UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA GUINOZA MATUDA

O magistério como nova carreira e ascensão social: histórias de vida e formação de egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017)

São Paulo

2019

FERNANDA GUINOZA MATUDA

O magistério como nova carreira e ascensão social: histórias de vida e formação de egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017)

Versão Original

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.121 Matuda, Fernanda Guinoza

M445m O magistério como nova carreira e ascensão social: histórias de vida e formação de egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017) / Fernanda Guinoza Matuda; orientação Paula Perin Vicentini. São Paulo: s.n., 2019.

254 p. ils.; grafs.; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Magistério (Ingresso) 2. Formação de professores 3. Saberes do docente 4. Curso de Pedagogia I. Vicentini, Paula Perin, orient.

MATUDA, F.G. **O magistério como nova carreira e ascensão social**: histórias de vida e formação de egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017). 2019. 262p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Suplente

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus alunos e ex-alunos do Curso de Pedagogia, minha inspiração para este estudo e para continuar trabalhando na formação de professores.

Às professoras Solange, Lúcia, Dirlene, Paula e Ana Maria, que me acolheram quando ingressei na rede pública e foram verdadeiras “mães-professoras”.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, casa na qual estudei por onze anos, contando da graduação ao doutorado, e onde eu construí muito do que penso e acredito hoje. Aos funcionários e professores que sempre me acolheram bem, especialmente aos que atuam na Secretaria de Pós-graduação, muito atenciosos.

À Profa. Dra. Paula Perin Vicentini por apostar nesta orientação, mesmo sem me conhecer. Gratidão pelas nossas conversas iniciais e pela paciência em me conduzir a um novo projeto de pesquisa, que me trouxe alívio e mais alegria. Gratidão também pela confiança e pela espera para ler meus textos, pelos apontamentos e pela “cobrança” na medida. O doutorado ficou mais leve com esta parceria, fui orientada não apenas nos estudos, mas também sobre os aromas, sabores e coisas da vida.

À Profa. Dra. Andreia Martins e ao Prof. Dr. Ramon Casas Villarino que me ajudaram a ter acesso aos dados iniciais desta pesquisa, sem este apoio não seria possível chegar aos sujeitos que participaram deste estudo.

Aos professores que participaram do Exame de Qualificação, Prof. Dr. Marcos Garcia Neira e Profa. Dra. Maria das Mercês Sampaio, pelos generosos apontamentos e questionamentos que me ajudaram a ajustar o projeto e as minhas próprias perguntas de pesquisa.

Ao Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática da Universidade de São Paulo (CEA-IME/USP), especialmente aos professores doutores Carlos Alberto de Bragança Pereira, Gisela Tunes da Silva e Antonio Carlos Pedroso de Lima e aos estagiários Iane Gomes da Silva, Raul de Holanda Campos, Evelin Angélica de Farias e Mariana Kreski Figueiredo pelas contribuições na elaboração do questionário e na leitura dos dados coletados.

Aos participantes que aceitaram responder o questionário e, em especial, às professoras que contribuíram com as entrevistas. A elas, mais do que minha gratidão, meu enorme respeito por suas histórias de vida, pelas barreiras superadas e por suas lutas para vencer o cotidiano da sala de aula na escola pública.

Aos meus pais por acreditarem em minhas doidices, rirem das minhas graças e me deixarem trilhar os caminhos profissionais que escolhi. Às minhas irmãs, Tati e Carol, que aguentam minha impaciência e ainda me ajudam a organizar as ideias. Elas, com toda certeza, são mais estudiosas do que eu. Aos meus sobrinhos que esperaram pacientemente eu terminar a “tal tese” para poder dormir em casa mais vezes. A Deus por esta família e por me permitir estudar por tantos anos em uma Universidade pública.

À amiga de trabalho e de estudo Luciana Alves pelos cafés e pelas trocas de ideias até eu chegar a um projeto de pesquisa, pela paciência em me ouvir e buscar entender minhas inúmeras dúvidas e angústias. À amiga Aldine Nogueira da Silva, minha companheira de caminhada, não só de trabalho, mas também de exercício. Minha passagem pela rede pública de ensino foi menos difícil porque podíamos conversar sobre nossos desafios no retorno para casa.

A Rita Akinaga, amiga que inventa projetos e apoia minhas ideias, e a todas as mulheres do grupo Delinearte, onde descobri que ouvir histórias de vida era das formas mais prazerosas de aprendizagem que alguém pode construir.

A Débora Nakanishi, menina que vi crescer e agora me alcançou nos estudos acadêmicos, pelas contribuições com a língua inglesa e a todos os outros amigos que, inúmeras vezes, ouviram-me dizer que eu precisava estudar, transcrever, escrever...

Afirmo que existem vários atores-chave no processo educativo, mas que o mais negligenciado é o professor. As opiniões dos docentes não têm sido procuradas e o seu aconselhamento não tem sido utilizado na pesquisa. Penso que os professores são, claramente, agentes absolutamente centrais e é lamentável que este potencial não se reflita na política educativa (GOODSON, 2001. p.41).

RESUMO

MATUDA, F.G. **O magistério como nova carreira e ascensão social**: histórias de vida e formação de egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo (2014-2017). 2019. 262p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Os processos de massificação do Ensino Superior permitiram que indivíduos das camadas populares chegassem a este nível de ensino, mas eles acessam sistemas bastante desiguais e ficam sujeitos à hierarquia das profissões, conforme Dubet (2015). A carreira do magistério parece atrair estudantes provenientes desses segmentos que veem a profissão como uma possibilidade de ascensão. Deste modo, a partir das referências de Shulman (2014) sobre o conhecimento pedagógico relativo aos conteúdos a serem lecionados e de Tardif (2010) e Pimenta (1997) sobre os saberes docentes, o objetivo desta pesquisa foi averiguar como profissionais oriundos de camadas populares mobilizam a sua formação, em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciar sua prática docente no Ensino Fundamental da rede pública. Para tanto, este estudo ocupou-se em investigar egressos do Curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino localizada na cidade de São Paulo- SP e que estavam em seus primeiros anos como professores. Na primeira etapa, 169 egressos deste curso responderam um questionário com suas informações pessoais e ocupações profissionais. A maioria deles declara que trabalha na área de Educação, porém nem todos como professores. Os que iniciaram na carreira docente estão predominantemente nas escolas públicas, lugar de sua formação inicial. Entre estes participantes, foram entrevistadas cinco professoras que atuam no Ensino Fundamental, quatro delas ingressaram na carreira por meio do concurso público e uma como professora eventual. Os relatos destas professoras indicam que os saberes docentes são múltiplos e vêm de diversas fontes como: a história pessoal e familiar dos sujeitos, a trajetória escolar e os contextos de vida escolar nos quais se inserem na profissão. São professoras que iniciam a carreira entre os 35 e 48 anos, sendo o magistério sua segunda ou terceira profissão. Elas indicam que estavam há muito tempo distantes dos processos de escolarização quando ingressaram no Ensino Superior e, quando concluíram seus estudos, apesar de avaliarem que tiveram uma boa formação no Curso de Pedagogia, afirmam que não se sentem preparadas para lidar com todas as dificuldades enfrentadas em sala de aula. Por este motivo, as entrevistadas apontam suas fontes de saberes do conhecimento pedagógico relativo aos conteúdos que precisam lecionar. Livros didáticos, a troca de experiências com os colegas e mídias disponíveis na internet são algumas dessas fontes.

Palavras-chave: Ingresso no magistério público. Docência nos anos iniciais. Formação de professores. Saberes docentes. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

MATUDA, F.G. **Teaching as a new career and social** : life and education stories of undergraduated students of the Pedagogy degree in a private college in São Paulo city (2014-2017). 2019. 262p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

The massification of Higher Education have allowed individuals from the popular classes to reach this level of education, but they access quite unequal systems and are subject to the hierarchy of professions, according to Dubet (2015). The teaching career seems to attract students from these segments who see the profession as a possibility of ascension. Thus, based on Shulman's (2014) references on pedagogical content knowledge and on Tardif (2010) and Pimenta (1997) on teacher's knowledge, the objective of this research was to find out how professionals from the popular classes mobilize their training, in terms of pedagogy and content, when starting their teaching practice in Elementary School of the public system. Therefore, this study was to investigate students of the Pedagogy degree of a private educational institution located in São Paulo city and who were in their early years as teachers. In the first step, 169 undergraduated of this degree answered a questionnaire with their personal information and professional occupations. Most of them state that they work in the area of Education, but not all as teachers. Those who began their teaching career are predominantly in public schools, a place for their initial formation. Among these participants, five teachers were interviewed who work in elementary schools, four of them started the career through public contest and one as an eventual teacher. The reports of these teachers indicate that the teaching knowledge is multiple and comes from different sources such as: the personal and family history of the subjects, the school trajectory and the school life contexts in which they are inserted in the profession. They are teachers who start their career between the ages of 35 and 48 and the teaching is their second or third profession. They indicate that they have been long distant from the schooling process when they started the undergraduation studies and, when they finished their studies, although they evaluated that they had a good formation by the Pedagogy degree, they affirm that they do not feel prepared to deal with the difficulties faced in a classroom. For this reason, the interviewees point out their sources of pedagogical content knowledge: textbooks, sharing experiences with colleagues and media available on the internet are a few examples.

Key-words: Teaching at public schools. Teaching in elementary school. Teachers training. Teaching knowledge. Pedagogical Content Knowledge. Pedagogy degree.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Seções do questionário da pesquisa e objetivos das questões	38
Quadro 2 - Saberes docentes por Pimenta (1997) e Tardif (2010)	52
Quadro 3 - Os saberes dos professores segundo Tardif e Raymond (2015)	55
Quadro 4 - Habilitações do Licenciado em Pedagogia (1965-1969)	61
Quadro 5 - Entrevistadas na segunda etapa da pesquisa.....	122
Quadro 6 - Referências do conhecimento pedagógico do conteúdo.....	225

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição etária dos participantes	89
Gráfico 2 - Intervalo de tempo entre a conclusão da Educação Básica e o ingresso no Ensino Superior	89
Gráfico 3 - Bolsas ou auxílios estudantis	92
Gráfico 4 - Por que escolheu fazer o Curso de Pedagogia?	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola privada – ENADE (2014-2015)	33
Tabela 2 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade inferior ao Ensino Superior – ENADE (2014-2015)	34
Tabela 3 - Número de concluintes do Curso de Pedagogia na IES (2014/2015)	36
Tabela 4 - Quantidade de questões para cada situação apresentada pelos respondentes.....	39
Tabela 5 - Número de cursos de Pedagogia e matrículas presenciais - Brasil (1996 / 2006 / 2015)	65
Tabela 6 - Número de Cursos de Pedagogia Presenciais e a distância e matrículas por Categoria Administrativa - Brasil (2015).....	66
Tabela 7 - Número de Cursos Presenciais de Pedagogia e matrículas por Organização acadêmica – Brasil (2015)	66
Tabela 8 - Participantes da pesquisa com relação a sexo, estado civil e origem étnica autodeclarada.....	87
Tabela 9- Participantes com relação à modalidade de ensino em que cursaram o Ensino Médio e a rede em que cursaram a Educação Básica	90
Tabela 10 - Desempenho escolar dos participantes na Educação Básica	91
Tabela 11 - Ocupação profissional dos participantes.....	96
Tabela 12 - Por qual motivo você trabalha hoje em uma área diferente da sua área de formação?	97
Tabela 13 - Ocupação profissional e alteração da remuneração	98
Tabela 14 - Que função exerce na área de Educação?	99

Tabela 15 - Qual a principal razão que o levou a exercer a função que ocupa hoje?	101
Tabela 16 - Nível de Ensino e Regime de contratação dos professores	107
Tabela 17 - Trajetória na Educação Básica e Atuação na Educação	254
Tabela 18 - Trajetória na Pedagogia e Atuação na Educação.....	254

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ATE	Agente Técnico de Educação
AVE	Auxiliar de Vida Escolar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BEPA	Bolsa Escola Professor Alfabetizados (SEE-SP)
CEA	Centro de Estatística Aplicada
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (SME/PMSP)
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a distância
EMAI	Educação Matemática nos Anos Iniciais (SEE-SP)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBFC	Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Ensino Superior
IME-USP	Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEB-I	Professor de Educação Básica I
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo - SP

PPC	Plano Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TOF	Toda Força ao Primeiro Ano (SME/PMSP)

SUMÁRIO

Introdução	27
1. A formação de professores e a expansão do Ensino Superior no Brasil.....	43
1.1. Os saberes docentes e o currículo de formação dos professores	51
1.2. A formação inicial do professor nos Cursos de Pedagogia	60
1.2.1. O currículo escolar e o currículo da Pedagogia	67
1.3. Os egressos do Curso de Pedagogia nas pesquisas acadêmicas	71
2. “O povo vai à faculdade”: após o diploma, ascensão social sujeita à hierarquia da profissão	79
2.1. Uma instituição de portas abertas para formar as “professoras do amanhã”...81	
2.1.1. O curso de Pedagogia da instituição	84
2.1.2. O perfil do alunado.....	86
2.2. Ocupação profissional dos participantes.....	96
3. Magistério: escolha ou oportunidade?.....	101
3.1. Quem se torna professor	105
3.1.1. Os professores do Ensino Fundamental 1 e o concurso como porta de entrada na profissão.....	108
3.2. O papel do professor na visão dos que ingressaram na carreira docente	115
4. Histórias de vida, memórias escolares e o ingresso na profissão	121
4.1. Selma – “Não conseguia ver outro campo de atuação para mim que não fosse o funcionalismo público”	122
4.2. Keila - “Eu era feliz e não sabia”	125
4.3. Edna – “No primeiro dia... aí eu senti medo”	127
4.4. Raquel – “Eu escuto muito isso, que eu estou animada”.	129
4.5. Denise – “Dá aquele medo de repente não corresponder às expectativas”..	133
4.6. Vida escolar, memórias de aluna e professores marcantes.....	136

4.7. As condições de ingresso no magistério público e a relação com o ofício e a prática docente.....	144
4.7.1. O planejamento do professor e o currículo da rede pública	154

5. Formação, conhecimento pedagógico do conteúdo e prática docente: fontes e estratégias de ação.....169

5.1. Professoras iniciantes em ação: da formação no curso de Pedagogia à prática em sala de aula	171
5.1.1. A avaliação e os alunos com dificuldade de aprendizagem	183
5.2. O conteúdo do Ensino Fundamental 1 e as fontes do conhecimento pedagógico dos conteúdos lecionados	196
5.2.1. O curso de Pedagogia como fonte do conhecimento	201
5.2.2. Livros didáticos: fonte de pesquisa do conteúdo e das estratégias de ensino	204
5.2.3. Coordenação, colegas de profissão e colaboração com o professor ingressante	210
5.2.4. <i>Sites, blogs</i> e videoaulas: a Internet como fonte do conhecimento....	214
5.2.5. Revistas e família: outras fontes de conhecimento, da infância ao início da profissão	222

Considerações Finais..... 227

Referências 233

Apêndice A – Questionário	245
Apêndice B – Roteiro inicial de entrevista.....	252
Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido	253
Apêndice D – Dados complementares.....	254

Introdução

Iniciei minha formação profissional, em 1998, no Curso de Magistério, uma habilitação de nível médio que formava professores para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como fiz o curso em meio às mudanças instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394 de 1996, tive uma formação integrada, com disciplinas do Ensino Médio regular e disciplinas pedagógicas.

Em 2001, ainda cursando o último ano desta habilitação de nível médio, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Era um período de intensas discussões sobre o currículo do curso e sobre a formação do professor em nível superior, como indicava a legislação (BRASIL, 1996, art.62). Na graduação, estudei com muitos professores que já atuavam nas escolas há bastante tempo e buscavam a formação superior para continuar no exercício de suas funções. Eu ainda não podia imaginar que a questão da formação de professores no Brasil fosse algo tão complexo e, apesar de acompanhar as mudanças nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, não tinha clareza de toda a discussão que envolvia as Licenciaturas e os outros cursos que estavam surgindo naquele período.

Entre os anos 2003 e 2004, assisti a alguns debates que envolviam programas de formação em exercício¹ que se justificavam porque a legislação afirmava que, no prazo de dez anos da instituição da LDB, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior (BRASIL, 1996, art.87, §4º). Embora este texto tenha sido revogado anos depois pela lei nº 12.796, de 2013, muitos programas e instituições de Ensino Superior surgiram no final dos anos 90 e início dos anos 2000 com o objetivo de ofertar cursos de formação de professores.

As ações desenvolvidas a partir da LDB possibilitaram ampliar o grau de formação de muitos docentes. Os dados do Censo da Educação Básica de 1996 indicavam que apenas 18,24% dos professores de “pré-escola e classes de alfabetização” e 20,32% dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental tinham formação superior (INEP, 1997). Em 2017, o Brasil registrava 78,35% dos professores da Educação Básica com esta formação, sendo que 72,07% dos

¹ Um exemplo é o *PEC- Formação Universitária*, desenvolvido pela Faculdade de Educação da USP em convênio com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio das Prefeituras dos municípios do estado de São Paulo (KRASILCHIK; NICOLAU; CURY, 2008).

professores da Educação Infantil² e 80,48% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental indicaram ter pelo menos uma graduação (INEP, 2018).

