a socialização é distinta da educação por possuir “componentes e efeitos inconscientes” (Paixão, 2007, p. 223) e, ainda, afirma que a escola exerce um tipo específico de socialização, ao lado de outras instâncias da sociedade, mas que é considerada por pais como fundamental para a formação de seus filhos. Relata, no entanto, que há uma variação da socialização esperada pela escola, segundo o capital econômico e cultural dos pais. Pais das camadas

populares esperam das escolas a escolarização capaz de preparar seus filhos para o ingresso ao mercado de trabalho e, também, processos de socialização que controlem e disciplinem seus filhos, tendo em vista a ausência dos pais resultante das modificações da sociedade e do mercado de trabalho atuais. Por outro lado, pais da elite econômica, com graus diferenciados de capital cultural, ao escolherem as escolas para seus filhos, estão mais atentos ao modelo de socialização difundido nas escolas, do que propriamente a processos de escolarização. Escolhem, desta forma, escolas que possuem um modelo de socialização em consonância com os ideais da família. Assim, há distintas formas de socialização que decorrem das diferentes histórias das escolas: em algumas, o que prevalece é a moral católica, em outras uma educação mais moderna, ou ainda, uma educação mais submissa.

Há, contudo, um modo escolar de socialização que prevalece entre essas diferenças e que, muitas vezes, acarretam sofrimento a filhos ou pais das classes populares por estar em dissonância com seus estilos de vida e de educação desenvolvido em seus lares, de modo que a escola, de um modo em geral, desenvolve seu trabalho esperando receber um tipo específico de aluno, com habilidades e comportamentos decorrentes de um tipo de socialização recebida na família em consonância com a socialização difundida pela escola.

Há, assim, um modo escolar de socialização que predomina nas diferentes escolas, com seus componentes e efeitos inconscientes, com suas regras e elementos definidos e que garante a “unidade de uma configuração histórica particular” (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 9). É essa socialização que interessa para este trabalho, pois esse processo conforma alunos e também professores que já passaram por esse processo de socialização enquanto alunos e que ainda passam por toda a carreira profissional, tendo em vista que há uma cultura que orienta condutas a serem seguidas e ações a serem implementadas que deve ser aprendida pelos novos integrantes desse grupo profissional. A esse respeito, Viñao Frago (2000) afirma que existe uma “gramática da escola” que é transmitida de geração em geração pelos professores e apreendida por meio da experiência docente. Ou seja, são regularidades institucionais cristalizadas pelo tempo no interior das escolas que orientam comportamentos e mentalidades no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Bourdieu e Passeron (1982) dão exemplos dessa incorporação ao revelar que no sistema de ensino universitário francês, os professores são antigos bons alunos que estão dispostos a entrar no jogo da instituição, isto é, que assumem a mesma postura, a mesma entonação e dicção próprias

de um discurso oratório, fazendo assim, um uso professoral de uma linguagem professoral. Desta forma, novos professores desenvolvem estratégias de ensino de forma bastante econômica, ou seja, da forma como lhes foi ensinado, perpetuando, assim, ações no que se refere à forma de ensinar e à forma de avaliar, por exemplo.

A lembrança de atitudes carinhosas e amorosas de suas antigas professoras orientou a ação das professoras em início de carreira focalizadas nesta pesquisa, sobretudo no desenvolvimento de uma ética de cuidado e carinho com seus alunos, o que pode ser percebido nas atitudes de Carolina ao andar de braços dados com alunos considerados difíceis em termos de disciplina, ou em beijar e abraçar todas as manhãs seu aluno mais indisciplinado. Para ela, tais atitudes contribuiriam para o enfrentamento dessas situações e facilitariam o processo de aprendizagem dos alunos. Foi esse cuidado, também, que fez com que Helena e Daniele recuassem na estratégia de distribuir o trabalho pedagógico de suas turmas conforme áreas de conhecimento, por considerarem inadequadas as ações de Fátima o que, segundo elas, prejudicaria a formação de seus alunos.

Vale destacar que essas lembranças afetivas orientadoras de ações têm relação com o espaço socialmente reservado às mulheres na sociedade que confere a elas o espaço do privado, contribuindo para a formação diferenciada e específica de habitus feminino. Ou seja, a memória está intimamente ligada a questões de gênero, fazendo com que homens e mulheres lembrem de maneiras distintas, tendo em vista que a memória é fruto do habitus e que questões de gênero também participam da constituição e reestruturação do habitus de cada um.

Assim, as lembranças das professoras que orientaram ações são disposições anteriores ao processo de socialização profissional que foram mantidas durante o ingresso delas nesse novo grupo profissional.

O modo escolar de socialização vivenciado enquanto alunas também contribuiu para a aprendizagem da organização do tempo escolar. Segundo Elias (1998), a aprendizagem do tempo ocorre pelo mesmo modo pelo qual foi internalizado o processo de civilização na humanidade, processo que também contribui para a formação de habitus nacionais, qual seja, a internalização, sob forma de autodisciplina, de coerções externas. Assim, a instituição social do tempo difundida em nossa sociedade em conjunto com a aprendizagem adquirida pelo longo processo de imersão na cultura da escola enquanto alunas atuaram como o caráter coercitivo externo que já estava internalizado, isto é, as professoras em início de carreira sabiam que há uma

organização temporal escolar que deve ser seguida para se sentirem pertencendo ao corpo docente. O que precisou ser internalizado sob a forma de autodisciplina foi o comando desse horário para seus alunos, pois na condição de alunas aprenderam a seguir horários e não a impô-los a outros. Além disso, precisaram internalizar os horários estabelecidos pela escola em que estavam trabalhando e a melhor forma de distribuir o conteúdo a ser ensinado durante os dias e as semanas, num complexo processo em conjunto com outros elementos para a organização das situações didáticas em sala de aula. Desta forma, a organização do tempo foi uma disposição para a docência já incorporada no habitus de origem das professoras que precisou ser adaptada no processo de socialização profissional.