Importante observar que, apesar de boa parte dos professores já possuírem a formação de nível superior, nem todos eles têm formação específica para lecionar, o que faz com que os números diminuam quando analisamos os professores com Licenciatura nas diferentes etapas (74,19% dos professores da Educação Básica, 70,66% dos professores da Educação Infantil e 77,98% dos professores as séries iniciais do Fundamental possuem Licenciatura). Sem contar os professores que, mesmo licenciados, atuam em áreas diferentes da sua formação, um dado não apontado nestas estatísticas do Censo da Educação Básica.

Contrapondo as estatísticas com minhas experiências profissionais, senti-me provocada a investigar algumas questões que envolvem a formação docente em nível superior, especialmente entre os professores das séries iniciais. Isso porque, após concluir a Licenciatura em Pedagogia, prestei o Concurso para Professor de Educação Básica I (PEB-I) da rede Estadual de ensino de São Paulo, em 2005. Ao me tornar professora da rede pública, percebi que, mesmo com a formação de nível superior proporcionada pelos diversos programas realizados pelas universidades em parceria com as redes de ensino, muitos colegas apresentavam dificuldades em compreender e lecionar alguns conteúdos.

Durante o mestrado, realizado entre 2006 e 2009, participei do Programa Bolsa Mestrado, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP). Neste período, fui designada para atuar na Diretoria Regional de Ensino³, apoiando o trabalho da Oficina Pedagógica e, ainda que o tema da minha pesquisa fosse outro, pude observar novamente a dificuldade que alguns professores e coordenadores

² A LBD, lei nº 9.394/96, indica que a Educação Infantil é dividida em duas etapas: creches (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos) (BRASIL, 1996). Neste índice, estão incluídos os professores que atuavam nas duas etapas.

³ O Programa Bolsa Mestrado foi criado no ano de 2004 e visa incentivar a continuidade dos estudos dos professores efetivos no quadro do magistério paulista em curso de pós-graduação *stricto sensu* e previa (no ano de sua criação) que “para participar do Projeto, o educador que cursasse pós-graduação em instituição superior da rede pública ou privada devidamente reconhecida, deveria escolher entre a ajuda financeira ou o afastamento da sala de aula por até 16 horas semanais: as outras 24 horas necessárias para completar a carga horária de 40 horas seriam cumpridas em tarefas pedagógicas na Diretoria de Ensino” (CRUZ, 2013, p.37). Como professora de Ensino Fundamental 1, cuja a carga horária de sala de aula não poderia ser reduzida, optei por ser designada ao trabalho na Diretoria de Ensino e, neste período, auxiliei nas formações para os professores coordenadores realizadas pela Oficina Pedagógica, departamento responsável pela formação continuada e pela parte pedagógica dos projetos e programas da Secretaria de Educação nas Diretorias Regionais.

tinham com certos conteúdos, como por exemplo, os da área de Matemática. Além disso, assim como aponta Cruz (2013), chamava a minha atenção o fato de que, mesmo com essas dificuldades, poucos professores procuravam dar continuidade aos estudos, buscando ampliar sua formação para além das oficinas ofertadas pela rede.

Foi observando essa realidade que desejei trabalhar com a formação de professores e isso se tornou possível no ano de 2011, quando iniciei minhas atividades docentes em uma instituição de Ensino Superior privada. Desde então, como docente do curso de Pedagogia, tenho notado que alguns alunos, por não terem tido boas oportunidades educacionais, chegam ao Ensino Superior com dificuldades de aprendizagem. Essa questão me levou a refletir sobre como a formação das crianças na Educação Básica depende muito do preparo dos professores, mas, ao mesmo tempo, como é um desafio formar professores com trajetórias escolares que não possibilitam total aproveitamento do Ensino Superior, nas condições em que esta formação é oferecida (cursos com carga horária reduzida e, que muitas vezes, não consideram as necessidades dos públicos que recebem).

A partir destas reflexões, nasceu este projeto de doutorado. A intenção inicial era verificar se alunos oriundos das camadas populares, após a conclusão do Ensino Superior, conseguiam atuar no magistério, mesmo com suas dificuldades na formação básica. Mas, após o Exame de Qualificação, com as contribuições da Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio e do Prof. Marcos Garcia Neira, as hipóteses iniciais desta pesquisa foram repensadas. Os apontamentos da banca e os estudos sobre o currículo escolar permitiram a compreensão de que nem sempre uma trajetória escolar irregular (com índices de reprovação) indica que os sujeitos terão dificuldades na vida profissional e a associação entre trajetória escolar e ocupação profissional dos egressos da Pedagogia poderia ser simplista demais, quando o objeto agrega questões mais complexas.

Desse modo, esta pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira, desenvolveu-se um estudo quantitativo e descritivo sobre o perfil de 169 participantes (egressos do curso de Pedagogia da instituição escolhida para o estudo) e sobre a inserção deles no mercado de trabalho; na segunda etapa (qualitativa), foram realizadas entrevistas com cinco professoras ingressantes no magistério do Ensino Fundamental 1, buscando-se, por meio de suas histórias e relatos, identificar como o conhecimento pedagógico relativo aos conteúdos lecionados nessa etapa da Educação Básica tem sido desenvolvido em sua prática profissional.

Partindo-se do pressuposto de Dubet (2015) de que os alunos de classes populares acessam o Ensino Superior, mas se inserem em trabalhos de menor prestígio, na primeira etapa do estudo, buscou-se identificar se os egressos do curso de Pedagogia, oriundos dessas classes sociais, estavam atuando em trabalhos relacionados à sua formação e, se havia relações entre as ocupações exercidas e suas trajetórias escolares (na Educação Básica e no Ensino Superior).

Além de indicar as ocupações profissionais, os dados do questionário permitiram a localização dos participantes da segunda etapa: egressos que se tornaram professores do Ensino Fundamental e atuavam em escolas públicas. A escolha por estes participantes não foi aleatória. Ao contrário, faz parte das inquietações que geraram este estudo quando eu ainda atuava neste nível de ensino e observava as dificuldades do corpo docente com os conteúdos ministrados nas séries iniciais.

Assim, buscou-se ampliar o estudo a partir das entrevistas, a fim de se investigar como o aprendiz (egresso do curso de Pedagogia) se torna professor, sendo

capaz de compreender o conteúdo por si mesmo a se tornar capaz de elucidar o conteúdo de novas maneiras, reorganizá-lo e dividi-lo, envolvê-lo em atividades e emoções, em metáforas e exercícios, e em exemplos e demonstrações, de forma que possa ser compreendido pelos alunos (SHULMAN, 2014, p.213).

O contexto deste estudo parte das seguintes constatações, que serão tematizadas no **capítulo 1**:

- a) Embora o acesso ao Ensino Superior tenha se democratizado no Brasil, é possível afirmar que pessoas oriundas das camadas populares acessam carreiras e profissões de menor prestígio;
- b) Apesar de o capital institucionalizado (na forma de diploma universitário) conferir o mesmo grau de escolaridade para as pessoas que concluem o Ensino Superior, o sistema é bastante segmentado e o destino dos estudantes tem relação com sua origem social;

- c) A carreira do magistério é pouco atrativa e por isso é “escolhida” por pessoas com baixo desempenho escolar e com situações sociais mais precárias, para quem a docência ainda se mostra como forma de ascensão social;
- d) A Pedagogia, como curso de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem um currículo diverso nas várias instituições. Muitas vezes, a teoria educacional privilegiada no currículo impede que os futuros professores tenham mais contato com a prática real da sala de aula, mas os saberes dos professores são múltiplos. Além do “como ensinar” e das teorias que fundamentam a prática, é importante considerar o conteúdo que se ensina (conteúdos curriculares) e a forma com que eles são trabalhados com os alunos, o conhecimento pedagógico do conteúdo, nas palavras de Shulman (2014).
- e) As pesquisas sobre formação inicial dos professores abordam a relação entre conteúdos teóricos e práticos, mas discorrem pouco sobre a origem social dos professores e sobre os conteúdos disciplinares ensinados no Ensino Fundamental 1.

Essas constatações deram origem às questões que se apresentaram como **problema de pesquisa**:

- Mesmo com uma formação mais precária (na Educação Básica e no Ensino Superior), os egressos da Pedagogia se inserem em trabalhos na área de Educação? Há diferenças nos cargos/funções que eles ocupam? As diferenças têm relação com as trajetórias escolares destes egressos?
- Como os sujeitos mobilizam a sua formação, em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciar sua prática docente no Ensino Fundamental I da rede pública?

O **objetivo geral** foi averiguar como profissionais oriundos das camadas populares mobilizam a sua formação, em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciar sua prática docente no Ensino Fundamental 1 da rede pública.

E os **objetivos específicos**: I - Conhecer o perfil dos egressos do Curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior privada e identificar aqueles que atuam no Ensino Fundamental 1 como professores; II – Reunir elementos sobre a trajetória escolar, o histórico acadêmico e as trajetórias profissionais dos alunos; III - Identificar os processos construídos pelos professores, em seus primeiros anos de docência na rede pública, para enfrentar os problemas de ensino do conteúdo a ser ensinado no Ensino Fundamental 1.

Para atender tais objetivos, buscou-se uma instituição que ofertasse o Curso de Pedagogia e que atendesse o perfil de aluno que se desejava investigar.

A instituição escolhida, que vamos tratar como Faculdade X, é uma IES privada cujos dados do questionário do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) comprovam que o perfil de seus alunos é o buscado por este estudo: estudantes de baixa renda, vindos das camadas populares e com histórico familiar de escolarização inferior ao Ensino Superior.

Os cursos ofertados pela instituição e o número de alunos atendidos é um dado importante quando consideramos os processos de expansão do Ensino Superior. A IES em questão oferta cursos mais voltados para a formação profissional (além das licenciaturas, oferta cursos tecnólogos e de administração de empresas).

Os dados da **tabela 1** permitem observar que pela média nacional, os alunos destes cursos, em sua maioria, não fizeram o Ensino Médio em escolas privadas, ou seja, são oriundos da escola pública. Entre os estudantes das Licenciaturas, o índice de alunos vindos das escolas privadas é ainda mais baixo (próximos a 11%) e a Pedagogia apresenta o menor índice (7,5%) dos cursos analisados.

Quando comparados os índices nacionais com os apresentados pela IES, é possível observar que há ainda mais alunos oriundos da escola pública na IES do que a média nacional. A **tabela 1** indica que apenas 6,8% dos alunos da IES, declaram ter realizado todo o Ensino Médio no setor privado e, entre concluintes do curso de Pedagogia, este índice é ainda menor, apenas 3,8%.

Tabela 1 - Percentual de estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escola privada – ENADE (2014-2015)

Área	IES	Brasil
Ciência da Computação (Bacharelado)	-	37,3
Geografia (Licenciatura)	7,2	11,2
História (Licenciatura)	8,3	12,3
Letras-Português (Licenciatura)	4,2	11,7
Pedagogia (Licenciatura)	3,8	7,5
Sistemas de informação	12,3	24,7
Tecnologia em Redes de Computadores	3,6	17,0
Administração	7,7	20,3
Ciências Contábeis	11,7	14,0
Secretariado Executivo	11,8	17,2
Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	3,3	7,9
Tecnologia em Gestão Financeira	9,0	11,0
Tecnologia em Logística	1,2	8,9
Tecnologia em Marketing	4,5	15,5
Média dos cursos	6,8	15,5

FONTE: Elaborado pela autora a partir de INEP (2015a, 2016)⁴.

Além de serem provenientes das escolas públicas, os alunos concluintes dos cursos ofertados pela IES declaram que seus pais, em sua maioria, não possuem formação no Ensino Superior. São estudantes que possivelmente representam as primeiras gerações de suas famílias a ingressar neste nível de ensino.

A **tabela 2** mostra que, na média nacional, com exceção do curso de Ciência da Computação, a maioria dos estudantes dos cursos ofertados pela IES declara que tanto seus pais como suas mães não acessaram ou não concluíram o Ensino Superior. Os índices dos participantes da IES são semelhantes aos da média nacional, sendo que no Curso de Pedagogia, uma boa parcela declara que seus pais (94,0%) e mães (93,3%) têm grau de escolarização inferior a este nível de ensino.

⁴ A avaliação do ENADE acontece com periodicidade trienal, sendo que a cada ano alguns cursos são avaliados. No ano de 2016, os cursos avaliados pelo Exame não eram ofertados pela Faculdade, por isso, considerou-se para este estudo apenas os Relatórios da IES nos anos de 2014 e 2015. Em 2014, realizaram o ENADE os alunos concluintes dos cursos de Licenciatura e Tecnologia (1.352 participantes). Em 2015, os concluintes dos cursos das áreas de Gestão (520 estudantes).

Tabela 2 - Percentual de estudantes cujos pais têm escolaridade inferior ao Ensino Superior – ENADE (2014-2015)

Área	Estudantes cujos pais têm escolaridade inferior ao Ensino Superior		Estudantes cujas mães têm escolaridade inferior ao Ensino Superior	
	IES	Brasil	IES	Brasil
Ciência da Computação (Bacharelado)	50,0	70,7	100,0	66,6
Geografia (Licenciatura)	95,7	91,3	93,5	87,9
História (Licenciatura)	92,3	90,7	92,9	88,3
Letras-Português (Licenciatura)	97,2	91,4	95,8	88,4
Pedagogia (Licenciatura)	94,0	93,3	93,3	91,9
Sistemas de informação	88,9	79,9	82,7	74,9
Tecnologia em Redes de Computadores	90,4	84,2	89,2	82,6
Administração	90,4	84,8	91,3	82,3
Ciências Contábeis	86,9	88,5	92,6	86,8
Secretariado Executivo	90,9	86,6	88,3	84,6
Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	93,4	92,1	95,4	92,4
Tecnologia em Gestão Financeira	96,7	89,8	96,0	90,0
Tecnologia em Logística	93,1	91,2	91,9	90,5
Tecnologia em Marketing	89,3	85,2	93,8	84,9
Média dos cursos	89,2	87,1	92,6	85,2

FONTE: Elaborado pela autora a partir de INEP (2015a, 2016).

Além dos dados apresentados, cabe mencionar que a pesquisadora atua há mais de sete anos como docente do curso de Pedagogia desta instituição, conhece o público atendido e obteve autorização da direção para realização da pesquisa com os egressos do curso.

E, ainda como justificativa para a escolha desta IES, o número de alunos na Pedagogia, curso com maior índice de matrículas na instituição⁵, é bastante expressivo. Somente nos anos de 2014 e 2015, a Faculdade X formou cerca de 900 alunos. Trata-se, portanto, de uma instituição que representa, em grande medida, o processo de massificação do Ensino Superior que tem aberto suas portas para alunos oriundos das camadas populares, como será detalhado mais adiante.

⁵Do ciclo de avaliação ENDE 2014-2016, o curso com maior número de concluintes foi Pedagogia, com 926 alunos aptos à realização do exame, tendo comparecido 818 estudantes. Administração foi o segundo curso com maior número de concluintes, com 266 alunos, sendo que 251 participaram do ENADE. Ciência da Computação registrou apenas 10 alunos concluintes em 2015, sendo que apenas 2 deles compareceram ao Exame (INEP, 2015, 2016b).

Ainda tendo em vista os objetivos do presente trabalho e, considerando as afirmações de Tardif (2000) de que “os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2000, p.14), optou-se por investigar os concluintes do curso em seu segundo ou terceiro ano de atuação profissional e que estariam, segundo Huberman (1992), em seu período de exploração da carreira.

Para tanto, a pesquisa partiu dos dados do questionário socioeconômico do ENADE 2014. Nesta avaliação, a Faculdade X inscreveu 926 alunos, sendo que 818 estudantes realizaram o exame. O ENADE 2014 considerou os estudantes que tinham a expectativa de concluir seus estudos até julho de 2015 e aqueles que tivessem cursado mais de 80% da carga horária do curso⁶, seriam os alunos que concluíram o curso no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015. Porém, analisando-se os dados cedidos pela instituição, verificou-se que a população total dos alunos concluintes do curso neste período era diferente da informada no ENADE. Essa diferença pode ser atribuída aos alunos que não concluíram o curso no “semestre ideal” (no período de oito semestres) e que, por este motivo, não participaram do exame.

Como a proposta era investigar os egressos do curso que já estavam atuando há dois ou três anos na profissão, independentemente do tempo ou das condições que eles concluíram o curso de Pedagogia, optou-se por adotar como ponto de partida a população total dos concluintes nos anos de 2014 e 2015, conforme os dados fornecidos pela IES (**tabela 3**).