Outro aspecto que as professoras em início de carreira demonstraram necessidade de internalizar foi a linguagem considerada mais adequada pela esfera de poder da escola. Desta forma, elas reconheceram o efeito simbólico da linguagem por meio de termos considerados mais corretos para explicar as dificuldades dos alunos e seu desenvolvimento escolar, o que demonstra a intenção delas em se aproximar do discurso reconhecido como legítimo e que há fragilidades no processo de aquisição do capital cultural no que se refere às questões de linguagem predominantes entre o professorado. Tais questões precisaram, portanto, ser apreendidas, constituindo disposições completamente novas a serem incorporadas no processo de socialização profissional.

Apesar de buscarem uma aproximação com o discurso considerado legítimo pela esfera de poder da escola por meio da utilização de termos considerados mais adequados, as professoras, contudo, não se sentiam autorizadas a discordar frente a tal esfera, o que revela que elas possuíam o “senso de seu lugar”, ou seja, sabiam o que poderiam falar, com quem e quando, assim como, reconheciam o que simbolicamente ao outro, hierarquicamente superior a elas, era permitido e esperado, o que tem relação com o espaço na esfera social ocupado pela fração de classe a qual pertencem. É, dessa forma, mais uma disposição já incorporada pelas professoras que foi mantida no processo de socialização profissional.

As professoras em início de carreira também precisaram incorporar estratégias ditadas pela escola para controlar a indisciplina dos alunos e o número excessivo de faltas, tais como o “Mural da Estrelas” e o “Programa Falta Zero”. A fácil aceitação das professoras dessas estratégias tem relação com a noção de trabalho que enfatiza o esforço e o empenho como orientadores de ser e estar no mundo, característica das

frações de classe com baixo capital econômico e cultural, presente também como valor entre as professoras primárias, oriundas de tais frações de classe, que ocupam o mais baixo posto na hierarquia entre os estabelecimentos escolares. Sendo assim, constitui outra disposição incorporada pelas professoras que foi mantida no processo de socialização profissional.

Desta forma, então, a primeira hipótese construída para este trabalho pode ser confirmada, pois a instituição escolar imprime, sim, marcas nos sujeitos que vivem e trabalham em seu interior ao longo dos anos. Nos primeiros anos de trabalho, as marcas impressas nas professoras foram a necessidade de organização do tempo escolar e a necessidade de aprender parte do capital cultural escolar manifesto pela esfera lingüística do grupo docente, por meio do aprendizado de novos termos. Tais marcas foram impressas pela necessidade do estabelecimento de uma rotina do trabalho pedagógico pelas professoras em início de carreira, num processo de adaptação de disposições já adquiridas (organização do tempo) ou de incorporação de disposições completamente novas (questões de linguagem).

Essas marcas podem, portanto, ser consideradas como um acréscimo ao habitus de origem das professoras. Sendo assim, a segunda hipótese também foi comprovada se por alteração ou reestruturação do habitus for entendido tais marcas que são acrescidas ao habitus de origem. Mas, há que se ressaltar que, por outro lado, outras disposições para a docência como a preocupação com a indisciplina dos alunos, o aprendizado da melhor hora de falar, com quem e como, promovendo submissão frente à esfera de poder da escola e o carinho e o cuidado como constituintes do fazer docente já estavam instaladas no habitus de origem das professoras, por meio de sua visão de esforço pessoal como orientação de ser e estar no mundo, do senso de seu lugar, incluindo as questões de gênero. É possível afirmar, então, que, por um lado, a escola imprime marcas nos sujeitos que passam por ela, conformando-os aos seus esquemas de trabalho, mas por outro, outras marcas são ressaltadas por haver uma concordância entre as condições sociais das professoras iniciantes, que dá origem ao seu habitus, e outras disposições do habitus já instalado no interior do grupo docente.

Desta forma, a tese construída para este trabalho decorrente da análise dos dados aqui coletados, subsidiada pelo pensamento de Pierre Bourdieu, afirma que a instituição escolar opera por meio de sua cultura, que engendra modos de fazer e de pensar no seu cotidiano, socializando aqueles que passam por ela ao longo de toda sua vida escolar. Mas, no início da carreira docente algumas ações devem ser rapidamente alteradas, pois

só foram vivenciadas pelas professoras iniciantes na condição de alunas. Comandar tais ações exige uma readequação no modo de encará-las, num processo complexo que envolve vários elementos. Tal readequação, no entanto, é facilitada por haver uma sintonia entre as estratégias instaladas no interior da escola decorrentes de disposições para a docência já cristalizadas na cultura escolar e entre o habitus de origem das professoras. Ou seja, a escola imprime marcas de forma a acrescentar novas facetas no habitus das professoras para que elas possam desenvolver seu trabalho de forma a se sentirem pertencendo ao corpo docente. Mas, vale ressaltar que é um acréscimo, no entanto, em algo vocacionado pela origem das professoras que são oriundas de frações de classe com baixo capital econômico e cultural, ou em outras palavras, é um acréscimo que se dá a partir do habitus de origem das professoras. É dessa forma que ocorre o processo de reestruturação do habitus, como alerta Bourdieu (2003a, p. 72):

A lógica de sua gênese faz do habitus uma série cronologicamente ordenada de estruturas: uma estrutura de posição determinada especificando as estruturas de posição inferior (portanto, geneticamente anteriores) e estruturando as de posição superior, por intermédio da ação estruturante que ela exerce sobre as experiências estruturadas geradoras dessas estruturas. Assim, o habitus adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o habitus transformado pela ação escolar, que é diversificada, por sua vez está no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (como a recepção e assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural, ou experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. As experiências (que uma análise multivariada pode distinguir e especificar pelo cruzamento de critérios logicamente permutáveis) se integram na unidade de uma *biografia sistemática* que se organiza a partir da situação originária de classe, experimentada num tipo determinado de estrutura familiar (grifos do autor).