⁶ Portaria Normativa nº8, de 14 de março de 2014, publicada no D.O.U. de 17 de março de 2014, republicada em 15 de abril de 2014 e retificada em 08 de maio de 2014.

Tabela 3 - Número de concluintes do Curso de Pedagogia na IES (2014/2015)

Ano / Semestre letivo	Número de alunos concluintes
2014-1 ⁷	6
2014-2	508
2015-1	159
2015-2	540
Total	1.213

FONTE: Informações cedidas pela instituição.

A partir deste universo de alunos concluintes, a primeira etapa do estudo foi realizada com os objetivos específicos de:

I - Conhecer o perfil dos egressos do Curso de Pedagogia da instituição e identificar aqueles que atuam no Ensino Fundamental como professores;

II - Reunir elementos sobre a trajetória escolar, o histórico acadêmico e as trajetórias profissionais dos alunos.

Por meio da aplicação de um questionário aos alunos que concluíram o curso nos anos de 2014 e 2015, buscou-se identificar⁸:

- a. As características dos participantes
- b. A situação de ocupação profissional
- c. As relações entre a trajetória escolar com a ocupação profissional

O questionário online foi elaborado com 38 questões fechadas e uma aberta (**apêndice A**) e foi apresentado, em 30 de agosto de 2016, ao Centro de Estatística Aplicada do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (CEA-IME/USP). O material foi analisado pelos professores doutores Carlos Alberto de Bragança Pereira e Gisela Tunes da Silva e pelos estagiários Iane Gomes da Silva e

⁷ Como não houve ingresso de alunos no segundo semestre de 2010, a instituição registrou apenas seis concluintes no primeiro semestre de 2014. São, provavelmente, alunos que cumpriam dependências em disciplinas ou outras atividades do curso. Entretanto, a instituição não forneceu os contatos nem os dados destes alunos.

⁸ Os resultados desta análise serão apresentados no Capítulo 2.

Raul de Holanda Campos que fizeram observações importantes sobre o formato das perguntas e sobre a elaboração das variáveis.

Após a consulta, foram feitas alterações no formato e na redação de algumas questões para que as respostas obtidas pudessem ser analisadas com maior rigor estatístico e, somente depois dessa etapa de correções, o formulário final passou pela fase de testes com alunos do curso e egressos que não faziam parte da amostra (havam concluído o curso há mais tempo)⁹.

Participaram do pré-teste cinco alunos do Curso e dois egressos. Os alunos responderam o questionário na companhia da pesquisadora que anotou as dúvidas encontradas pelos participantes e registrou o tempo médio que eles levaram para responder as questões. Essa etapa permitiu que a redação de alguns itens do questionário fosse revista para a melhor compreensão dos respondentes. Por sua vez, os dois egressos foram contatados por redes sociais e haviam sido alunos da pesquisadora. O intuito era testar o *link* e o funcionamento do questionário. Nesta fase, os dois participantes indicaram que conseguiram responder as questões sem dificuldades e se mostraram interessados em conhecer os resultados do estudo final.

Após a fase de testes (realizada em setembro de 2016), chegou-se à versão final do questionário que contou com seis seções, cada uma com objetivos específicos, conforme explicita o **quadro 1**.

⁹ O ambiente Online Pesquisa <www.onlinepesquisa.com> foi o escolhido para a coleta dos dados do questionário. Trata-se de um ambiente virtual voltado para este fim e possibilita o registro gratuito de pesquisadores acadêmicos, além de ser de fácil acesso e manuseio em diferentes suportes eletrônicos como tablets e smartphones.

Quadro 1 - Seções do questionário da pesquisa e objetivos das questões

Seção	Objetivos das questões
Informações pessoais	Traçar o perfil dos participantes quanto a sua identidade (sexo, idade, cor/etnia, local de nascimento etc.) e o seu histórico escolar (modalidade e instituição onde realizou o Ensino Médio, reprovações etc.).
Sobre o Curso de Pedagogia	Conhecer as formas de ingresso e as motivações do aluno ao entrar no curso; Identificar local e horário de estudo; Obter informações sobre reprovações e processos de recuperação.
Sobre a atuação profissional	Saber se o participante está trabalhando e em qual setor (na área de Educação ou outra).
Não trabalha na área da Educação	Conhecer o setor onde o participante trabalha e os motivos que o levaram a não seguir a profissão de Pedagogo;
Trabalha na área de Educação	Identificar a função/ocupação que o participante exerce na área de Educação; Conhecer as razões que levaram o participante a exercer tal função/ocupação; Identificar o setor em que os trabalhadores da Educação atuam (privado, público, terceiro setor).
Professor	Identificar as motivações que levaram o egresso a optar pelo exercício da docência; Conhecer as interpretações que os professores fazem sobre a importância e o papel de sua profissão; Saber como os professores se relacionavam com os conteúdos quando alunos e como se relacionam com eles no exercício da docência; Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para estudar os conteúdos ensinados.

FONTE: Elaborado pela autora.

Em seguida, no período de setembro e dezembro de 2016, iniciou-se a coleta dos dados com os egressos de 2014 e 2015. Para solicitar que estes egressos participassem da pesquisa, realizou-se um levantamento de informações junto à Secretaria da Faculdade X que cedeu à pesquisadora planilhas com os seguintes dados: nome do aluno; código da turma (com informação de unidade e turno); ano e semestre de conclusão do curso; telefone e celular; e-mail e endereço.

A partir das informações fornecidas, a pesquisadora entrou em contato por e-mail com os egressos e os convidou a responder o questionário *online*. A maior parte dos 1.213 egressos recebeu o e-mail com o *link* (82,85%), porém, apenas 13,93% (169 egressos) concluíram sua participação na pesquisa. A amostra, embora pequena, possui representantes de todos os horários e unidades que tiveram alunos concluintes no período estudado.

A proposta era que cada participante respondesse apenas as perguntas que são de interesse desta pesquisa. Por esse motivo, o roteiro elaborado permitiu três diferentes situações, como demonstra a **tabela 4**.

Tabela 4- Quantidade de questões para cada situação apresentada pelos respondentes

	Informações Pessoais	Sobre o Curso	Atuação Profissional	Não trabalha na Educação	Trabalha na Educação	Professor	Total
<u>Situação 1</u>							
Não trabalha na área de Educação	11	10	3	4	-	-	28
<u>Situação 2</u>							
Trabalha na Educação (não como professor)	11	10	3	-	4	-	28
<u>Situação 3</u>							
Professor	11	10	3	-	4	11	39

FONTE: Elaborado pela autora.

Assim, cada participante respondeu o número de perguntas de acordo com a situação de ocupação profissional que se encontrava no período do levantamento dos dados:

Situação 1 – O egresso não trabalha na área de Educação

Era de interesse desta pesquisa saber em que setores os egressos do Curso se inserem, portanto, aqueles que sinalizaram “não trabalho na área de Educação” foram direcionados para questões sobre a atividade que exerciam no momento e sobre os motivos para não seguirem a profissão de Pedagogo.

Situação 2 – O egresso trabalha na Educação, mas não como professor

Como a formação em Pedagogia é ampla, é possível que os participantes atuem nos setores de gestão, coordenação etc. Como o principal recorte deste estudo são os professores, os participantes que responderam que atuavam em outras atividades que não a docência, não precisaram concluir todas as questões.

Situação 3 – O egresso atua como professor

Embora o foco principal do estudo sejam os professores que lecionam no Ensino Fundamental 1, todos os participantes que indicaram que são professores

responderam ao último grupo de questões (professores da Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental).

As respostas dos alunos foram organizadas em tabelas e planilhas eletrônicas para uma análise quantitativa de caráter descritivo. As análises partiram das sugestões do relatório escrito por Evelin Angélica de Farias e Mariana Kreski Figueiredo, com supervisão dos professores doutores Antonio Carlos Pedroso de Lima e Carlos Alberto Bragança Pereira, após segunda consulta ao CEA – IME/USP, em 15 de agosto de 2017.

Os dados coletados na aplicação dos questionários permitiram a localização dos participantes para a segunda etapa da pesquisa. Nesta etapa, buscou-se entrevistar egressos do curso que se tornaram professores do Ensino Fundamental 1 e estavam atuando nas escolas públicas. Para a seleção destes participantes, foram aplicados alguns filtros:

a) Não ter feito formação de Magistério (70 dos 86 professores): Como a proposta era identificar alunos que vinham de uma educação mais precária na Educação Básica e tiveram na Pedagogia sua primeira formação para a docência, optou-se por excluir aqueles participantes que já haviam passado pela formação do Curso de Magistério.

b) Ter feito a Educação Básica toda ou a maior parte em escola pública: Devido ao perfil de profissional que se desejava encontrar, optou-se por aplicar o filtro do local de formação na Educação Básica, escolhendo aqueles que estudaram em escolas públicas.

c) Atuam somente como professores do Ensino Fundamental 1: Como o foco da pesquisa eram os professores do Ensino Fundamental 1, optou-se por identificar os sujeitos que atuavam somente nesta etapa de escolarização.

d) Professores do Ensino Fundamental 1 que atuam em escolas públicas: A proposta do estudo foi investigar os professores que são oriundos da educação pública e retornaram a ela depois de formados, portanto, buscou-se, entre os respondentes do questionário, aqueles que atuam somente na rede pública.

Após a aplicação desses filtros, dos 169 participantes que concluíram o questionário, notou-se que 14 atendiam ao perfil traçado. Estes participantes foram

contatados por correio eletrônico, mas nem todos responderam ao convite para participar da segunda etapa deste estudo.

Apenas uma participante atendeu prontamente ao convite (a entrevistada da fase teste) e outras três atenderam à solicitação após uma segunda tentativa de contato. As entrevistas, realizadas no período de novembro de 2017 a fevereiro de 2018, tiveram quatro participantes que atuam nas redes públicas, sendo uma professora da rede estadual de ensino de São Paulo, duas professoras da rede municipal de São Paulo e uma que acumulava o cargo de professora nas duas redes de ensino. Todas elas apresentam uma característica que, mesmo não sendo o principal enfoque dessa pesquisa, acabou se tornando um dado importante para a análise: já eram profissionais de outros setores (administrativo, telemarketing, entre outros) e a profissão docente seria sua segunda carreira.

Como estas participantes eram todas concursadas, após as primeiras entrevistas, surgiu a necessidade de se ouvir também uma professora atuante na rede pública de forma contratada, sem aprovação no concurso¹⁰ e, novamente, os participantes do questionário foram contatados. Entretanto, na falta de retorno, optou-se por entrevistar uma egressa do mesmo curso que, mesmo não tendo respondido o questionário inicial, aceitou conceder a entrevista.

Diferente das demais entrevistadas, esta quinta participante concluiu seu curso no ano de 2013, quando a Pedagogia na Faculdade X ainda era ofertada com um tempo menor de duração (7 semestres). A participante prestou os mesmos concursos públicos que as demais entrevistas, porém, não tendo sido aprovada em nenhum deles, atua desde 2015 na rede estadual de São Paulo como professora eventual.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado (**Apêndice B**) que partia das histórias de vida das participantes até chegar aos relatos sobre suas experiências como professoras ingressantes. Os resultados deste estudo estão apresentados neste volume, seguindo a seguinte estrutura:

¹⁰ A rede estadual de ensino de São Paulo não possui cargos de professores substitutos e, por isso, é comum a contratação de professores “temporários” para substituição de cargos vagos ou ausências eventuais de professores. Por conta da grande necessidade, muitos destes professores atuam há anos na rede estadual e já foram categorizados com diferentes nomenclaturas (OFA – Ocupante de Função Atividade; professor eventual, professor ACT - Admissão em caráter temporário etc.). Nas entrevistas, as participantes fazem menção a algumas dessas nomenclaturas. Atualmente, o termo empregado é “professores da categoria O” cuja “contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado; é uma contratação bastante precária” (APEOESP, 2018. Disponível em < <https://apeoespnorte.com.br/categoria-o/> > Acesso em 08 jan. 2019).

O capítulo 1 parte do estudo sobre os processos de expansão do Ensino Superior e da diversificação dos sistemas de ensino para se refletir sobre o perfil dos alunos dos cursos de formação de professores. Este capítulo também apresenta os referenciais teóricos adotados para a construção do problema de pesquisa, no que tange aos saberes docentes e suas origens, e um levantamento de pesquisas anteriores desenvolvidas sobre os egressos do curso de Pedagogia.

No capítulo 2, faz-se uma discussão sobre a hierarquia das profissões e suas implicações nas escolhas profissionais dos egressos do Curso de Pedagogia. Neste capítulo, a caracterização da instituição de ensino desta pesquisa e o perfil de seu alunado foram usados como base para a análise das ocupações em que os participantes se inserem após a conclusão do Ensino Superior.

Em continuidade ao tema da hierarquia de profissões resultante da diversificação do sistema escolar, o capítulo 3 apresenta os participantes da pesquisa que se tornaram professores, seus locais de atuação, suas condições de contratação e suas visões sobre a profissão. Os capítulos 2 e 3 indicam que, o magistério é uma oportunidade para estudantes vindos das camadas populares e também uma escolha para muitos deles que veem a profissão como forma de ascensão profissional e mudança de projeto de vida, ainda que os sujeitos tenham mais idade.

Os capítulos 4 e 5 tratam dos dados coletados nas entrevistas realizadas com cinco professoras do Ensino Fundamental que atuam nas redes estadual e municipal de São Paulo, quatro delas concursadas e uma contratada. Suas histórias de vida, memórias escolares e vivências iniciais no magistério são apresentadas como fontes dos saberes que devem ser construídos para o exercício da profissão. No capítulo 4, serão apresentadas as histórias de vida de cada entrevistada, valorizando-se suas origens e vivências escolares na construção dos saberes docentes. No capítulo 5, faz-se uma análise sobre as fontes do conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem lecionados pelas professoras ingressantes, descrevendo-se os principais meios utilizados pelas participantes para a busca deste conhecimento.

1. A formação de professores e a expansão do Ensino Superior no Brasil

No Brasil, até o início da década de 1970, os professores que lecionavam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental eram formados nas Escolas Normais, uma das alternativas para os que chegavam ao segundo ciclo do curso médio. Essa etapa de escolarização era ofertada em dois formatos: vocacional e acadêmico¹¹. O Normal, oferecido como curso médio vocacional, era bastante procurado pelas mulheres, pois, segundo Gouveia (1970), “o magistério foi uma das primeiras, se não realmente a primeira, profissão respeitável a que a mulher pode se dedicar” (GOUVEIA, 1970, p.35).

Com a lei nº 5.692 de 1971, as Escolas Normais foram extintas para dar lugar à Habilitação Específica para o Magistério (HEM). A formação dos professores das séries iniciais continuou sendo ofertada em nível médio e, diferente dos “professores especialistas”, formados nos cursos de Licenciatura, oferecidos em nível superior, os “professores polivalentes” tinham uma formação mais geral. Essa história marca um processo de diferenciação “nos cursos, na carreira, nos salários e nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos” (GATTI; BARRETTO, 2009, p.38). Segundo Gatti e Barreto (2009), até os dias de hoje, mesmo com a implantação da lei nº 9.394 de 1996, que instituiu a formação de nível superior obrigatória para todos os professores da Educação Básica (BRASIL, 1996, Art. 62), os professores polivalentes gozam de menor prestígio social e na carreira.

No período em que foi instituída essa obrigatoriedade, diversos programas de formação de professores foram organizados¹² e muitos professores voltaram a estudar, pois, além dos que atuavam nas séries iniciais, havia professores em exercício no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que não tinham licenciatura específica para as áreas em que lecionavam.

Para a formação dos que atuavam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os cursos de maior procura eram a Pedagogia e o Normal

¹¹ O curso vocacional oferecia algumas opções de profissionalização como agrícola, comercial e industrial. Já o acadêmico destinava-se aos estudantes que desejavam seguir seus estudos em nível superior e era ofertado nas modalidades científica e clássica.

¹² Um exemplo é o Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio) instituído pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2005a) em parceria com os Sistemas Estaduais e Municipais de Ensino e Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Superior¹³. Como exemplo, em 2004, a Pedagogia era o curso com o maior número de matrículas no Ensino Superior público (97.888 matrículas) e o Curso Normal Superior também tinha um significativo número de alunos (24.227 matrículas) (BARREYRO, 2008).

Essa procura pelos cursos superiores coincide com a política de expansão do Ensino Superior no país. De 1995 a 2000, o número de vagas nas IES (instituições de Ensino Superior) quase duplicou e, entre 2000 e 2004, quase duplicou novamente, fazendo com que a relação candidato/vaga mudasse consideravelmente (BARREYRO, 2008). O Ensino Superior no Brasil, antes acessado por uma parcela pequena da população¹⁴, inicia uma fase de transição de um sistema de elite para um sistema de massa. Esses termos, utilizados por Gomes e Moraes (2012), a partir dos estudos de Trow (1973 apud GOMES, MORAES, 2012), são indicados para descrever três fases pelas quais os sistemas de Ensino Superior tendem a passar: do “sistema de elite” para o “sistema de massa” e deste para o “sistema de acesso universal”.