De todo esse processo, é possível depreender, portanto, que a socialização profissional ocorre como resultado da relação entre as disposições para o exercício docente existentes no interior da escola e entre disposições presentes no habitus de origem das professoras de modo que três aspectos de complementam: há disposições completamente novas que precisaram ser incorporadas, como é o caso da aprendizagem de novos termos para descrever o desenvolvimento dos alunos revelando completo desconhecimento das professoras sobre tais aspectos que não foram aprendidos em seus cursos de formação inicial, demonstrando assim, fragilidades em aspectos do capital cultural necessário para a docência; outras disposições já estavam instaladas no habitus

de origem das professoras, pois foram vivenciadas na condição de alunas decorrente do processo de socialização que é inerente a todo processo de escolarização, tais como a preocupação com a organização temporal da escola, mas que precisaram ser adaptadas tendo em vista a distinção entre vivenciar tal organização enquanto alunas e comandá-la na condição de professoras; e, por fim, há disposições presentes no habitus de origem das professoras que foram mantidas no processo de socialização profissional sem nenhuma alteração e que orientaram o desenvolvimento de ações nas mais diferentes ocasiões no interior da escola, tais como a aceitação das estratégias para controlar a indisciplina e a falta excessiva dos alunos, decorrente da concepção de esforço inerente ao trabalho que as professoras possuíam; o cuidado e o carinho como orientadores de ações com os alunos, decorrente da memória feminina das professoras; e, por fim, a submissão frente à esfera de poder da escola decorrente do reconhecimento que faziam do espaço simbolicamente ocupado por tal esfera, o que ocorre por intervenção do habitus de origem.

A terceira hipótese relativa ao capital simbólico das professoras em início de carreira e as possíveis marcas que elas podem deixar na escola não foi possível ser comprovada, tendo em vista a constatação de que as demais professoras não transmutaram os diferentes capitais das professoras iniciantes em capital simbólico, devido ao pouco tempo que trabalhavam na escola, o que não possibilitou a elas espaço para a impressão de alguma marca na escola.

Vale destacar que a escola, conhecedora de sua condição de escola de passagem, desenvolveu estratégias para conformar as professoras em início de carreira ao criar os programas para conter a indisciplina e a falta excessiva dos alunos descritos acima, e ao articular o trabalho pedagógico por meio de projetos, num processo em que cada grupo deveria relatar para a escola toda o que estava sendo trabalhado. Tais estratégias demonstram qual foi a forma encontrada pela escola para conformar tanto seus alunos, como suas professoras em início de carreira: a exposição ao público. É pela exposição ao público que a turma menos indisciplinada recebe seu prêmio com sua fotografia no “Mural das Estrelas”, é ainda, expondo para toda escola as turmas mais e menos faltosas no “Programa Falta Zero”, e é pela exposição do projeto de trabalho de cada grupo de professores que a escola espera que desenvolvam o trabalho da forma considerada por ela como mais adequada.

Vale ressaltar que essas estratégias foram criadas, no interior da escola, por meio de um processo de circulação de saberes em que práticas desenvolvidas em outras

escolas foram adaptadas às condições da escola em questão. Esse mesmo processo também orientou outras práticas da escola que tiveram a mídia como exemplo orientador. Mas, ressalta-se novamente, que tais estratégias só foram aceitas pelas professoras em início da carreira por haver um ajuste entre as disposições do habitus para o exercício da docência instalado no interior da escola e o habitus de origem das professoras, ou seja, pelo fato de o habitus de origem ir ao encontro do que se exige na docência.

A pesquisa aqui realizada deixou a descoberto uma série de questões ainda sobre o processo de socialização profissional, as quais podem orientar futuras pesquisas. A análise do currículo formal e oculto dos cursos de formação inicial de professores recém formados pode ser um instrumento importante para a compreensão de processos de socialização mais ou menos facilitados, sobretudo no que se refere às questões especificamente pedagógicas que não foram tratadas aqui. A comparação do processo de socialização de professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com professores iniciantes dos anos finais ou Ensino Médio também pode trazer novas pistas sobre tal processo. Assim, novas pesquisas devem ser feitas a fim de completar uma teoria sobre socialização profissional de professores em início de carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. et al. 1999. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, n° 68, pp. 299-309.
- ARCO-VERDE, Y. F. de S. 2003. *A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP.
- BOURDIEU, P. 1983. O que falar quer dizer. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda, pp. 75-88.
- _____. 1996. Você disse “popular”? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 01, pp. 16-26.
- _____. (Coord). 1997. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 1998. A linguagem autorizada: as condições sociais da eficácia do discurso ritual. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP.
- _____. 2001a. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 71-79.
- _____. 2001b. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 65-69.
- _____. 2001c. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 81-126.
- _____. 2001d. *Meditações pascalianas*. Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. 2003a. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d’água, pp.39-72.
- _____. 2003b. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d’água, pp. 112-143.
- _____. 2003c. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d’água, pp.73-111.

_____. 2003d. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, pp.144-169.

_____. 2004a. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, pp. 183-202.

_____. 2004b. Le mort saisit le vif. As relações entre história reificada e a história incorporada. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, pp. 75-106.

_____. 2004c. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP.

_____. 2004d. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. 5ª ed. Campinas: Papyrus, pp. 13-33.

_____. 2004e. Espíritos e Estado: gênese e estrutura do campo burocrático (Apêndice: o espírito de família). In: BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. 5ª ed. Campinas: Papyrus, pp.91-135.

_____. 2004f. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução: Fernando Tomaz. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, pp. 7-16.

_____. 2004g. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. Tradução: Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense.

_____. 2005. *Esboço de auto-análise*. Tradução: Sergio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. 2007. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kühner. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. 1982. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BOURDIEU, P. & SAINT-MARTIN, M. 2001. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, pp.185-216.

- BREZEZINSKI, I. e GARRIDO, E. 2001. Análise dos trabalhos de GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n° 18, pp. 82-100.
- CARROLO, C. 1997. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50.
- CARVALHO, M. P. de. 1996. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 2, pp. 77-84.
- CASTRO, M. A. C. 1995. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.
- CASTRO, M. de. 1998. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, n° 01, pp. 9-22.
- CAVACO, M. H. 1995. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-192.
- CHAPOULIE, J. M. 1979. La compétence pédagogique comme enjeu de conflits. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*. Paris: Minuit, n° 30, pp. 65-85.
- CURITIBA. 2000. *A escola organizada em ciclos de aprendizagem – diretrizes curriculares*. Curitiba: SME.
- DINIZ, M. S. 1999. *Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira*. Tese de doutorado, Geografia Humana, USP.
- ELIAS, N. 1993. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização* (vol. 2). Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1994a. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1994b. *O processo civilizador: uma história dos costumes* (vol. 1). Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. 1998. *Sobre o tempo*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FARIA FILHO, L. M. de e VIDAL, D. G. 2000. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 14, pp. 19-34.