As dimensões que estes autores utilizam para caracterizar esses sistemas são múltiplas, sendo algumas delas o tamanho do sistema, o currículo, a diversificação institucional, os padrões acadêmicos entre outros. Segundo eles, o sistema de elite atende até 15% do grupo etário de 18 a 24 anos, sendo que “o acesso se dá quase exclusivamente em função da origem de classe social dos estudantes, tem uma relação direta com o nascimento e renda...” (GOMES, MORAES, 2012, p.174). Já o sistema de massa “é definido por atender entre 16% e 50% do grupo etário de 18 a 24 anos” (idem), sendo consolidado quando atinge 30% das matrículas do grupo etário indicado e quando os alunos não representam apenas os grupos

¹³ Segundo Silva (2003), o Curso Normal Superior foi indicado pelo Decreto nº 3.276 de 1999 como curso “exclusivo” para a formação superior de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que gerou discussões a respeito da função e identidade do Curso de Pedagogia, que já formava bacharéis em educação e que facultativamente podia ser ofertado como Licenciatura. Segundo a autora, após pressão e resistência das instituições que ofertavam o curso de Pedagogia, o Decreto nº 3.544 de 2000 facultou a oferta dos cursos de Pedagogia como Licenciatura, alterando o termo “exclusivamente” para “preferencialmente”. Por esse motivo, os dois cursos continuaram sendo ofertados como possibilidade de formação para o magistério. Este tema será retomado no item 1.2. quando será apresentado o histórico do Curso de Pedagogia como formação inicial do professor.

¹⁴ A Constituição Federal de 1988 confere a todos os brasileiros o direito à Educação. Esse direito é efetivado mediante o dever do Estado de garantir acesso à etapa de escolarização obrigatória e aos “níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Brasil, 1988, Art. 208, inciso V). De acordo com Dourado (2008), na década de 90, sob as orientações do Banco Mundial para a América Latina, as políticas educacionais brasileiras deram primazia para a universalização do Ensino Fundamental. O Ensino Superior, garantido “segundo a capacidade de cada um” manteve-se como uma formação para os que eram aprovados nos difíceis vestibulares das universidades públicas ou àqueles que podiam pagar mensalidades no setor privado.

sociais da elite social. Por sua vez, o sistema de acesso universal caracteriza-se por atender mais de 50% do grupo etário de 18 a 24 anos e o:

acesso passa a ser definido como ‘obrigação para as classes média e média alta’, além de ser uma forma de justiça social, uma vez que se apresenta muito mais como uma questão de igualdade entre grupos e classes do que de igualdade de oportunidades individuais (GOMES, MORAES, 2012, p.175).

Observando a análise dos autores mencionados acima, é possível afirmar que o Brasil está longe de atingir o sistema de acesso universal, mas, desde 2012, iniciou a transição para o sistema de massa, quando o Censo do Ensino Superior registrou que 16,6% das pessoas entre 18 a 24 anos estavam matriculadas neste nível de ensino (CRUZ, MONTEIRO, 2018).

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (lei nº 10.172, de 2001) já indicava a busca por um sistema de massa, quando desejava matricular pelo menos 30% da população de 18 a 24 anos no Ensino Superior até 2011 (BRASIL, 2001a)¹⁵, por isso, as políticas de acesso se intensificaram no começo dos anos 2000. Barreyro e Costa (2015) afirmam que políticas de acesso como o PROUNI¹⁶ e o FIES¹⁷ foram responsáveis por um crescimento significativo do número de matrículas, especialmente no setor privado, onde “sobravam vagas”, mas havia um impedimento econômico para o acesso.

O número de matrículas na graduação passou de 2.695.927 em 2000 para 8.048.701 em 2017 (INEP, 2018) e, semelhante ao movimento de massificação do acesso ao Ensino Superior que ocorreu em diversos países, os estabelecimentos “até então reservados a uma pequena elite social e escolar, abriram suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas” (DUBET, 2015, p.255). Mas, como afirma Dubet (2015), esse processo pode ser entendido de diferentes maneiras e é preciso considerar que massificação não é o mesmo que democratização do acesso. O autor afirma que “a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem

¹⁵ Essa meta foi atualizada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui como objetivo “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos”. Os dados do Censo da Educação Superior indicam que, em 2017, os índices estavam em 40,3% e 19,9%, respectivamente (CRUZ; MONTEIRO, 2018).

¹⁶ O PROUNI (Programa Universidade para todos) foi instituído pela lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005). É um programa que concede bolsas de estudo parciais ou integrais para as pessoas que declaram ter baixa renda familiar e que atingiram padrões mínimos nas avaliações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

¹⁷ O FIES (Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior) foi instituído pela lei nº 10.260/2001. O fundo, de natureza contábil, financia a matrícula e permanência do aluno no Ensino Superior privado e já teve várias alterações na regulamentação desde a sua instituição até o momento.

as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes retratasse a sociedade” (DUBET, 2015, p.257), porém, o que ocorre no sistema massificado é que há um número maior de alunos, mas “as categorias sociais não se beneficiam da mesma forma da massificação” (idem).

Segundo o autor, o acesso ao Ensino Superior está condicionado aos recursos financeiros do sujeito, ao sucesso acadêmico na Educação Básica e às condições do sistema de ensino. Para ele, como os sistemas não geram oportunidades educacionais iguais para toda a população, o acesso ao Ensino Superior ainda é marcado por desigualdades.

No Brasil, um exemplo dessas desigualdades do sistema pode ser percebido nos vestibulares que ainda são fortes instrumentos de seleção nas IES públicas. Com a seleção por meio de provas, é mais comum que os alunos que tiveram boas oportunidades educacionais na Educação Básica tenham mais possibilidade de ingressar, sobretudo nos cursos mais concorridos¹⁸. Nas IES privadas, onde muitas vezes há vagas ociosas, estudantes vindos de classes sociais mais modestas (no termo empregado por Dubet), ingressam nos cursos de graduação, mesmo sem comprovar ter construído todas as habilidades e competências escolares esperados para quem termina a Educação Básica. Os processos seletivos simplificados¹⁹ possibilitam que o aluno, ainda que tenha concluído o Ensino Médio em condições mais precárias, consiga ingressar nessas instituições.

Outro exemplo das desigualdades do sistema está no que autores como Gomes e Moraes (2012) e Barreyro e Oliveira Costa (2015) denominam como processo de diversificação das instituições. A criação de centros universitários,

¹⁸ Essa dificuldade de acesso de determinados grupos sociais às universidades públicas tem dado origem às chamadas políticas de ações afirmativas, como as políticas de cotas. Essas políticas se justificam como reparadoras de desigualdades históricas sofridas por alguns grupos sociais como os negros ou os estudantes provenientes de escolas públicas, dando-lhes mais condições para “competirem” com os alunos que tiveram melhores oportunidades educacionais. Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2017), a primeira universidade a adotar a política de cotas no Brasil foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2003. E, desde então, as universidades públicas têm construído seus sistemas de cotas. Em 2012, foi aprovada a Lei de Cotas, lei nº 12.711, que institui a obrigatoriedade de Universidades e Institutos Federais reservarem 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública e estabelece que parte dessas vagas sejam destinadas a estudantes negros (autoidentificados) e indígenas.

¹⁹ A LDB, lei nº 9.394/96, em seu artigo 44, institui que o Ensino Superior será composto, entre outros, por cursos “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em **processo seletivo**”. (BRASIL, 1996, grifo nosso). Os processos seletivos teriam o caráter classificatório, indicando os que estariam mais aptos a ingressar nos cursos superiores, porém, nas IES em que o número de vagas é maior que o número de candidatos, o que se observa é que não há a necessidade de “classificação”, então, há um processo seletivo simplificado (entrevistas, redação, pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio etc.).

faculdades e institutos superiores de educação flexibilizou a abertura de novas instituições que, não sendo obrigadas a desenvolver pesquisas nem ter um corpo docente de doutores trabalhando em tempo integral, abriram suas portas para o ensino profissional²⁰.

O foco na profissionalização pode explicar a relação que Menezes Filho (2012) faz entre a oferta de cursos e o mercado de trabalho. Segundo o autor, entre os anos 2000 e 2010, os cursos que mais aumentaram oferta de vagas foram “pedagogia e formação de professores, administração, publicidade e cursos na área de saúde – com exceção de medicina”. A necessidade de formar professores fez com que o Curso de Pedagogia e outros cursos de formação de licenciatura crescessem, mas é preciso olhar para essa expansão com atenção. Segundo Dubet (2015), a massificação do Ensino Superior contribui para a democratização do acesso, mas não se pode negar que o ingresso dos estudantes acontece em uma hierarquia de profissões.

No topo da hierarquia, as formações mais seletivas têm uma espécie de monopólio sobre o acesso às profissões e às diversas elites que, muitas vezes, saem das mesmas escolas e das mesmas universidades. À custa de uma forte seleção e de sólidas redes, essas formações mantêm uma utilidade muito grande dos diplomas relacionados a “rendas” acadêmicas (DUBET, 2015, p.259).

Os cursos com menos oferta (como, por exemplo, o curso de Medicina), por serem mais seletivos, continuam sendo acessados por grupos sociais que possuem melhores oportunidades educacionais, ao passo que os cursos com maior oferta têm diversificado o público – como o caso dos cursos de formação de professores. É o que Dubet nomeia como “democratização segregativa” do Ensino Superior.

Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis (DUBET, 2015 p.258).

A escolha pela carreira docente no Brasil parece comprovar as afirmações do autor. No final da década de 1960, quando as Escolas Normais formavam os

²⁰ Os dados do Censo do Ensino Superior apontavam que, em 2015, das 2.364 instituições de Ensino Superior, 195 eram universidades, 149 centros universitários, 1.980 faculdades e 40 institutos federais ou CEFETs. A predominância de instituições do tipo faculdade (83,75% das IES) indica a ampliação de uma educação superior com foco na especialização e profissionalização, semelhante ao modelo francês de universidade (SGUISSARDI, 2005).

professores dos anos iniciais, Gouveia (1970) já indicava que a escolha pelo magistério estava relacionada ao perfil socioeconômico e familiar dos estudantes.

... a normalista inclinada ao magistério virá provavelmente de família de recursos modestos e pouco instruída [...] Quanto mais fraca é a estudante, tanto maior é a probabilidade de que aspire ao exercício do magistério (GOUVEIA, 1970, p.63, 78).

O objetivo do estudo de Gouveia (1970) era verificar as relações entre gênero, desempenho escolar, escolha profissional e origem social das normalistas num contexto de rápida industrialização pelo qual o país estava passando. Para tanto, realizou uma pesquisa com mais de 1.400 normalistas que, segundo a autora, tinham origens sociais diversas e nem sempre procuravam o curso por sua finalidade vocacional. Uma das análises apresentadas para tal fato é que as “moças” de famílias de estratos mais altos da sociedade poderiam estar despreocupadas com o trabalho. Já as que tinham “origem mais modesta”, viam no curso mais do que acesso a uma profissão, isso porque:

...não apenas o acesso à profissão, mas, também, as promoções obedecem a critérios ‘universalistas’, isto é, critérios que discriminam categorias e não indivíduos. É concebível que tal fato torne a profissão particularmente atraente a moças de origem modesta que não teriam facilidade de acesso a empregos concedidos à base de critérios mais ‘particularistas’ (tais como relações de famílias no mundo dos negócios ou das altas esferas governamentais) (GOUVEIA, 1970, p.31).

A autora também aponta a questão do papel da mulher como determinante para a escolha profissional na época.

a noção do caráter essencialmente feminino atribuído ao papel da professora; este seria um papel muito semelhante ao papel que sempre se atribuiu à mulher - a professora trabalha com crianças e em ambiente onde não se expõe ao contato com estranhos (não-familiares) do sexo oposto. Acredita-se que essa situação seja muito diferente da situação de trabalho no escritório ou loja onde a moça estaria mais exposta aos ‘perigos’ do mundo (GOUVEIA, 1970, p.35).

Mais recentemente, Gatti (2009), em estudo sobre a atratividade da carreira docente, aponta que o magistério não tem tido muita procura entre os jovens e isso tem resultado em uma falta de professores para algumas áreas como Física, Matemática, Química e Biologia. Segundo este estudo, os alunos que escolhem o magistério são, em sua maioria, pertencentes às famílias das classes C e D.

Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – INEP/MEC, 2008), são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. Em resumo, trata-se de alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens (GATTI, 2009, p.15).

Assim como Gatti (2009), outro estudo também aponta que “a carreira docente no Brasil parece atrair uma porcentagem elevada de estudantes menos qualificados” (LOUZANO et.al., 2010, p.551). Segundo os autores,

Há poucos incentivos financeiros para os melhores alunos do Ensino Médio se tornarem professores. Embora as disparidades salariais entre os professores do setor público e as demais carreiras tenham diminuído ao longo dos anos, os professores com nível superior recebem, em média, salários mais baixos do que outros profissionais, tanto do setor público como do privado. Além disso, essa diferença aumenta significativamente com os anos de experiência. De qualquer forma, o salário inicial de um professor do setor público ainda é mais baixo que o de outras carreiras. A essa baixa remuneração soma-se o baixo status social da carreira (LOUZANO et.al., 2010, p.563).

Do mesmo modo que Dubet (2015), Louzano et.al. (2010) partem do pressuposto que os diferentes cursos do Ensino Superior atraem estudantes com perfis socioeconômicos distintos e utilizam os cursos de Engenharia e Pedagogia como exemplos. Os autores, ao analisarem os resultados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) no ano de 2005 nestes dois cursos, afirmam que havia mais alunos oriundos das escolas públicas no curso de Pedagogia do que no curso de Engenharia. Do mesmo modo, os níveis de escolaridade materna e renda familiar eram mais baixos na Pedagogia que na Engenharia e havia mais alunos que conciliavam trabalho com estudo no primeiro curso que no segundo²¹.

Silva (2004), em estudo com egressos dos cursos de Administração, Direito, História, Odontologia e Pedagogia, afirma que essas diferentes origens sociais influenciam os destinos profissionais dos estudantes.

²¹ No geral, os estudantes da Pedagogia são alunos que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, que entram no Ensino Superior com menos preparo e apresentam nível de escolaridade materna e renda familiar inferiores aos alunos de outros cursos, mas, apesar deste aparente perfil mais ou menos homogêneo, vale destacar que Silva (2015), após estudar as características socioeconômicas e culturais de estudantes de Pedagogia de quatro IES distintas, identificou que há “variações entre os respondentes” dessas instituições, como, por exemplo, a origem social, locais onde fizeram seus estágios, idade etc.

a inserção no mercado de trabalho para os jovens que possuem uma titulação de nível superior não ocorre de maneira alheia às suas condições materiais de existência, isto é, ainda que esses jovens sejam “igualados” pela condição de possuidores de um diploma de graduação, sua origem social tende, em certa medida, a caracterizar e, portanto, diferenciar seus processos de inserção profissional (SILVA, 2004, p. 227).

Para a autora, as marcas de diferenciação da sociedade não são eliminadas com o diploma do Ensino Superior e esta é uma questão importante quando pensamos que mais pessoas estão concluindo este nível de ensino, pois, ainda que obtenham seus diplomas - a carreira profissional não será a mesma para alunos oriundos de classes sociais diversas.

Além disso, quando consideramos os professores licenciados, é importante a reflexão sobre os destinos profissionais que eles terão a partir de seus diplomas: onde conseguem atuar com esta formação; suas origens são ou não definidoras desses campos de atuação e em quais condições esses sujeitos desempenham suas atividades.

Bianchini (2005), em estudo com professoras oriundas de classes populares, aponta que o fato de terem sido mais escolarizadas do que as outras gerações de suas famílias, não impede que as professoras apresentem dificuldades em leitura e matemática, competências e habilidades consideradas em avaliações externas como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) ou o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). A autora afirma que:

a democratização do ensino público levou, à escola os indivíduos das camadas populares, mas os 11 anos de acesso à escolarização não foram suficientes para ajudá-las na superação das lacunas de formação deixadas pelo não acesso ao capital cultural (BIANCHINI, 2005, p.114).

Esta importante constatação de Bianchini aponta para uma das questões deste estudo sobre como os professores lidam com os conteúdos que devem ser ensinados na escola, ainda que nem sempre tenham tido acesso a eles (de forma adequada) ao longo de sua escolarização.

Segundo Gatti, esse perfil dos alunos dos cursos de licenciatura tem trazido desafios aos cursos de formação de professores que “estão tendo de lidar com um novo *background* cultural dos estudantes” (GATTI, 2009, p.15). Ao vencerem as barreiras do acesso ao Ensino Superior, os estudantes oriundos de camadas populares enfrentam outras dificuldades como manterem-se nos cursos, compreenderem e se adaptarem à vida acadêmica no Ensino Superior etc. Na

formação de professores, cabe ainda ressaltar que terão que construir saberes diversos, além de lidar com suas “lacunas de formação” (no termo utilizado por Bianchini) e, por isso, é necessário um estudo sobre a natureza dos saberes docentes e como eles são desenvolvidos nos cursos de formação de professores.