- FERREIRA, V.M. R. 2001. *Escola em movimento: a reelaboração da prática pedagógica na implementação da política do ciclo básico de alfabetização do estado do Paraná*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP.
- FERREIRINHO, V. C. 2004. *Começar de novo: práticas de socialização do professor em início de carreira*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP.
- FREITAS, M. N. C. 2000. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. Dissertação de mestrado, PUCRJ.
- _____. 2002. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, pp. 155-172.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GONÇALVES, J. A. M. 1992. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-169.
- GORI, R. M. A. 2000. *A inserção do professor iniciante de educação física na escola*. Dissertação de mestrado, UFMG.
- GUARNIERI, M. R. 1996. *Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão*. Tese de doutorado, UFSCar.
- HUBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- JULIA, D. 2001. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação*, Campinas, nº.1, pp. 9-43.
- KNOBLAUCH, A. 2004. *Ciclos de Aprendizagem e avaliação de alunos: o que a prática escolar nos revela*. Araraquara: JM Editora.
- LELIS, I. A. O. M. 1996. *A polissemia do magistério: entre mitos e histórias*. Tese de doutorado, PUCRJ.
- LEQUERICA, M. A. O. 1984. *A formação e a prática de professores de primeira a quarta séries do primeiro grau iniciantes do exercício docente*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUCSP.
- LORTIE, D. C. 1975. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago press.

- LOUREIRO, M. I. 1997. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159.
- LÜDKE, M. 1996. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. E. N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EduFSCar, pp. 25-46.
- MARCELO GARCIA, 1991. *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socializacion de profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- _____. 1998. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 9, pp. 51-75.
- _____. 1999. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MESSINA, G. 1999. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, nº 19, pp. 145-207.
- MIZUKAMI, M. G. N. 1996. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. & MIZUKAMI, M. G. N. (orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: editora da UFSCar, pp. 59-91.
- MOGONE, J.A. 2001. *De alunas a professoras: analisando o processo de construção inicial da docência*. Dissertação de mestrado, UNESP/Araraquara.
- MOURA, H. T. 1998. *O professor iniciante: o período inicial da carreira do professor de primeira à quarta série do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado, UERJ.
- NOGUEIRA, M. A. 2002. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F. e NOGUEIRA, M. A. (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, pp. 49-65.
- PAIXÃO, L. P. 2007. Socialização na escola. In: PAIXÃO, L. P. e ZAGO, N. (orgs.) *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, pp. 222-244.
- PENNA, M. G. O. 2007. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese de doutorado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUCSP.

- PENNA, M. G. O. e KNOBLAUCH, A. 2005. Formação de professores em resumos de teses e dissertações e o acúmulo de conhecimento. *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped – 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil*. Disponível em CD-Rom.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. 1998. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, pp. 13-26.
- _____. 2001. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SAMBUGARI, M. R. N. 2005. *Socialização de professores em atividades de educação continuada*. Dissertação de mestrado, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Escolar, UNESP-Araraquara.
- SCHAFFEL, S. L. 1999. *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional. (1930-1960)*. Tese de doutorado, PUCRJ.
- SCHWANKE, D. 1981. Teacher socialization: a review of selected literature. *Teacher Education*, nº 3, v. 32, pp. 61-63.
- SERÓN, A. G. 1999. Professorado, educação e sociedade: enfoques teóricos e estudos empíricos em sociologia do professorado. In: VEIGA, I. P. A e CUNHA, M. I. (orgs). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, pp. 31-65.
- SETTON, M da G. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 47, pp. 73-96.
- SILVA, R. N. et al. 1992. Formação de professores no Brasil. *Seminário Formação de professores para educação básica: experiências no Brasil e na França*, UnB-Brasília, 9 a 11 de março/92, mimeo.
- SILVA, M. C. M. 1997. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 51-80.
- SOUSA, C. P. de et al. 1996. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 2, pp. 61-76.
- SOUSA, I. C. 2001. *Garotas tricolores, deusas fardadas: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945*. São Paulo: Educ.
- SOUZA, R. F. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. Unesp.

- SPENCER, D. A. 2000. La enseñanza como um trabajo femenino. In: BIDDLE, B. J, GOOD, T. L. e GOODSON, I. F. (orgs.). *La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, pp. 167-218.
- PEREIRA, G. R. de M. 2001. *Servidão ambígua: valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras.
- PEREIRA, L. 1967. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- VEENMAN, S. A. M. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, nº 2, v. 54, pp. 143-178.
- VIÑAO FRAGO, A. 1996. Culturas escolares, reforma e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *La construcción de una nueva cultura em los centros educativos, Murcia, VIII estatales del Fórum Europeo de administradores de la Educación*.
- _____. 1998. L'e espace et temps scolaires comme objet d'histoire. *Institut Nacional de Recherche pédagogique Histoire de l'education*, nº 78, pp. 89-108. Tradução livre de Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde.
- _____. 2000. Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Teias*, Rio de Janeiro, nº 2, pp. 99-133.
- VINCENT, G. LAHIRE, B. e THIN, D. 2001. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, pp. 7-48.
- WACQUANT, L. 2004. Esclarecer o habitus. *Sociologia: problemas e práticas*. Lisboa, nº 14, pp. 35-41. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf, acessado em 13/08/2005.
- ZEICHNER, K. M. 1998. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 9, pp. 76- 87.
- ZEICHNER, K. M. & GORE, J. 1990. Teacher socialization. In: HOUSTON, W. R. (org.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.

ANEXOS

ANEXO 01
FORMULÁRIO ENVIADO ÀS ESCOLAS

ANEXO 02
ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA PRIMEIRA ENTREVISTA

Dados de identificação

1. Qual seu nome?
2. Qual sua data de nascimento?
3. Em que cidade nasceu?
4. Atualmente mora em que cidade? Local (centro / bairro / periferia)?
5. É casada? Há quanto tempo está ou esteve casada? Tem filhos?
6. Onde e como conheceu o marido ou companheiro? Qual a profissão dele?
7. Qual a renda familiar mensal aproximadamente? Quantas pessoas trabalham e contribuem para o orçamento familiar?
8. Mora em casa ou apartamento? É própria / alugada / cedida por alguém / compartilhada com outra família?