1.1. Os saberes docentes e o currículo de formação dos professores

Azanha (2006a), refletindo sobre a formação de professores, aponta que não é possível pensarmos em um único “bom professor”, capaz de “ensinar tudo a todos” como pretendia a *Didática Magna* de Comenius (1657) no século XVII. Para o autor, é importante considerar o contexto das instituições escolares e as relações pedagógicas construídas nessas instituições. Neste sentido, não haveria um único modelo de formação docente, com verdades absolutas pautadas nas teorias educacionais, mas um incentivo para que o professor buscasse seus saberes “na variedade social e cultural de escolas concretas” (AZANHA, 2006a, p.68).

Semelhante a essa visão, Pimenta (1997) aponta as experiências como elemento fundamental para a construção da identidade profissional dos professores. A docência, para a autora,

não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...] espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitem, permanentemente, irem construindo seus saberes e fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1997, p. 6).

Pensar o ensino como prática social leva Tardif a considerar que os saberes “evoluem com o tempo e as mudanças sociais” (TARDIF, 2010, p.13). Assim como os outros dois autores, o pesquisador afirma que não é possível compreender a natureza dos saberes docentes sem que se faça uma relação com os espaços de atuação desses profissionais. Segundo Tardif, o saber é “produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2010, p.17, grifo nosso) e é, ao mesmo tempo, particular e plural. É particular porque se constitui de forma específica em cada contexto educacional e é plural porque envolve “saberes oriundos da formação profissional e saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36).

Pimenta (1997) também reconhece a pluralidade dos saberes docentes e descreve pelo menos três destes saberes: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. O **quadro 2** compara a visão de Pimenta (1997) e Tardif (2010) quanto a esta questão e mostra que as classificações apresentadas por eles têm algumas semelhanças.

Quadro 2 - Saberes docentes por Pimenta (1997) e Tardif (2010)

Pimenta (1997)		Tardif (2010)	
Termo usado pela autora	Definição	Termo usado pelo autor	Definição
Saberes pedagógicos	Saberes da prática de ensino. Relaciona-se com a didática e a prática social da Educação. Não são construídos pelo estudo das teorias educacionais e sim a partir da prática.	Saberes oriundos da formação profissional	Saberes transmitidos pelas instituições de formação, destinados à formação científica dos professores.
		Saberes pedagógicos	Doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa. Oferecem um arcabouço ideológico à profissão.
Conhecimento	Saberes sobre os conteúdos que irão lecionar nas diversas áreas. Mais do que conhecer os conteúdos, é importante refletir sobre eles, relacionando-os com o contexto social vivido.	Saberes disciplinares	Saberes sociais definidos e selecionados pela instituição formadora. Emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.
		Saberes curriculares	Saberes sociais definidos e selecionados pelas escolas como modelos de cultura erudita. Programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Experiência	Saberes sobre o que é ser professor. São trazidos de suas experiências como alunos e alguns de práticas docentes que já desenvolveram. São também os saberes que os professores produzem no seu cotidiano docente a partir da reflexão sobre a prática.	Saberes experienciais	Saberes práticos que nascem da experiência docente e são por ela validados.

FONTE: Elaborado pela autora a partir de Pimenta (1997) e Tardif (2010).

Nos dois trabalhos, é comum a ideia de que os “saberes pedagógicos” sejam construídos na relação entre a prática e as ciências da educação. Segundo Tardif, a prática orienta a construção da teoria “fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”

(TARDIF, 2010, p.37). Para Pimenta, este movimento é constante, pois a prática confronta a teoria, reelaborando os saberes construídos. “Os saberes sobre educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 1997, p.10). Os autores também concordam que os saberes pedagógicos que nascem da prática relacionam-se intimamente com os saberes experienciais, construídos pelo próprio professor em suas vivências de aluno e no exercício de sua profissão.

Pimenta (1997) afirma que, quando ingressam no curso de formação inicial, os futuros professores já possuem muitas referências sobre a profissão docente, sabem quais foram seus maus ou bons professores e precisam mudar sua visão do “ver-se como aluno para o ver-se como professor”. Tardif (2000) também indica que os professores são profissionais que passaram bons anos em seu espaço de trabalho mesmo antes de começarem a trabalhar. Isso porque foram alunos por pelo menos quinze ou dezesseis anos e conhecem bem o ambiente no qual estarão inseridos.

Além dos saberes que trazem de suas vivências como alunos, os professores constroem saberes a partir de suas experiências como professores, especialmente nos primeiros anos de sua prática profissional. Já o conhecimento ou saberes disciplinares e curriculares provém, segundo os autores, das instituições formadoras e da seleção que essas instituições fazem dos saberes sociais, incorporados nas práticas de ensino. São saberes socialmente construídos e escolhidos como parte do currículo e da formação passada de geração em geração nas instituições escolares. Apesar de esses saberes curriculares serem muito semelhantes nos contextos educacionais, Tardif (2000) afirma que não é possível pensar em um único padrão. Segundo o autor, os saberes são plurais, heterogêneos, personalizados e situados.

Outro autor que trata dos saberes docentes como algo plural é Shulman (2014) que, admitindo a complexidade do tema, procura listar os conhecimentos que compõe a prática do professor:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p.206).

Shulman, assim como Pimenta e Tardif, indica que os saberes docentes envolvem o conhecimento dos conteúdos e de saberes pedagógicos, e inclui os saberes sobre o contexto da ação docente (alunos e suas características, contextos educacionais, propósitos e valores etc.). Além disso, o autor destaca o que intitula como **conhecimento pedagógico do conteúdo** que:

identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a **combinação de conteúdo e pedagogia** no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula (SHULMAN, 2014, p.207, grifo nosso).

Para Shulman (2014), é esta “combinação de conteúdo e pedagogia” que faz com que os professores consigam transformar os conteúdos a serem ensinados de forma que “os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir...” (SHULMAN, 2014, p.205), ou seja, é na combinação desses saberes que a prática docente de fato se efetiva. Para Tardif e Raymond (2000), esse é um tipo de conhecimento que provém de diferentes fontes e integra os saberes do trabalho docente (**quadro 3**):

Quadro 3 - Os saberes dos professores segundo Tardif e Raymond (2015)

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

FONTE: TARDIF, RAYMOND, 2015, p.215.

Considerando as diferentes fontes dos saberes docentes apresentadas por Tardif e Raymond no **quadro 3**, é possível afirmar que professores de diferentes origens e contextos sociais construirão saberes distintos, pois, se parte dos saberes provém do ambiente familiar e das vivências pessoais e escolares, não podemos pensar em um único conjunto de saberes docentes. Cada professor, em sua história (de vida e escolar) constituirá seus saberes.

Mas, considerando as questões já apresentadas nos itens anteriores sobre as dificuldades de alguns professores lidarem com os conteúdos curriculares que devem ser ensinados, é preciso ampliar as reflexões sobre as origens familiares e suas influências no desempenho e aproveitamento escolar dos estudantes.

Bourdieu (2015) utiliza o termo capital cultural para tentar explicar as desigualdades no desempenho escolar de crianças que provém de diferentes classes sociais, mas a descrição do termo pelo autor também pode ser útil à análise sobre os saberes docentes e sobre a fonte destes saberes.

para Bourdieu “capital cultural” é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos (Bourdieu, 1996a). Refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas (SETTON, 2005, p.79-80).

O capital cultural está ligado ao capital econômico, mas também às formas de valorização e apropriação da cultura nos diferentes contextos familiares. Segundo

Setton, este capital cultural explicaria o fato de que “existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativos aos estudos” (SETTON, 2005, p. 79).

Segundo Bourdieu (2015), o capital cultural pode existir em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital incorporado seria o que o **quadro 3** apresenta como “saberes pessoais dos professores”. Trata-se de um capital que não é transmitido facilmente. Ele é construído e incorporado pelo indivíduo a partir de sua herança cultural e de suas experiências de vida. Assim, é importante considerar que o acúmulo deste capital depende do ponto de origem do indivíduo.

...a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros de famílias dotadas de um forte capital cultural (BOURDIEU, 2015, p.84).

Mas, os saberes pessoais dos professores também são construídos pelo acesso ao que Bourdieu (2015) denomina de “capital objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (BOURDIEU, 2015, p.85). São os saberes que os professores possuem porque o capital econômico ou as condições de seu meio social os permitem acessar. De acordo com as reflexões de Bourdieu, os outros saberes apresentados no **quadro 3** são construídos pela aquisição do capital cultural institucionalizado, que é o capital objetivado na forma do diploma.

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomados e, até mesmo, sua ‘permuta’ (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar (BOURDIEU, 2015, p.87).

O diploma seria uma certificação de que o sujeito adquiriu o capital cultural e pode ser reconhecido por esse capital. No caso dos professores, eles são “licenciados”, ou seja, recebem uma licença que os autoriza a atuar em sua profissão, ainda que seu capital cultural incorporado ou o capital cultural objetivado ao qual eles tiveram acesso nem sempre sejam os mesmos da cultura valorizada pela escola.

Assim, a partir dos estudos levantados (PIMENTA, 1997; TARDIF, 2010; TARDIF, RAYMOND, 2000 e BOURDIEU, 2015), é possível afirmar que o mesmo diploma não forma professores com os mesmos saberes. Esses saberes são múltiplos

e integram conhecimentos que antecedem sua formação em nível superior, nos cursos de Licenciatura. Por isso, como afirma Zeichner (2008), um verdadeiro desenvolvimento profissional dos professores só será realizado quando a formação

estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p. 545).

O complexo saber dos professores envolve não apenas a prática (saber-fazer) e os fundamentos teóricos de sua ação, como também as histórias de vida e as oportunidades de formação desses profissionais.

Desse modo, é preciso ainda trazer uma reflexão sobre os *slogans* educacionais, frases de efeito que muitas vezes não se pautam em verdades, mas que inspiram tendências. Em estudo sobre a linguagem educacional, Scheffler (1974) alerta para os problemas da adoção destes *slogans* que nem sempre facilitam a compreensão dos conceitos que preconizam, mas reforçam ideias prontas, atraindo mais seguidores.

Analisando os discursos educacionais, é possível perceber que muitos *slogans* têm ganhado destaque como “construir o conhecimento”, “educar para a vida” e outras tantas expressões que não oferecem definições precisas sobre as ideias educacionais, mas são incorporadas nos debates de forma espontânea e envolvente. Esses discursos, em cada época, também pautaram as tendências educacionais dos modelos de formação de professores.

Saviani (2009), por exemplo, identifica na história da educação brasileira dois modelos de formação de professores que se contrapõem: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (em que se busca a formação do professor pela garantia do estudo dos conteúdos a serem ensinados) e o modelo pedagógico-didático (que considera prioritária a formação pela prática pedagógica). É interessante refletir sobre esses dois modelos, pois, quando o discurso do conteúdo é adotado, podemos afirmar que os programas de formação de professores devem oferecer uma espécie do que as escolas costumam chamar de “reforço”, uma revisão dos conteúdos já estudados por esses profissionais em sua Educação Básica. Mas, se o discurso é formar apenas pela prática, podemos imaginar que basta “treinar” os professores com procedimentos técnicos padronizados.

Os dois modelos, em alguns momentos, foram entendidos como necessários à formação de professores, mas nem sempre organizados de forma integrada. Na década de 1930, por exemplo, com a necessidade de formar professores para a educação secundária, os cursos de bacharelado passaram a qualificar professores no modelo conhecido como 3+1 (três anos da formação de bacharéis em diversas áreas + um ano de formação específica para o magistério) (GATTI, BARRETTO, 2009). Os conteúdos e as práticas pedagógicas eram estudados de forma segmentada e isso acontecia também no curso de Pedagogia. Segundo Pimenta, quando foi criado em 1939, o curso era destinado à formação de bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em Pedagogia “com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura”, que distinguiram a formação com “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas” (PIMENTA, 2011, p.20).

Zeichner (2008), analisando as pesquisas educacionais sobre formação de professores, afirma que os discursos mais recentes, em diversas partes do mundo, mudaram o foco da visão de “treinamento” para uma ideia de que o professor não apenas executa o seu trabalho e, por isso, outro *slogan* foi rapidamente difundido, “a formação do professor reflexivo”. O autor afirma que muitas experiências distintas de “ensino reflexivo” foram construídas, mas poucos resultados trouxeram para o campo da formação de professores. “Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor”, como se a reflexão máxima permitida ao professor fosse, justamente, “como reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino” já instituído pelos programas educacionais (ZEICHNER, 2008, p.541).

Tardif (2000) indica que, apesar dos discursos mais recentes de formar um professor reflexivo, os cursos ainda são construídos em uma lógica da aplicação da teoria na prática.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 18).

Mas, “não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária” (TARDIF, 2000,

p.11). Há saberes docentes que são construídos na e a partir das experiências profissionais e o problema é que nem sempre o que se estuda nas universidades condiz com a realidade encontrada nas salas de aula. Como a realidade está em constante mudança, autores, como Pimenta, afirmam que os cursos de formação docente já “não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional” (PIMENTA, 2011, p.42).

O contexto escolar atual exige a formação de um professor que “saiba intervir nas práticas vigentes e contribuir para a formação de um conhecimento mais profundo sobre a dinâmica de tais práticas” (FRANCO, 2008, p. 112). Um profissional capaz de não apenas reproduzir conhecimentos adquiridos nas salas de aula, mas que seja capaz de observar a prática, refletir sobre ela à luz da teoria estudada e a partir de sua reflexão construir novas propostas de intervenção. Nas palavras de Shulman (2014):

Espera-se que um matemático entenda matemática e que um historiador compreenda história. Mas a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (SHULMAN, 2014, p.217).

Autores como Zeichner (2010) e Tardif (2000) apontam a formação no campo como uma alternativa para essa separação entre o que acontece em sala de aula e o que se estuda nas universidades. Para os autores, é importante que o futuro professor, aos poucos, tenha contato com a prática docente e, supervisionado por um professor experiente, possa investigar as diferentes situações cotidianas da prática profissional.

Os estudos apresentados (TARDIF, 2000; PIMENTA, 2001; FRANCO, 2008; ZEICHNER, 2010) trazem à tona a necessidade de se pensar a formação dos professores considerando os saberes plurais que envolvem a prática do magistério. Estes saberes não dependem apenas dos cursos de formação como as licenciaturas, mas também de uma reflexão sobre a formação inicial dos professores que se desenvolve nesses espaços.

1.2. A formação inicial do professor nos Cursos de Pedagogia

Como já exposto, desde 2006, a Licenciatura em Pedagogia tem se tornado o principal curso de formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica. Por esse motivo, é importante observarmos o currículo de formação proposto nas diferentes instituições formadoras. Segundo Gatti (2012, p. 151), o curso de Pedagogia foi “dentre os cursos de graduação em nível superior, um dos que mais sofreu reformulações normativas ao longo de seus anos de existência”. Silva (2003) relaciona essas mudanças ao problema de identidade do curso:

Em sua gênese, o curso de Pedagogia já revela muito dos problemas que o acompanham ao longo do tempo. Criou-se um bacharel em Pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional (SILVA, 2003, p.12).

De início, o curso era dividido em duas modalidades: Bacharel em Pedagogia (3 anos) e Licenciatura (1 ano a mais - Curso de Didática) e, para Silva (2003), havia dois problemas na matriz deste curso. O primeiro diz respeito à divisão Bacharelado/Licenciatura que separava o processo pedagógico entre conteúdo e método. O segundo problema estava relacionado à inserção profissional dos egressos destes cursos. Não havia regulamentação das profissões em que o bacharel em Pedagogia pudesse se inserir e os licenciados enfrentavam outros problemas: eram habilitados para lecionar no Curso Normal, mas esta formação não era especificidade da Pedagogia, já que para atuar como professor nas Escolas Normais exigia-se somente a conclusão de um curso superior.

Como prova de que o campo de atuação era difuso, Silva (2003) indica que o Licenciado em Pedagogia podia lecionar Filosofia, História e Matemática, mas esse direito foi modificado algumas vezes por meio de resoluções e portarias (**quadro 4**).

Quadro 4 - Habilitações do Licenciado em Pedagogia (1965-1969)

Ano	Regulamentação	Habilitação do pedagogo
Até 1965	Portaria MEC nº 478/54	Além do direito ao registro nas chamadas cadeiras de educação, possuíam também esse direito em relação a outras disciplinas do Ensino Médio: - Filosofia, História Geral e do Brasil - no ciclo em que fosse ministrada a disciplina ou nos dois ciclos - Matemática, apenas no primeiro ciclo
1966 a 1968	Portaria MEC nº 341/65	Além da habilitação para lecionar as disciplinas de Educação, o direito estendia-se a: - Psicologia e Sociologia (2º ciclo) - desde que as tivessem cursado por 160 horas/aula ou por dois anos. - ou Estudos Sociais (1º e 2º ciclos) - desde que tivessem cursado as duas disciplinas de estudos sociais pelo mínimo de 160 horas/aula
A partir de 1969		Não foi dado o direito em relação à Filosofia, História e Matemática.