Indicadores das condições sociais de origem e atuais

Moradia:

9. Seus pais sempre moraram na mesma casa? Como era a casa em que você morou em sua infância? (cidade? Bairro ou periferia, alvenaria ou madeira, quantidade de cômodos, jardim, quantas pessoas moravam nela, quem eram... Obs. Se a família precisou mudar de casa, questionar o motivo da mudança e as características da nova casa). Casa ou apartamento? Cedida, alugada, própria? Moravam com outra família?

10. A casa em que vocês moravam era parecida com as outras casas do bairro ou ela se destacava por algum motivo?
11. Você gostava da sua casa? Por quê?
12. Você lembra-se da casa de seus avós? Como era/é?
13. Atualmente, ainda mora com seus pais? Como é a casa atual? (cidade? Bairro ou periferia, alvenaria ou madeira, quantidade de cômodos, jardim, quantas pessoas moram nela, quem são?). Cedida, alugada, própria?
14. Como é a casa de seus sogros? E a de seus cunhados e/ou cunhadas?

Posses, confortos, hábitos domésticos

15. Na infância, sua família possuía carro? Lembra-se do modelo?
16. E sua família atual, possui carro? Qual o modelo? Como foi adquirido?
17. E a família de seu marido, possui carro?
18. Na sua infância, quem era responsável pela arrumação da casa? E pela elaboração das refeições? O que era servido diariamente?

19. E atualmente, quem arruma sua casa e elabora as refeições? O que é servido diariamente?
20. E como é feito o trabalho doméstico na casa de seus sogros?
21. Quais eletrodomésticos sua família de origem possuía (ferro de passar, televisão, fogão a gás, geladeira, máquina de lavar, vídeo-cassete, rádio, liquidificador, batedeira, freezer, etc.)? E sua família atual? E a família de seu marido?
22. Sua família possuía alguma posse (casas, terrenos...)? Quais? E sua atual família possui? E a família de seu marido?

Profissão e escolarização dos familiares (pais, avós, irmãos, tios, marido, filhos, sogros e cunhados)

23. Sua mãe trabalhava fora? Qual profissão? Onde estudou? Como aprendeu o ofício?
24. E seu pai? Qual profissão? Onde estudou? Como aprendeu o ofício?
25. Você sabe como foi a escolarização de sua mãe (quantos anos, escola pública ou privada, alguma reprovação)? O que ela conta sobre esse período da vida dela?
26. E sobre a escolarização de seu pai?
27. Você tem tias ou tios maternos e/ou paternos? Sabe se estudaram? Onde, quanto tempo?
28. Para você, qual era a classe social de seus pais? E de seus tios? Havia alguma diferença? Por quê?
29. Seus avós maternos e paternos estudaram? Trabalhavam em quê? Como aprenderam o ofício? Estão vivos?
30. Tem irmãos? Qual a idade deles?
31. Qual a sua escolarização e a de seus irmãos? Tiveram alguma dificuldade na escola (adaptação, disciplina/indisciplina, recuperação final, reprovação...)? A que você atribui tais dificuldades ou sucessos?
32. O que se dizia na época sobre a escola em que vocês estudaram? Por quê?
33. Seus irmãos trabalham? Como aprenderam o ofício?
34. Como foi a escolarização de seu marido (quanto tempo estudou, onde, alguma dificuldade, reprovação...)? Em que ele trabalha? Como aprendeu o ofício?
35. Sabe até onde seus sogros estudaram? E seus cunhados? Como aprenderam o ofício?

36. E seus filhos estudam? Onde? Gostam de estudar? Qual critério você utilizou para escolher a escola de seus filhos? O que as pessoas (pais, alunos, professores) dizem sobre essa escola?

Convívio com grupos sociais, viagens e lazer

37. Como eram as outras pessoas com as quais você convivia na infância e na adolescência? (amigos do bairro, escola, igreja, clube...). Como era essa convivência? Descreva ou fale um pouco sobre essas pessoas?
38. Na sua infância, você e sua família viajavam nas férias? Para onde? Com que frequência? Qual era o lazer mais comum?
39. E hoje, você e sua família costumam viajar? Com que frequência? Para onde costumam ir? O que fazem nas férias? Qual é o lazer mais comum?
40. O casamento trouxe a você outros contatos sociais (novos grupos de amigos, nova religião, clube...)?

Religião

41. Sua família era/é religiosa? Qual religião? Com que frequência iam à igreja? Você gostava?
42. Atualmente, você mantém hábitos religiosos? Quais? Por quê? Como isso vem se dando com seus filhos?
43. A família de seu marido é religiosa? Qual religião?

Experiências culturais e sociais

44. Na sua infância e adolescência você e sua família freqüentavam teatro, cinema, museus, concertos, shows, etc? Com que frequência? O que você lembra de ter assistido? O que te marcou mais?
45. E atualmente, você possui esse hábito? Lembra-se do último filme, show e peça de teatro que vc assistiu? Lembra-se do que se tratava? Quando foi isso?
46. Você se lembra de ter lido algum livro na sua infância? Qual? Lembra o nome / o assunto? Quem deu o livro p/ você? E na sua adolescência? Você gostava de ler? Lia por que gostava ou por que a escola exigia?
47. E seus pais, eles liam? Tinham tempo e espaço para isso na vida deles? O que eles liam?
48. E seus irmãos? Como era isso com eles?
49. Como são os hábitos com a leitura em sua família atual (marido e filhos)? E na família de seu marido?

50. Atualmente, vc costuma ler? Gosta ou não gosta? Tem tempo para ler? Que tipo de leitura prefere? Qual foi o último livro que leu? Assina algum jornal ou revista? Costuma comprar? Empresta? De quem?
51. Quanto à música, seus pais ouviam durante sua infância? Durante programas de rádio ou possuíam discos, fitas cassetes, Cds? Sabe dizer qual a preferência musical de seus pais? Lembra das músicas que mais ouviam?
52. Atualmente, vc ouve música? O que prefere ouvir? Qual sua música preferida? E seu marido e filhos?
53. Quando criança, praticava algum esporte? E seus irmãos? Havia incentivo de seus pais e condições financeiras para isso?
54. Seus filhos praticam algum esporte? Qual? Por quê? Quem escolheu?
55. Atualmente, vc pratica alguma atividade física? E seus familiares?
56. Quando criança ou adolescente, tocava algum instrumento musical? Qual? Como aprendeu? Por que escolheu esse instrumento? Ainda toca?
57. E seus irmãos, tocavam alguma coisa? Ainda tocam?
58. E seus filhos, estudam algum instrumento musical?
59. Seus filhos fazem algum curso de língua estrangeira?
60. Na sua infância, vc fazia? Atualmente, compreende outro idioma? E seu marido?
61. Vc sabe como são os hábitos da família de seu marido no que se refere à leitura, música, esporte, frequência a teatros, museus, cinemas?
62. Na sua infância, você assistia à televisão? Em quais horários? Quais os canais e programas mais assistidos? E atualmente, como é com sua família? Possui TV a cabo? E com a família de seu marido?
63. Tem acesso à internet em casa? Como é? Quem usa? Para que você(s) usa(m) a internet?