FONTE: Elaborado a partir das informações de SILVA (2003).

De 1939 a 1972, a identidade do curso de Pedagogia foi bastante questionada (SILVA, 2003) pela indefinição dos campos de atuação dos pedagogos e também pelo objeto de estudo do curso. Em 1969, o Parecer nº 252/1969 do Conselho Federal de Educação propôs que existisse apenas o diploma de Licenciatura e indicou a Pedagogia como um curso de formação de professores para o ensino normal e de especialistas para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar.

Os anos subsequentes ao parecer foram marcados pelo que Silva (2003) nomeia como “período das indicações” (1973-1978), em que diversos textos do Conselho Federal de Educação foram publicados com o intuito de regulamentar a formação dos profissionais da educação. Era o “pacote pedagógico” de Valmir Chagas (o ministro da educação na época) que visava formar pessoas para as “funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus” (AGUIAR et.al., 2006. p.823). Os textos das indicações regulamentavam a formação das licenciaturas e apontavam para um modelo pautado nas “habilitações”, o que mais uma vez descaracterizou o curso de Pedagogia, pois fragmentava o currículo e colocava a identidade do curso novamente em questão (SILVA, 2003).

A concepção da Pedagogia como campo de conhecimento e investigação levantou reflexões de diversos movimentos entre os anos de 1979-1998 (SILVA, 2003; AGUIAR et.al., 2006), por educadores interessados em repensar a identidade do curso e sua estrutura curricular. Em meio a esse contexto, a lei nº 9.394/96, mais uma vez, trouxe à tona a identidade do Curso de Pedagogia ao indicar que os professores da Educação Básica deveriam, no prazo de dez anos, ter a formação de nível superior.

A legislação educacional mencionava os Institutos de Educação Superior e Cursos Normais Superiores para a oferta de cursos de formação de professores e não considerava a existência da Licenciatura em Pedagogia que, até então, formava os professores do Curso Normal de nível médio. Com a publicação do Decreto de nº 3.27/1999, a divisão da formação de professores e dos profissionais da educação não-docentes ficava ainda mais demarcada. O decreto não fazia menção ao Curso de Pedagogia, mas indicava que a função de formação do magistério para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seria realizada “exclusivamente” em cursos normais superiores (SILVA, 2003).

O termo “exclusivamente” foi substituído um ano depois pela expressão “preferencialmente” (Decreto nº 3.554/2000), resultado de resistências e pressões das organizações que há tempos vinham discutindo a formação dos profissionais da educação (SILVA, 2003; AGUIAR et.al., 2006). O termo “preferencialmente” não diminuiu o descontentamento dos educadores que, reunidos nas reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e no Congresso Estadual Paulista de Formação do Educador, elaboraram um documento que, segundo Aguiar et.al (2006), não foi levado a diante pelo Ministério da Educação, mas foi decisivo para a posterior elaboração das *Propostas de Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* (BRASIL/MEC, 2000). As Diretrizes indicavam uma formação mais integrada do profissional da educação, mas ainda apresentavam o Normal Superior como curso principal para a formação dos professores dos primeiros anos da Educação Básica.

Além das instituições que já estavam responsáveis por ofertar esses cursos (universidades ou cursos superiores isolados), os institutos superiores de educação (ISEs) surgiram, em 1999, como uma alternativa para a formação dos professores (AZANHA, 2006b, p.75)²². Esse tipo de instituição poderia ofertar o Curso Normal Superior; Licenciaturas (voltadas para os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); Programas de formação continuada; Programas especiais de formação pedagógica (para pessoas com formação universitária que desejavam lecionar disciplinas de sua especialidade) e pós-graduação de caráter

²² Os ISEs, regulamentados pela Resolução CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 (BRASIL/CNE, 1999), podem ser instituições independentes ou departamentos de faculdades, universidades e centros universitários e foram instituídos com caráter profissional, visando à formação de professores para atuar na Educação Básica.

profissional (voltada para a atuação na Educação Básica). Muitas instituições privadas investiram esforços na criação de um ISE e iniciaram suas atividades ofertando o Curso Normal Superior. Segundo Kuenzer e Rodrigues (2007), o Curso Normal Superior

foi adotado especialmente por instituições não-universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDB, o que configurava um mercado promissor (KUENZER, RODRIGUES, 2007, p.262-263).

O curso de Pedagogia, que já se voltava para a preparação dos professores para os Cursos de Magistério e também formava diretores, coordenadores e supervisores de ensino, continuou sendo ofertado como licenciatura nas instituições que já ofereciam esta habilitação e a formação de professores ficou dividida entre dois cursos (Pedagogia e Normal Superior). Um exemplo dessa oferta é a indicação do Censo do Ensino Superior de 2006 que contabilizava 1.562 cursos presenciais de Pedagogia, com 281.172 matrículas, sendo 62% delas em instituições privadas (GATTI, 2009) e 70.025 matrículas nos 798 Cursos Normais Superiores existentes na época (INEP, 2007).

Apesar da ampla oferta de vagas nos dois cursos, os debates sobre o lugar de formação dos professores continuaram. Muitos deles se pautaram na questão da “fragilização da profissionalização docente”, pois, segundo Kuenzer e Rodrigues (2007), a formação dos professores estava sendo realizada com “diferentes níveis de qualidade” que fariam “jus à mesma certificação, cabendo ao mercado proceder à seleção segundo seus interesses e suas necessidades” (KUENZER, RODRIGUES, 2007, p.263).

Além da diferenciação na formação e nos diplomas, havia também uma ampla discussão com relação à formação voltada para a prática ou formação mais teórica dos professores e sobre o papel das instituições formadoras. Ainda que essas discussões continuem existindo até os dias atuais, cabe mencionar que o Parecer CNE/CP nº 5/2005 foi decisivo na instituição da Pedagogia como Licenciatura. O documento admitia que muitas universidades, desde 1985, já ofereciam o curso como licenciatura para o magistério das séries iniciais e, por este motivo, a formação integral do pedagogo deveria ser regulamentada.

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (BRASIL/CNE, 2005b).

Ao indicar que o Curso de Pedagogia estaria integrado, entre outros eixos, à formação para a docência, o CNE estabeleceu Diretrizes Nacionais para esta Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006). As habilitações do Curso foram extintas para dar lugar a uma formação mais geral do profissional da educação que contempla, segundo as Diretrizes:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...] (BRASIL/CNE, 2006, art.4º).

As especializações das antigas habilitações foram transferidas para os programas de pós-graduação e as instituições que ofertavam o Normal Superior puderam optar por transformar seus cursos na Licenciatura em Pedagogia. Assim, a Resolução CNE/CP nº1/2006 acabava finalmente com as discussões sobre o lugar de formação do professor das séries iniciais. Porém, ao mesmo tempo em que se estabelece a Pedagogia como curso de formação de professores indica-se a formação do profissional para as outras áreas educacionais. Esta ampla formação (CNE, 2006, art.4º), junto com a falta de definição do currículo formativo, fazem com que existam diferentes modelos de curso.

Quando se deseja tudo é muito provável que se fique com muito pouco ou nada, como reza o ditado popular. As instituições de Ensino Superior podem fazer suas escolhas e dirigir melhor essa formação, mas a identidade do curso fica ainda problemática por seu amplo espectro curricular e por suas vocações múltiplas (GATTI, 2012, p.157).

Os cursos Normais Superiores foram aos poucos dando espaço para os cursos de Pedagogia, que, apesar de seguirem um “núcleo de estudos básicos” instituídos pelas diretrizes, se apresentam de formas muito diversas. Cada instituição constrói seus projetos segundo sua vocação, objetivos, valores etc. Gatti e Nunes (2009), analisando planos de curso, afirmam que:

A variedade de nomenclatura de disciplinas encontradas em cada curso e entre os cursos de Pedagogia é muito grande, o que sinaliza que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento, com enfoque próprio, o que se reflete na denominação das disciplinas [...] (GATTI, NUNES, 2009, p.21-22).

O Censo do Ensino Superior de 2015 (INEP, 2016a) registrava 1.674 cursos de Pedagogia (presenciais e a distância) e 105 outros cursos de formação de professores para a Educação Básica, sendo que o Curso Normal Superior não é listado nesta Sinopse Estatística. A **tabela 5** mostra como os cursos de Pedagogia e as matrículas aumentaram de forma significativa nas duas décadas de vigência da legislação educacional em vigor.

Tabela 5 - Número de cursos de Pedagogia e matrículas presenciais - Brasil (1996 / 2006 / 2015)

	1996	2006	2015
Cursos presenciais	513	1.562	1.548
Matrículas presenciais	123.700	281.172	313.318

FONTE: Sinopses Estatísticas da Educação Superior 1996, 2006 e 2015.

É possível verificar que o número de Cursos de Pedagogia cresceu significativamente na primeira década após a promulgação da LDB e esse crescimento diminuiu na segunda década (2006-2015). Mas, mesmo com leve diminuição do número de cursos, o número de matrículas continua crescendo, não apenas no ensino presencial como também na Educação a distância, em que está matriculada mais da metade dos alunos do Curso de Pedagogia. Segundo os dados do Censo de 2015 (INEP, 2016a), Pedagogia é o terceiro curso com maior número de matrículas no Ensino Superior, ficando atrás apenas de Direito e Administração. O curso é ofertado de forma significativa no setor público, mas com predominância no setor privado, especialmente em instituições do tipo faculdade, como mostram os dados das **tabelas 6 e 7**.

Tabela 6 - Número de Cursos de Pedagogia Presenciais e a distância e matrículas por Categoria Administrativa - Brasil (2015)

	Total	Pública		Privada	
Número de Cursos de Pedagogia	1.674	561	33,51%	1.113	66,48%
Matrículas no Curso de Pedagogia	655.813	127.882	19,49%	527.931	80,5%

FONTE: Sinopse Estatística da Educação Superior 2015, Tabela 1.12. (INEP, 2016).

Tabela 7 - Número de Cursos Presenciais de Pedagogia e matrículas por Organização acadêmica – Brasil (2015)

	Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET	
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública
Cursos de Pedagogia	649	446	203	134	8	126	744	40	704	21	21
Matrículas no Curso de Pedagogia	136.733	92.465	44.268	30.685	656	30.029	144.457	7.346	137.111	1.443	1.443

FONTE: Sinopse Estatística da Educação Superior 2015 (INEP, 2016).

O número de matrículas indicado na **tabela 6** corresponde aos cursos presenciais e a distância e, se comparado aos dados da **tabela 5** (somente matrículas presenciais), pode ser um bom exemplo do que Gatti (2014) afirma sobre a ampliação dos cursos de licenciatura a distância:

...há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação. Por exemplo, entre os cursos de bacharelado, 73% eram de oferta presencial em 2011, enquanto apenas 17% das licenciaturas assim se caracterizavam (GATTI, 2014, p. 36).

Mesmo com o número crescente de matrículas nos últimos anos, a oferta do Curso de Pedagogia é bastante desigual quando consideradas as diferentes regiões do Brasil. Segundo os dados do ENADE realizado em 2014, enquanto a região Sudeste concentrava 490 cursos de Pedagogia, a região Norte registrava apenas 92 cursos. Em 2014, participaram deste exame 111.863 alunos concluintes do curso, sendo 31.490 somente no estado de São Paulo. Em resposta ao questionário do estudante, os concluintes do curso em todo o país revelam ter algumas características. A maioria declara que seus pais cursaram apenas o primeiro ciclo do Ensino Fundamental (48,1%) e uma boa parte (16,5%) afirma que os pais não possuem nenhuma escolarização. O mesmo ocorre com o nível de escolaridade das

mães (14,0% declaram que nenhuma escolaridade e 45,3% que cursaram a primeira etapa do Ensino Fundamental).

Com relação à renda familiar, 27,8% dos respondentes declara que é de até 1,5 salário mínimo e 37,0% de 1,5 a 3 salários mínimos. A maioria (85,2%) cursou todo o Ensino Médio em escola pública e declara (72,2%) que pretende exercer o magistério como atividade principal após o término do curso. 80,8% dos respondentes afirmam que realizaram o estágio curricular obrigatório em escola pública e 64,7% que desejam atuar em escola pública, como professor (INEP, 2016b).

A escolaridade da família, a baixa renda e a formação básica na escola pública corroboram alguns dos dados sobre os alunos do curso na pesquisa de LOUZANO et. al. (2010), já citados neste capítulo.

1.2.1. O currículo escolar e o currículo da Pedagogia

A LDB, lei nº 9.394/96, apresenta como uma das finalidades do Ensino Superior:

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares” (BRASIL, 1996, art. 43 VIII, incluído pela lei nº 13.174, 2015).

Foi pensando sobre esta articulação entre os níveis de ensino que uma das propostas iniciais desta pesquisa era refletir sobre como a formação docente de nível superior se relaciona com as necessidades da Educação Básica. Ou melhor, era intuito deste estudo investigar como os conteúdos a serem ensinados no Ensino Fundamental 1 estavam presentes (ou não) no Curso de Pedagogia e como eles poderiam fazer a diferença na formação do educador oriundo das camadas populares e com uma Educação Básica mais precária. Porém, após o Exame de Qualificação e do estudo sobre o currículo a partir de Goodson (2001), outras relações foram pensadas.

Goodson (2001) afirma que as ideias de currículo, sistema de salas de aula e disciplinas escolares só entraram no discurso educacional quando a escolarização se transformou em uma atividade de massa, em um sistema subsidiado pelo Estado. Segundo este autor, o currículo não é o mesmo que um “catálogo” de conteúdos e

não pode ser estudado apenas na forma como foi escrito/pensado. Então, quando falamos que o professor deve ter domínio dos conteúdos curriculares a serem ensinados, de quais conteúdos estamos tratando? Estes conteúdos aparecem no Currículo do curso de Pedagogia? De que forma?

Gatti e Nunes (2009), estudando as ementas das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, indicam que a divisão entre teoria e prática de ensino e a separação entre conteúdo e metodologia ainda estão presentes nos projetos de curso. As autoras afirmam que poucas são as instituições que declaram, nas ementas das disciplinas, a presença dos conteúdos escolares a serem ensinados pelos futuros professores. Nenhuma instituição pública destina disciplinas específicas para o conteúdo de Língua Portuguesa e Matemática. Esses conteúdos estão implícitos nas disciplinas voltadas às metodologias de ensino. Já nas instituições privadas, constata-se que a maioria apresenta pelo menos uma disciplina de Língua Portuguesa dissociada das metodologias de ensino e 18% delas têm uma disciplina voltada para o estudo da Matemática. Os demais saberes (História, Geografia, Artes Ciências e Educação Física) estão, nas instituições públicas e privadas, relacionados apenas nas disciplinas de metodologia (GATTI, NUNES, 2009).

A presença dos conteúdos de Língua Portuguesa nas instituições privadas é um dado interessante quando consideramos o perfil do aluno que ingressa nessas instituições, mas, a trajetória escolar anterior dos alunos não é o único fator levado em conta nos currículos do Curso de Pedagogia. Por isso, caberiam as perguntas: os cursos de Pedagogia estão adequados às exigências para o ingresso no mercado de trabalho, especialmente nas redes públicas de ensino? O currículo da Pedagogia considera seu público, majoritariamente de alunos com baixo rendimento escolar e com condições precárias de aprendizagem na Educação Básica?

Gatti e Barretto (2009) afirmam que a complexidade da Licenciatura em Pedagogia é grande, uma vez que pretende formar o teórico da educação ao mesmo tempo em que licencia o profissional para a prática de sala de aula. As autoras, estudando alguns programas de Curso, indicam que muitos deles têm priorizado o “porquê ensinar” em suas ementas de curso e

... só de forma muito incipiente registram o quê e como ensinar. Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo do conteúdo de ensino associados às metodologias, mas ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada (GATTI, BARRETTO, 2009, p.121).

O que seria o conteúdo específico a ser aprofundado na Licenciatura em Pedagogia? Quando analisamos os modelos das licenciaturas específicas, entendemos que a composição desses cursos se deu com o estudo do conteúdo e das disciplinas didático-pedagógicas. Assim, na Licenciatura em História, por exemplo, o futuro professor estudaria os conteúdos de sua área (História do Brasil, História Geral etc.) e depois as formas de se ensinar este conteúdo a alguém. Porém, quando pensamos na formação do professor polivalente, esse conteúdo não fica explicitado.

Ser professor polivalente, aquele que ministra as diversas disciplinas nas séries iniciais, significa ter a responsabilidade de iniciar os alunos no estudo das diversas áreas do conhecimento. Por esse motivo, este professor deveria ser bem formado para que conseguisse refletir sobre diferentes conteúdos e adequar sua prática pedagógica para o ensino deles. Porém, como não há uma clara indicação desses conteúdos na Licenciatura, uma das justificativas para se priorizar o estudo das práticas pedagógicas em detrimento do conteúdo poderia ser a ideia de que o aluno que ingressa na Pedagogia (um curso de nível superior), já tenha desenvolvido as aprendizagens dos conteúdos da Educação Básica e que, por isso, necessitaria apenas de uma complementação pedagógica para poder lecionar nas séries iniciais.

Essa justificativa, porém, não se mostra verdadeira quando analisamos o perfil dos alunos de alguns cursos ofertados. Considerar que todos os alunos sabem os conteúdos da Educação Básica e oferecer-lhes apenas a formação pedagógica pode contribuir para a reprodução de uma educação mais precária, pois a formação em nível superior, nas condições atuais em que ela é ofertada, não garante que o professor seja mais qualificado.

Esse tipo de posição tem gerado algumas propostas para se repensar a estrutura dos cursos de Pedagogia, incluindo a revisão de conteúdos da Educação Básica como parte integrante da formação do professor. Um dos exemplos é a Deliberação CEE nº 111/2012, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O documento estabelece que os cursos de formação docente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deverão ter carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, sendo 600 (seiscentas) horas dedicadas à revisão dos conteúdos curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio.

O posicionamento do CEE de São Paulo levantou muitos questionamentos sobre os propósitos da formação superior e da naturalização do fracasso da Educação Básica. Estaria o conselho admitindo que, por conta do baixo desempenho dos níveis anteriores, o Ensino Superior teria a tarefa de suprir lacunas de aprendizagem, “ensinando” aquilo que deveria ter sido aprendido anteriormente.

Entretanto, aceitar a deliberação sem questionamentos é transferir para o Ensino Superior um grave problema de ensino da Educação Básica. Além disso, quando voltamos às ideias de Goodson (2001), percebemos que a definição desse “o que deve ser ensinado aos alunos” é mais complexa do que as indicações do CEE podem fazer parecer. Segundo o autor, “...o conhecimento e o currículo são realizados pedagogicamente num contexto social e, originalmente, concebidos e construídos neste contexto” (GOODSON, 2001, p.74). Não seria, então, possível pensar o conteúdo dissociado do seu contexto e da própria prática docente.

O currículo é, então, fabricado numa diversidade de áreas e níveis. Nesta variedade, é muito importante a distinção entre o currículo escrito e o currículo como atividade de sala de aula (GOODSON, 2001, p.52).

Nessa perspectiva, o currículo não é estático e, portanto, o estudo do conteúdo pelo conteúdo não garantiria um melhor preparo do professor. Sem contar que, ao transferir a responsabilidade da Educação Básica para o Ensino Superior, correríamos o risco de novamente tornar a formação dos professores algo bastante distante da realidade das salas de aulas. Ademais, estudar o conteúdo não garantiria o que Goodson menciona como “tradução” do conhecimento para que ele seja ensinado nos contextos educativos.

Em primeiro lugar, temos o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido; em segundo, a maneira como esse conhecimento é ‘traduzido’, para ser utilizado em um determinado meio educativo (GOODSON, 2001, p.62-63).

Esta ideia da tradução tem semelhanças com o que Shulman (1986) define como *Pedagogical Content Knowledge* (conhecimento pedagógico do conteúdo), “as formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros” (SHULMAN, 1986, p.9)²³. Na perspectiva desses autores, o conhecimento do conteúdo estaria interligado com a habilidade de ensiná-lo, um conhecimento não

²³ Tradução livre do original em inglês “the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others”.

memorizável e difícil de ser mensurado. Como então pensar a formação dos professores para a construção deste tipo de conhecimento?

Goodson (2001), ao relatar sua experiência como aluno, traz algumas contribuições importantes para respondermos esta questão:

Depois de quinze anos a ser ensinado na escola e na universidade por pessoas oriundas de outra classe social, com disciplinas profundamente desligadas de tudo o que eu tinha experienciado, subitamente tudo mudou. A maior parte dos tutores tinha antecedentes semelhantes ao meu e a disciplina era, essencialmente, a nossa experiência da educação e da cultura (GOODSON, 2001, p.84).

O autor declara que, ao encontrar professores que o compreendiam em sua história e vivências, descobriu que “a desarticulação era, muitas vezes socialmente construída” (GOODSON, 2001, p.84) e este pode ser um ponto interessante para se pensar o objeto de estudo desta pesquisa: alunos oriundos das camadas populares, que se tornam professores mesmo com todas as dificuldades em sua trajetória de formação e que voltam aos contextos de educação por onde passaram a maior parte de sua vida escolar (a escola pública), um recorte pouco explorado nas pesquisas acadêmicas que tratam dos egressos do curso de Pedagogia.

1.3. Os egressos do Curso de Pedagogia nas pesquisas acadêmicas

Silva (2015) aponta que, embora o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia muitas vezes seja traçado de forma homogênea, a análise de estudantes de diferentes instituições permite observar que existem características diferentes entre eles. A autora indica que, alguns alunos ingressam no curso sem interesses pela área ou profissão, mas, mesmo para os que não indicavam a Pedagogia como sua primeira opção de formação, a docência é um interesse generalizado como ocupação/função após o término do curso.

Entretanto, ainda que o diploma enquanto capital cultural institucionalizado confira a possibilidade de iniciar a carreira docente, é no exercício da profissão que o professor se constituirá como tal (TARDIF, RAYMOND, 2000) e poderá tecer considerações a respeito da profissão e de sua formação. Assim, a fim de se conhecer as pesquisas já realizadas sobre os egressos do Curso de Pedagogia em seus primeiros anos de profissão, realizou-se um levantamento dos estudos acadêmicos

publicados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²⁴ (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT). O levantamento dos estudos foi realizado entre novembro e dezembro de 2016 quando a busca pelos termos “egresso” e “pedagogia” localizou 138 registros.

Após análise dos resumos, 52 estudos foram excluídos deste levantamento porque abordavam temas específicos, sem muita relação com o objeto de estudo desta pesquisa. A maior parte dos demais estudos localizados (65 dissertações e 21 teses) trata de investigações sobre os egressos que se tornam professores. Em sua maioria, são pesquisas realizadas com egressos de instituições públicas de ensino e abordam temas diversos como, por exemplo: investigações sobre temas ou disciplinas presentes no Currículo do Curso de Pedagogia (LEVANDOVSKI, 2008; COSTA, 2014; BARBOSA, 2014); análise da ideologia e dos processos formativos de políticas específicas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) (OLIVIERI, 2014; MARQUEZAN, 2016) ou BEPA (Bolsa Escola Professor Alfabetizador, da rede estadual de São Paulo) (CORES, 2015); análises de práticas e concepções do curso de Pedagogia oferecido na modalidade da educação a distância (MACHADO, 2015; SILVA, 2015) entre outras abordagens.

O estudo mais antigo que foi localizado é de Derner (1985) que, em sua pesquisa de mestrado, faz uma caracterização dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre os anos de 1978 e 1982. No período do estudo, as habilitações ainda existiam e a instituição oferecia quatro delas: administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e magistério (para lecionar no curso Normal de nível médio). A autora identifica que muitos egressos conseguiam se inserir em trabalhos na área de Educação, porém, nem sempre em funções condizentes com a habilitação cursada por eles, o que abria a possibilidade de se pensar em uma formação mais geral do pedagogo.

Anos mais tarde, partindo-se de discussões como as de Derner, as especializações/habilitações foram extintas para dar lugar a uma formação mais geral. Porém, como mostraremos adiante, as demais pesquisas encontradas sobre egressos

²⁴ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, desenvolvida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT), reúne mais de 400.000 documentos entre dissertações e teses defendidas em mais de 100 instituições de Ensino Superior no Brasil, entre as quais estão as principais universidades do país. Este número é constantemente atualizado com as novas publicações, por isso, é importante mencionar que o levantamento realizado foi feito no dia 26 de dezembro de 2016, mas alguns trabalhos acadêmicos defendidos em 2015 e 2016 ainda não haviam sido publicados nesta base. Disponível em <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

do Curso de Pedagogia indicam que a definição de um currículo que atenda às necessidades da profissão continua sendo um dos principais temas nos debates sobre o curso.

Will (2004), em pesquisas com egressos da mesma instituição investigada por Derner (1985), indica que a maioria dos egressos do Curso de Pedagogia (no início dos anos 2000) se inseria em atividades profissionais ligadas à educação, sendo que mais da metade atuava como professores da Educação Infantil, segmento em que, segundo a autora, havia mais oportunidades de trabalho na região. O estudo já se insere em um período em que a formação de nível superior para estes professores estava em discussão por conta da LDB de 1996²⁵. Segundo Galdêncio (2007), essas mudanças na legislação contribuíram para que a procura pela formação de professores para a Educação Infantil aumentasse. Em estudos com egressos da Universidade do Contestado/Mafra, a autora afirma que ainda havia a oferta das diversas habilitações, mas os estudantes tinham preferência pela docência, pois, como a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, a exigência de formação para os educadores fez com que muitos profissionais que já trabalhavam nas creches e pré-escolas voltassem a estudar para garantir seus empregos.

Apesar de a área educacional não ser muito fascinante em virtude da desvalorização do profissional da educação, e das precárias condições de trabalho, a docência ainda é uma alternativa de profissão, especialmente em regiões onde as oportunidades profissionais são insuficientes (GALDÊNCIO, 2007, p.55).

Essa visão do pedagogo como professor e a ascensão social por meio da formação são notadas também na pesquisa de Pita (2011).

A escolha pelo curso de Pedagogia é a possibilidade de terem uma profissão e contribuírem com a renda familiar, aliando ao cuidado de suas famílias, já que o magistério possibilita uma jornada menor (PITA, 2011, p.48).

A autora, estudando os egressos de uma instituição privada com baixa avaliação nos exames nacionais, constata que, para muitos alunos, o acesso ao Ensino Superior se mostrou como ganho pessoal e social. Pita (2011) ainda revela que, apesar da baixa avaliação da instituição no ENADE, os egressos do curso

²⁵ Segundo Will (2004), desde a sua criação até o ano de 1995, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina formava somente especialistas em educação (supervisores, orientadores etc.) ou docentes para atuar no Curso de Magistério. Somente após a indicação da formação de professores das séries iniciais no Ensino Superior é que o curso passa a oferecer a habilitação para lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que os primeiros alunos deste novo formato de curso concluíram a formação em 1998.

conseguem se inserir em trabalhos ligados à educação, especialmente no setor público. Para a autora, dificilmente os alunos com trajetórias escolares precárias conseguirão atuar em escolas “mais elitizadas”, o que marca as diferenças sociais do sistema escolar.

Este fato somente fará com que as desigualdades sociais sejam alimentadas mais ainda e que a distribuição e apropriação do conhecimento escolar fiquem cada vez mais distantes das classes populares. O currículo escolar não é estranho apenas para os alunos, mas também para a maioria dos professores (PITA, 2011, p.66).

Segundo Pita, o diploma pode significar a ascensão pessoal dos egressos do curso, mas nem sempre garante a formação de um profissional preparado para a prática docente. Para a autora, a formação inicial não consegue diminuir a distância entre o capital cultural valorizado nos currículos escolares e o conhecimento dos professores.

Aquino (2011), em pesquisa com egressos da Universidade Federal de Viçosa, indica que a complexidade de formar o pedagogo para os diversos processos educativos é reconhecida pelos estudantes.

Em face da diversidade dos contextos e sujeitos envolvidos nos processos educativos, as licenciadas consideram que a formação adquirida no Curso de Pedagogia não lhes fornece conhecimentos teóricos e práticos que lhes possibilitem intervir nos processos pedagógicos, havendo a ressalva, principalmente, dos espaços não escolares e das modalidades de educação não formais (AQUINO, 2011, XII).

Mesmo com a indicação da Pedagogia como um curso abrangente, é comum que as IES focalizem suas matrizes de curso na formação docente. Segundo Almeida (2008), a compreensão da docência somente como o trabalho do professor no sistema formal de ensino pode comprometer a formação para as diversas áreas. Em pesquisa com egressos da Unicamp, a autora indica que

embora a docência e a pesquisa sejam compreendidas como basilares na formação do pedagogo, a dimensão da docência acaba sendo assumida, em grande parte, como restrita à sala de aula e à escola, o que pode gerar não só a minimização do trabalho desse profissional, como o retorno à ideia de que o curso de Pedagogia seria destinado à formação de professores exclusivamente, perdendo a compreensão mais geral e complexa dessa atuação (ALMEIDA, 2008, p.160).

As pesquisas de Aquino (2011) e Almeida (2008) mostram como os problemas de identidade do curso de Pedagogia ainda estão presentes e são percebidos pelos egressos de diferentes instituições. As IES ofertam cursos que concedem uma habilitação ampla, mas nem sempre atendendo às necessidades profissionais de

todas as áreas. Melo (2009), pesquisando os egressos da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, afirma que eles reconhecem que o curso foi importante para a sua formação inicial, mas, em sua maioria, indicam a necessidade de continuar os estudos para que possam aprimorar sua prática. Almeida (2008) observa que essa sensação de “não se sentirem preparados” para a atuação profissional nas diferentes áreas está relacionada com o currículo do curso.

embora as diversas atuações estejam colocadas em perspectiva e compreendidas pelos egressos, nem sempre estes se sentem preparados para a atuação nas diferentes áreas, havendo como justificativa a pouca profundidade dada, no currículo, para cada uma delas e a necessidade de autonomia para que essa formação seja possível (ALMEIDA, 2008, p.154).

O debate sobre as habilitações específicas e a formação geral parece não estar resolvido nas matrizes curriculares das diferentes instituições, por isso, Vieira (2010), levantando as percepções dos egressos da Unochapecó, afirma que é importante se conhecer a história do curso de Pedagogia no Brasil para que se possa construir um curso com qualidade.

O reconhecimento da gênese do curso de Pedagogia, bem como da sua trajetória histórica e das principais mudanças ocorridas em relação à identidade do profissional do formado, constitui dimensão indispensável no processo de formação inicial de pedagogos. A história do curso de pedagogia no Brasil e da questão da sua identidade precisa ser mais bem compreendida, especialmente pelos professores que atuam no curso. O resgate de elementos sócio-históricos que contribuíram na organização social e profissional do curso de Pedagogia e, nele, dos pedagogos que são formados é fundamental quando se pensa na construção de um curso com qualidade (VIEIRA, 2010, p.175).

Will (2004) apresenta uma preocupação com o peso das teorias educacionais em detrimento das práticas na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com a intenção de distanciar-se da perspectiva técnica, a formação de professores foi direcionada ao estudo mais amplo das teorias que envolvem a problemática educacional. Essa direção do currículo dos cursos visa a evitar que a formação de professores se concentre apenas em questões e atividades técnicas. Ressaltamos, no entanto, que o estudo das teorias que compõem a área educacional, sejam elas sociológicas, pedagógicas ou filosóficas, embora extremamente importante, pode tornar-se estéril se não tiver a preocupação de fazer a devida referência e a necessária interlocução com as práticas docentes desenvolvidas nas escolas e em outros espaços educativos (WILL, 2004, p.38).

Esta relação entre a teoria estudada e o enfrentamento da realidade da sala de aula é o tema de diversas pesquisas sobre a formação do pedagogo como

professor. No geral, os egressos do curso de Pedagogia reconhecem a importância da teoria, mas é comum que indiquem a necessidade de se trabalhar mais com aspectos da prática educativa durante o curso.

Nas entrevistas as professoras apontam que a abordagem de conhecimentos teóricos foi predominante no curso. Um aspecto que elas enfatizam ser positivo por ser bem trabalhado pelos formadores, mas que deixa a desejar por ficar na maioria das vezes no plano teórico sem uma relação com a prática (MELO, 2009, p.142).

Para isso, Reis (2011) afirma que não é possível se desenvolver um receituário técnico indicando o “como fazer”, pois, a prática se constrói no exercício da profissão.

Não se pode esperar dos cursos “receitas de bolo” para se dar aula. Não existe uma homogeneização da prática, nem técnicas capazes de instrumentalizar a ação educativa. É através da própria prática, do cotidiano da profissão que o saber-fazer vai se desenvolvendo, porém, esses esquemas práticos se desenvolvem juntamente com os esquemas estratégicos que se adquire, principalmente na formação inicial (REIS, 2011, p.81).

Os egressos dos estudos de Will (2004) e Silva (2007) concordam que a experiência é adquirida com a prática profissional, mas apontam a formação inicial como a base dos saberes construídos por eles no início da carreira.

Em suas práticas, as professoras iniciantes mobilizaram saberes de diferentes origens. Nem sempre os saberes da formação profissional foram os únicos a ser utilizados. No entanto, eles constituem, em confronto com as situações da prática, a “base” na qual os demais saberes são mobilizados. Implicitamente, emergia a importância e a interferência do conhecimento teórico-acadêmico em suas práticas (WILL, 2004, p. 141).