Festas e comemorações

64. Na sua infância, de que forma sua família comemorava festas religiosas como Natal e Páscoa? O que vocês faziam? O que comiam e bebiam? Quem preparava tudo isso? Havia outro tipo de festa importante? Qual? Como era?
65. E hoje, como são essas festas p/ você e sua família? E como são na família de seu marido?
66. E os aniversários? Como eram comemorados na sua família em sua infância? E hoje, como você organiza os aniversários de seus filhos? E na família de seu marido, como são organizadas as festas de aniversário?

67. E quanto aos casamentos, lembra-se de ter assistido a algum quando criança?
Como foi a festa?
68. Seu casamento teve festa? Como foi?
69. Sua família de origem costumava reunir-se com outras pessoas para almoços (almoço de domingo, feijoada de sábado, churrascada)? Com quem? Como era?
E hoje, isso ainda acontece? De que forma?

Imagem familiar

70. Você consegue lembrar-se da imagem que as outras pessoas do bairro ou cidade tinham de sua família e de seus pais? O que elas diziam?
71. E hoje, você imagina o que as pessoas dizem/pensam sobre você e sua família?
72. O que você pensa a respeito da família de seu marido?
73. Após o casamento houve alteração em relação a sua situação financeira? Em que medida? Por quê?
74. Sua infância foi diferente da infância de seus filhos? Em que sentido? Melhorou ou piorou? Por quê?

Trajatória Escolar

75. Conte-me como foi sua trajetória escolar: começou a estudar com quantos anos?
Passou por quais escolas? Início e término? Turno? Pública ou privada?
Localização?
76. Gostava de estudar? Gostava de suas professoras e de seus colegas?
77. Há alguma professora ou professor de quem você guarda boas recordações?
Quais? Por quê?
78. E más recordações você tem?
79. Você lembra do que as pessoas falavam sobre as escolas em que você estudou?
Por que diziam isso?
80. Como eram as regras disciplinares de suas escolas: eram rígidas ou não? Havia a necessidade do uso do uniforme?
81. Quais eram as festas que a escola organizava? Como você participava?
82. Havia algum outro tipo de evento organizado pela sua escola (Olimpíadas esportivas, Feira de Ciências, Exposição de trabalhos artísticos...)? Você participava desses eventos? Gostava?
83. Nas escolas em que estudou, qual era a relação da direção administrativa com os alunos? Você se lembra de algum incidente? Qual?

84. Quais as disciplinas que você mais gostava? E de quais você menos gostava?
Por quê?
85. Trabalhou enquanto estudava? Quando? Por quê? Em quê?
86. O que a levou a ser professora? Por que escolheu ser professora? Lembra-se de algo, de alguma situação/ acontecimento ou de alguém que tenha influenciado sua decisão?

Formação Profissional

87. Há quanto tempo é formada? Início e término de seu curso? Em qual instituição se formou?
88. Qual é a fama/reputação dessa instituição? O que diziam sobre a instituição, o curso, sobre seus professores e alunos?
89. Qual a avaliação que você faz hoje de seu curso profissionalizante (Habilitação para o Magistério, Curso Normal Superior, Curso de Pedagogia...)? Justifique e dê exemplos.
90. Como eram as aulas? E o relacionamento dos professores (as) com as/os alunas/os? (tentar perceber relações forma-conteúdos / “didática vivida na formação”)
91. Consegue lembrar-se das disciplinas que cursou e o que aprendeu com elas? Dê exemplos. (tentar identificar o foco do curso de formação: mais psicológico, mais sociológico...)
92. Havia algum tipo de comemoração especial na escola ou instituição de ensino superior (recepção aos calouros, festas de despedidas)? Como era?
93. Participou de movimentos estudantis? Quais? Por quê? Como eram?
94. Havia atividades de iniciação científica na instituição de ensino superior em que você estudou? Quais? Participou de alguma? Houve algum tipo de seleção? Como foi selecionada? Como foi essa experiência?
95. E atividades ou projetos de extensão? Quais? Participou de alguma? Houve algum tipo de seleção? Como foi selecionada? Como foi essa experiência?
96. Havia palestras, seminários, conferências ou eventos organizados com pessoas de fora da instituição? Com que frequência ocorriam? Sobre quais temas tratavam mais? Lembra-se de algum em especial?
97. Você participava? Por quê? Considerava interessante?
98. Atualmente, tem contato com suas amigas de curso? Conversa com elas ainda? Sobre o quê?

99. E durante o curso, sobre o que vocês mais conversavam?
100. Você costumava ter boas notas ao longo do curso? Ficou exame final ou em “dependência” alguma vez? Em quais disciplinas “se saía melhor”? Em quais tinha mais dificuldade? Por quê?
101. Quais as disciplinas que você cursou e que você considera que mais lhe prepararam para o exercício da profissão? Por quê? O que você aprendeu especificamente com elas?
102. Na sua opinião, qual foi a aprendizagem mais valiosa que obteve com seu curso? E qual foi a principal “lacuna” no seu curso (o que você acha que deixou de aprender e que era importante ter aprendido na época?).

ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA

Ingresso à profissão e cultura da escola

Início e busca de superação de problemas:

1. Há quanto tempo é professora? Trabalhou e trabalha atualmente em quais escolas? Qual sua função, séries? Como chegou ao Sobral Pinto?
2. Como foi ou está sendo o início da sua carreira? Escolheu turmas ou foram as que sobraram? Que atividades deu para seus alunos na primeira semana de aula? Por que escolheu essas atividades? Deu certo? Alguém lhe explicou quais seriam suas funções, horários, etc?
3. Já participou de algum curso de formação continuada para professores iniciantes? Como foi?
4. Quais estão sendo seus maiores problemas, dificuldades? Como procura resolvê-los? Considera que seu curso de formação lhe preparou para resolvê-las? Há alguma professora aqui da escola para quem você sempre pede socorro? Por quê? O que faz para resolver os problemas (pede auxílio, coordenação, livros didáticos, lembra do curso...)?
5. Tem alguma professora da sua trajetória escolar que você considera um modelo para sua prática? Quem e por quê?
6. Está sendo difícil ou fácil sua adaptação? Consegue se enturmar? Gosta desta escola? No final do ano pedirá remoção para outra escola? Por quê?

7. Após a experiência de algum tempo de trabalho, o que você sugeriria para ser incluído nos cursos de formação de professores? Por quê?
8. Você tenta colocar em prática o que aprendeu? Tem conseguido? Dê exemplos.
9. Que coisas você aprendeu na prática, com o ingresso à profissão e que não sabia antes? Você acha que essas coisas estão certas ou erradas? Por quê?
10. O que você sabe sobre LDB, PCN's, Plano de Cargos, Carreira e Salários? Conhece o Regimento interno da escola?

Práticas da escola/planejamento

11. Qual é normalmente a sua rotina e a de outras professoras aqui na escola? Descreva um “dia típico” de vocês.
12. Como faz o planejamento? Dá idéias? Gosta do que as outras professoras ou pedagogas sugerem? Como você planeja a seqüência de suas aulas?
13. Conhece o PPP da escola? Como ficou conhecendo?
14. Em que você se acha igual a suas colegas que são mais antigas na escola? Em que você se acha diferente?
15. Você concorda com a forma de trabalho das outras professoras aqui da escola? De quem você discorda? Por quê?
16. Como são as reuniões aqui na escola? Que assuntos são tratados? Quem as organiza e coordena? Com que frequência ocorrem? Como é a sua participação e a de outras professoras?
17. Há alguma coisa que a escola pede pra você fazer e que você considera que não seja tarefa específica de professor? O quê? Por quê?

Sua turma e seu trabalho

18. Fale sobre sua turma: tem problemas de indisciplina, aprendizagem? Como você sabe? Para você quais os motivos de tais problemas?
19. Para você, por que uma criança não aprende? O que as outras professoras falam sobre isso aqui na escola?
20. Você costuma ter contato com pais, mães ou familiares de seus alunos? Em que situações? O que você conversa com eles? O que eles falam a você? Dê alguns exemplos?
21. Já aconteceu algum incidente em relação a sua turma? Como foi resolvido?

22. Na sua opinião, qual a imagem que você acha que as outras professoras, a pedagoga e a direção têm de você? O que você acha que elas pensam sobre você? A que você atribui tal imagem?

Regras implícitas e explícitas

23. A gente costuma ouvir que há muita fofoca entre as professoras. Você acha isso também?
24. Normalmente, sobre o que vocês conversam durante o horário de intervalo? Você percebe se há assuntos sobre os quais todo mundo evita falar nesse horário?
25. Você já percebeu a existência de “panelinhas” aqui na escola? Você sabe a razão delas? Participa de alguma? Por quê?
26. Quais as regras que existem nessa escola e que você teve que aprender? Como você aprendeu (alguém explicou, vc observou...)? Dê exemplos? Você concorda com elas? Quais você gostaria de mudar? Por quê? (regras explícitas)
27. Como você percebeu de que forma deveria agir dentro da escola, entre as professoras? Considera que também deve seguir essas regras? Por quê? (regras implícitas)
28. Já cometeu alguma “gafe” na escola? Como foi? (Disse o que não deveria ter sido dito, deixou de entregar alguma coisa, fez algo considerado errado pelas demais...) O que aconteceu, então?
29. Já vivenciou alguma situação de conflito na escola? Como foi? Com quem aconteceu? Como a situação foi resolvida?
30. A gente também ouve dizer que tem sempre algumas professoras que “mandam” na escola. Isso é verdade? Você percebe isso aqui na escola? Há mesmo essa disputa pelo poder? Você percebe a existência de grupos com visões contrárias sobre o papel da escola, sobre como desenvolver o trabalho?

Visão sobre a profissão

31. Antes de começar a trabalhar, como você imaginava ser o ofício de professor? E agora, para você, o que é ser professora? Houve mudanças, por quê?
32. O que mudou em sua vida após o ingresso à profissão?
33. Está satisfeita com seu trabalho? Por quê? Pretende continuar a exercer a profissão?

34. Tem outra atividade remunerada? Por quê?

35. Quais as maiores alegrias que o início da profissão está lhe proporcionando?

36. Quer acrescentar alguma coisa?

ANEXO 03
REDE INTEGRADA DA 1ª ETAPA DO CICLO I

“TERRA” PLANETA - ÁGUA...

ATÉ QUANDO? O MUNDO DA ÁGUA E SEUS MISTÉRIOS

QUANDO?

Porque não podemos beber a água de mar?

Ao ingerir a água do mar, ela torna-se laxante, causando diarreia e aumentando a perda de água.

- Corpo humano:
 - * quantidade de H_2O
 - * quantidade de outras substâncias
 - * desidratação
 - * órgãos dos sentidos
 - * Porcentagem
 - * Litro, mililitro
 - * Gráficos
 - * Textos científicos

Porque água limpa é necessária?

- A água poluída causa doenças:
 - * verminoses
 - * amarelão
 - * esquistossomose
 - * cólera
 - * protozooses

De onde vem a chuva?

- Ciclo da água
- Estados físicos da água:
 - * líquido, sólido, gasoso
- Inundações provocadas por:
 - * ocupações
 - * bueiros entupidos
 - * lixo nos córregos e rios
 - * destruição da mata ciliar
 - * experiências
- Conscientização das famílias através de pesquisas, folders, Poemas

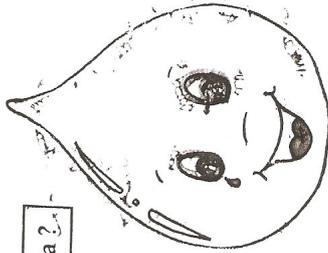
Por que a água sustenta?

A água representa 63% do peso do corpo. O homem sobrevive 30 dias sem ingerir alimentos sólidos, mas apenas quatro dias sem água.

- * quilo, quilograma
- * adição, subtração
- * Textos informativos
- * Todos os alimentos contêm água
- * Sintomas da perda de líquidos
- * Mecanismos utilizados para perder água:
 - * suor, urina
 - * Dezenas

SE TODOS OS ALIMENTOS CONTÊM ÁGUA POR QUE AS PLANTAS MURCHAM?

“Se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar.”



● **TERRA PLANETA D'ÁGUA... ATÉ QUANDO?** ●

Por que existe tanta água no mundo?



Por que a água sustenta?



Qual a importância da água em nossas vidas?



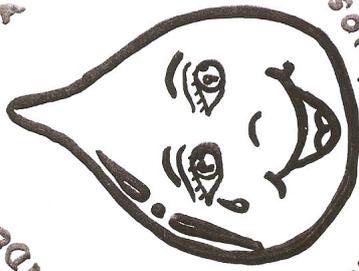
Por que existe gelo?



Que postura assumo diante dos descuidos com a água?



O MUNDO DA ÁGUA E



SEUS MISTÉRIOS!

"Se a humanidade não proteger esse recurso, nós ainda vamos ter muitas razões para chorar."

ANEXO 04
REDE INTEGRADA DA 2ª ETAPA DO CICLO II

2ª REALIMENTAÇÃO DE PROJETOS 2006

TÍTULO DO PROJETO: APRENDENDO A SE EQUILIBRAR

TURMA: C, D e E CICLO: 2 ETAPA: 2

PROFESSORAS:

FORMANDO FUTUROS
ELEITORES

QUEM SÃO OS
BRASILEIROS?

ARTIGO DE OPINIÃO

- Imigrantes
- Cultura

· Visita de campo

· Grã-linha de

propaganda

multilateral.

· Direitos e

deveres

· CIVRO P/

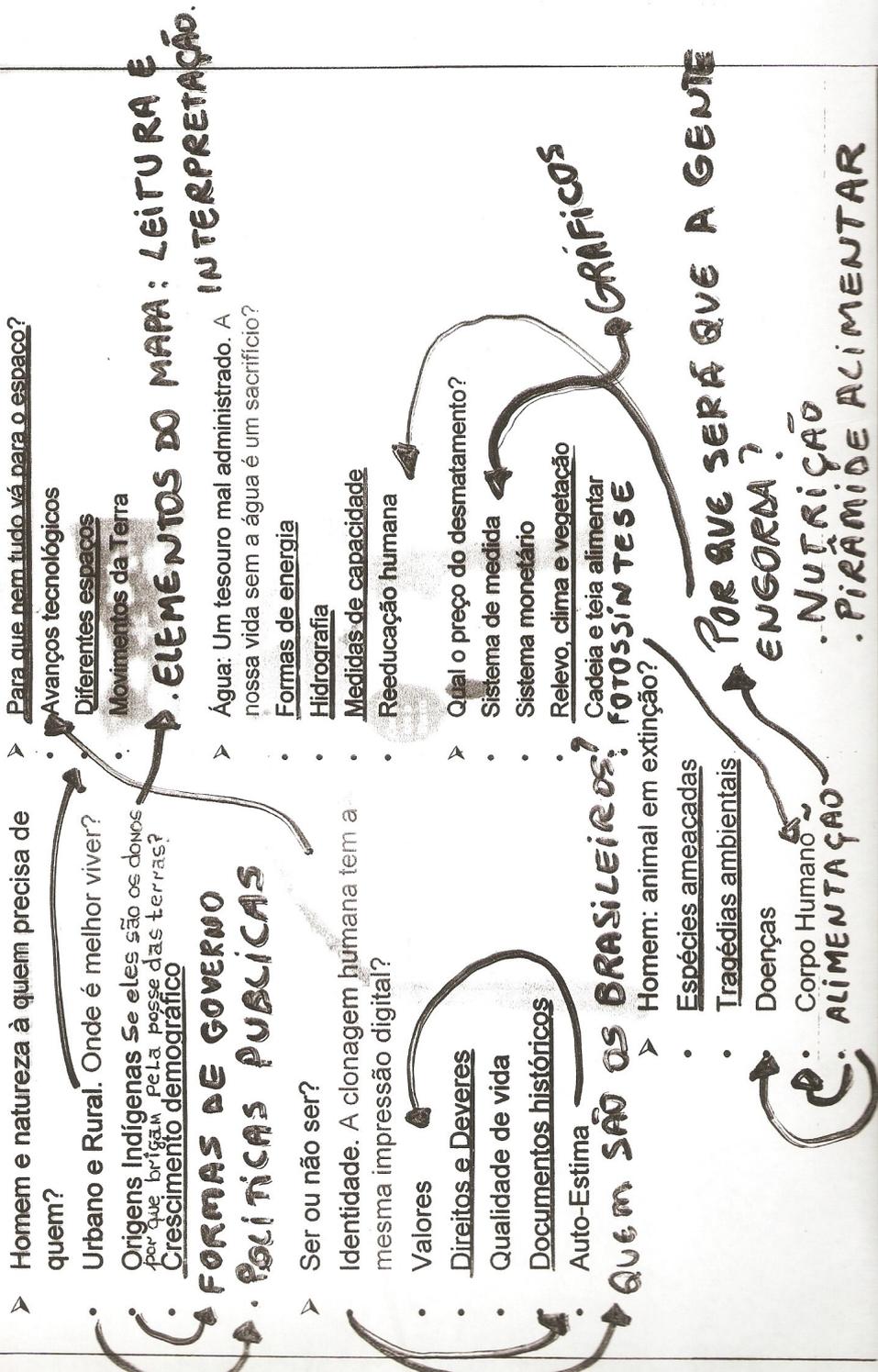
FEIRA

EQUILÍBRIO
ALIMENTAR
Recursos
para pensar
e agir



Aprendendo a se Equilibrar

CONSTITUINDO OS NEOLÍDRAS
ALIMENTAÇÃO
TRABALHO E CIDADANIA



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)