A origem dos saberes docentes é percebida pelas egressas como um saber que vem da experiência pessoal e profissional, da formação inicial, do esforço pessoal e da convivência familiar. Quanto à experiência pessoal, as falas das egressas apontam que os saberes provêm à medida que se vai vivendo e fazendo, da experiência enquanto aluna e dos saberes do dia a dia que são compartilhados com o outro. [...] As egressas reconhecem que o Curso de Pedagogia teve seu peso na construção de seus saberes, sendo o saber teórico o aspecto destacado em suas falas. (SILVA, 2007, p. 78, 81).

Santos (2008) afirma que o estágio é um momento de formação em que se pode integrar os conhecimentos teóricos do curso com a prática docente, mas, em seu estudo,

os egressos apontam falhas na maneira como vêm sendo conduzidos os estágios no curso de Licenciatura em Pedagogia, trazendo à tona a função que a faculdade deve assumir no sentido de redimensionar a atividade (SANTOS, 2008, p.143).

A autora aponta que alguns de seus entrevistados (egressos do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente – SP) já atuavam em sala de aula quando estavam no curso, por isso, havia uma diferença na percepção deles com relação aos estágios.

na opinião dos egressos, mesmo com falhas, os estágios oferecidos contribuíram de alguma forma para sua formação docente, tendo sido mais significativos para quem não exercia o magistério do que para quem já era professor. Consideram que a estrutura do curso ainda não contempla uma organização integrada e articulada entre teoria e prática, sendo necessário rever as práticas de estágio e buscar caminhos de superação (SANTOS, 2008, p.144).

Jesus (2010) apresenta os estágios de regência – comuns nos cursos normais de nível médio - como um caminho possível para se repensar as práticas dos estágios no Curso de Pedagogia. A autora, comparando estudantes de Pedagogia que haviam cursado o Magistério no segundo grau com estudantes que haviam ingressado direto do Ensino Médio regular, afirma que os primeiros tiveram uma preparação mais prática e, por isso, “os medos e a insegurança para assumirem a profissão foram menos agressivos do que as sensações relatadas pelos outros professores que receberam sua formação docente apenas no Curso de Pedagogia” (JESUS, 2010, p.78).

Como se pode notar, no levantamento bibliográfico dos estudos sobre os egressos do Curso de Pedagogia, há uma predominância de pesquisas sobre a relação entre teoria e prática na formação dos professores. Poucas pesquisas se dedicam a investigar os saberes disciplinares, aqueles relacionados aos conteúdos curriculares que serão ensinados (DIAS, 2010; CUNHA, 2010; ROCHA, 2013). Segundo Cunha (2010), os próprios currículos dos cursos de Pedagogia dão pouca importância para estes conteúdos.

apesar de apresentar como eixo central do curso “a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais”, durante a formação desses futuros professores, não é observado um elemento fundamental para que estes profissionais exerçam a docência em crianças em início da escolarização, ou seja, os conhecimentos referentes aos conteúdos que estes profissionais utilizarão em sua prática docente (CUNHA, 2010. p.55).

Analisando a presença de conteúdos matemáticos na matriz curricular do curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino, a autora revela que a matriz curricular tinha passado por algumas importantes alterações, sendo que, a cada mudança, os conteúdos de Matemática foram perdendo mais espaço na carga horária do curso. De 8,43% da carga horária total do curso em 1990, passou a ter 3,81% em

2007. Cunha observa que esta ausência de conteúdos de Matemática faz com que o egresso do curso fique inseguro e pouco preparado para lecionar a disciplina.

Diante da limitação de conhecimentos teóricos e metodológicos referentes à Matemática, os pedagogos sentem-se inseguros ao planejar e desenvolver as aulas dessa disciplina, o que na prática se traduz na realização de atividades que muitas vezes não atingem os objetivos almejados (CUNHA, 2010, p.74).

Também pesquisando as práticas dos professores das séries iniciais na disciplina de Matemática, Dias (2010) aponta que a formação na Pedagogia é insuficiente para que o egresso do curso faça “diferente do que é conhecido culturalmente e socialmente no espaço escolar. E isso lhe é cobrado quando chega ao campo de trabalho” (p.166). Segundo a autora, o tempo de formação dedicado à área de Matemática no currículo do curso de Pedagogia deve ser repensado e a valorização das práticas em detrimento dos conteúdos específicos também. Rocha (2013) faz considerações semelhantes às de Dias (2010), porém, com relação aos conteúdos da disciplina de Ciências.

Segundo Rocha (2013), cerca de 2% da carga horária é dedicada ao Ensino de Ciências nos cursos de Pedagogia do país. A autora observa que os alunos egressos da Pedagogia, ao se tornarem professores do Ensino Fundamental, constroem seus conhecimentos sobre Ciências em sua prática docente, tendo como principais fontes de pesquisa os manuais didáticos e a Internet.

O levantamento dos estudos realizados sobre os egressos do curso de Pedagogia permitiu a observação de que uma das principais preocupações das pesquisas é a formação para a docência. Como sucintamente apresentado, as práticas pedagógicas e o estudo dos conteúdos curriculares a serem ensinados estão presentes em alguns destes estudos, porém, as pesquisas encontradas não tratam especificamente de egressos oriundos de camadas populares e que retornam para as escolas públicas (onde tiveram boa parte de sua formação básica) para ingressar como professores. Além disso, consideram pouco a hierarquia da profissão de pedagogo e as características daqueles que se tornam, de fato, professores. Este será o tema do próximo capítulo.

2. “O povo vai à faculdade”²⁶: após o diploma, ascensão social sujeita à hierarquia da profissão

Dubet (2015), analisando os processos de democratização de acesso ao Ensino Superior, problematiza o valor do diploma em contextos sociais em que a formação superior já não é mais reservada apenas “a uma elite restrita”. Ele afirma que:

os diplomas do ensino superior desempenham um papel útil no acesso ao emprego e no nível de renda, mas esse papel mesmo tornou-se extremamente desigual (DUBET, 2015, p.259).

Segundo o autor, quando poucos acessam o Ensino Superior, o diploma tem valor por sua escassez. Mas, quando o sistema de ensino abre suas portas para as classes médias e populares, o aumento da escolarização da população muda essa relação e, ainda que o diploma continue abrindo oportunidades no mundo do trabalho, é preciso considerar “as desigualdades de utilidade das qualificações acadêmicas” (DUBET, 2015, p.259).

Bourdieu e Champagne (2003), analisando a ampliação do acesso às escolas na França, tecem considerações semelhantes com relação aos diplomas:

É claro que não há como garantir o acesso dos filhos das famílias mais pobres econômica e culturalmente aos vários graus do sistema escolar, e especialmente aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas. [...] Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 483).

A desvalorização dos diplomas, segundo estes autores, está relacionada à diversificação do sistema. Nesse sentido, é válido considerar a partir de Dubet (2015), que algumas profissões se mantêm com acesso mais restrito do que outras, gerando uma hierarquia de profissões e carreiras.

²⁶ Faz-se aqui uma livre adaptação do título do estudo realizado por Marília Sposito (2002) acerca da expansão do ensino secundário ocorrida no estado de São Paulo, entre os anos 1950 e 1960.

Quanto mais se reconhece o prestígio de um estabelecimento mais ele pode ser seletivo, ou até mesmo superseletivo, dado que pode jogar, inclusive, com um mercado internacional. Por outro lado, os estabelecimentos menos prestigiosos não podem ser seletivos e, para sobreviver, precisam atrair constantemente novos estudantes.

Essa meritocracia acadêmica, com os melhores estudantes sendo selecionados pelos melhores estabelecimentos e melhores cursos, constrói uma hierarquia de competências acadêmicas extremamente pronunciadas. E, quando se olha de perto, fica evidente que essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual (DUBET, 2015, p.259).

Dubet observa que as carreiras com menor oferta de vagas são mais seletivas do que as demais, assim como as instituições de ensino. Do mesmo modo, é possível pensar sobre a saída destes estudantes, depois de concluírem seus cursos. As carreiras com menor número de profissionais formados tenderão a ser mais seletivas do que as carreiras com maior número de profissionais.

Estas observações são importantes quando analisamos a formação dos profissionais da Educação e sua inserção no trabalho. Como já exposto, o incentivo à abertura de vagas para a formação de professores e a baixa atratividade da carreira docente, entre outros motivos, fazem com que o curso de Pedagogia seja um bom exemplo do que Dubet trata como hierarquia do mérito acadêmico e social.

Além de atrair estudantes com baixo desempenho acadêmico e oriundos das camadas populares, o acesso deles aos diferentes cursos ofertados é desigual (SILVA, 2015). Os processos seletivos criam uma hierarquia de entrada nos cursos, mas, mesmo os que não têm um bom desempenho acadêmico, atualmente, conseguem ingressar em cursos menos seletivos e com uma oferta de formação mais flexível.

Vale, Carvalho, Chaves (2014) indicam que a abertura para o Ensino Superior privado

é parte da política neoliberal que tem sido implementada no país desde o início da década de 1990, em consonância com os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, que defendem a oferta desse nível de ensino por meio das instituições de ensino privadas (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014, p. 200).

Segundo os autores, a lógica mercantil foi levada para a educação superior e o setor passou a ser um dos mais rentáveis no país. A concorrência fez com que as instituições, na busca por “clientes”, diversificassem seus cursos, flexibilizando horários, modalidades e organização de acordo com os públicos atendidos.

Devido aos incentivos da legislação educacional, às políticas de democratização do acesso e à grande demanda por matrículas, após a promulgação da LBD em 1996, muitos estabelecimentos privados de Ensino Superior foram criados com esta finalidade (formação profissional) e, hoje, esse tipo de instituição - as faculdades - é a mais comum no país. Tal é o caso do estabelecimento ao qual a presente pesquisa se refere aqui, conforme veremos no próximo item.

2.1. Uma instituição de portas abertas para formar as “professoras do amanhã”²⁷

A faculdade participante deste estudo foi fundada no ano 2000 e, embora haja um pequeno incentivo para a formação de grupos de pesquisa e projetos de iniciação científica, a instituição declara que o foco de suas ações é a formação profissional. Segundo as informações disponíveis no website da Faculdade X, a instituição possui quatro “diferenciais” que, quando analisados de forma crítica, podem ser vistos como parte da lógica mercantil do Ensino Superior privado à qual se referem Vale, Carvalho e Chaves (2014). São eles:

a) “Qualidade dos Cursos”

A propaganda institucional utiliza os índices dos cursos nas avaliações nacionais, como o IGC (Índice Geral de Cursos) e os conceitos obtidos pela avaliação de desempenho dos alunos. Uma das referências adotadas como este “diferencial” é a afirmação de que o curso de Pedagogia da instituição obteve nota 3 no ENADE, considerando a escala do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que varia entre 0 e 5 (INEP, 2016b).

b) “Localização”

Até o ano de 2018, a instituição desenvolvia suas atividades na cidade de São Paulo – SP, mas estava em processo de credenciamento para a oferta de cursos totalmente a distância e visava ampliar as localidades atendidas.

²⁷ Faz-se aqui uma alusão ao trabalho de Aparecida Joly Gouveia (1970) sobre a escolha ocupacional das estudantes do Curso Normal no final da década de 1960.

De acordo com as informações obtidas em seu website, a Faculdade X oferece seus cursos em 11 unidades de serviços, dispersas nas diversas regiões da cidade. Este “diferencial”, segundo a propaganda institucional, facilita o acesso daqueles que moram ou trabalham em regiões mais periféricas, pois as unidades ficam próximas a terminais de ônibus ou estações de metrô e trem.

Cabe apontar que somente duas dessas unidades ofertam cursos em todos os horários, já que as demais funcionam em parceria com escolas confessionais que “alugam” o prédio para a Faculdade no período noturno. Trata-se de um convênio que parece beneficiar a escola privada que recebe a IES e também a Faculdade que, deste modo, otimiza seus custos com a manutenção dos espaços. Entretanto, é importante mencionar que, apesar de os prédios possuírem uma boa estrutura, remetem mais a uma escola básica do que a um ambiente acadêmico de Ensino Superior.

c) “Horários diferenciados”

Outro fator indicado como “diferencial” da instituição são as diversas opções de horários. Segundo as informações institucionais, a Faculdade X, desde 2014, oferece 20% da carga horária de seus cursos na modalidade da educação a distância e é esta e a justificativa apresentada para a flexibilização do horário das aulas.

A IES oferece cinco opções de horários²⁸ e uma carga reduzida de aulas presenciais (“completadas com atividades a distância”). Os alunos frequentam as aulas quatro vezes por semana, por um período de duas horas e trinta minutos, o que corresponde a três aulas de cinquenta minutos. Há também uma opção de “horário especial” que concentra esta carga horária em dois dias da semana (sextas e sábados).

Esta organização da carga horária dos cursos é apresentada para atrair alunos que precisam conciliar seus estudos com o trabalho e, em algumas entrevistas realizadas para esta pesquisa, ela é apontada como um fator importante para o ingresso das participantes no Ensino Superior. Porém, é válido mencionar que esta flexibilização de horário e carga horária do curso, ao mesmo tempo em que abre portas para os alunos trabalhadores, parece atender à lógica mercantil mencionada

²⁸ Os turnos oferecidos são: de segunda a quinta-feira (das 7h00 às 9h30; das 9h45 às 12h15; das 18h00 às 20h30 ou das 20h45 às 23h15) e sextas e sábados (sexta-feira, das 18h00 às 23h15 e sábado, das 8h00 às 13h15).

por Vale, Carvalho, Chaves (2014), pois, com esta configuração, a instituição consegue, em uma mesma sala de aula, atender até cinco turmas.

d) “Valores acessíveis”

O quarto “diferencial” apontado pela IES é o valor das mensalidades. Este também foi um ponto apresentado por uma das entrevistadas como decisivo para a escolha do curso e da instituição.

Em seu website, a Faculdade X declara que o valor das mensalidades “é acessível para o aluno de baixa renda”²⁹ e que existe a possibilidade da oferta de bolsas de estudo por meio de parcerias com o poder público federal e estadual (PROUNI, Escola da Família etc.) e financiamento estudantil por meio do FIES.

Com relação aos cursos ofertados, a Faculdade X afirma atuar em três áreas:

I – **Educação**, com a oferta de cursos de Licenciatura (Pedagogia, Letras Língua Inglesa, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Espanhola, História e Geografia);

II – **Tecnologia da Informação e Comunicação**, com oferta dos bacharelados em Ciência da Computação e Sistemas de Informação e cursos de graduação tecnológica em Banco de Dados, Gestão de TI, Redes de Computadores e Sistemas de Internet;

III – **Gestão de Empresas e Negócios**, com a oferta de bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Secretariado Executivo Bilíngue e cursos de graduação tecnológica em Gestão de Recursos Humanos, Marketing, Logística, Comunicação Institucional, Gestão de Eventos e Gestão Financeira.

Estes cursos, como já mencionado na Introdução, são voltados para a profissionalização e formação para o trabalho e atendem ao perfil dos alunos que ingressam nesta instituição.

²⁹ Segundo os dados divulgados pela instituição, em dezembro de 2016, havia mensalidades a partir de R\$ 99,00 para o primeiro semestre do curso. O valor varia de acordo com o curso e aumenta a partir do segundo semestre.

2.1.1. O curso de Pedagogia da instituição

Em 2000, a Faculdade X iniciou suas atividades ofertando o Curso Normal Superior com duas habilitações (magistério na Educação Infantil e magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e o Curso de Pedagogia com habilitações em três áreas (Administração Educacional, Recursos Humanos e Tecnologia Educacional).

Com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, instituídas em 2006 (Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006), de forma gradual, estes cinco cursos foram reorganizados para a oferta da Licenciatura Plena em Pedagogia. Por esse motivo, a carga horária e a matriz curricular sofreram alterações sendo que, ainda hoje, esses temas têm estado na pauta das reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Os Cursos Normais que eram oferecidos com duração de dois anos deram lugar à Licenciatura em Pedagogia, oferecida atualmente com duração de quatro anos (oito semestres letivos), em consonância com a Portaria MEC nº 808, de 18 de junho de 2010.

O atual Plano Pedagógico do Curso (PPC) revela uma formação profissional bem ampla, caracterizando o egresso como:

O pedagogo é um profissional habilitado a atuar no ensino, participar da elaboração de projetos educacionais, da organização e gestão de sistemas, da produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base primordial à formação de sua identidade profissional³⁰.

Libâneo (2010) diferencia o trabalho pedagógico do trabalho docente. O autor indica a importância de se pensar em dois eixos de formação “a Pedagogia (de estudos pedagógicos) e cursos de licenciatura (para formar professores do ensino fundamental e médio)” (LIBÂNEO, 2010, p.39). Ao se pensar em uma Licenciatura em Pedagogia, muitas questões foram levantadas para a definição dos conteúdos e abordagens a serem adotados. Assim como em todas as IES que ofertam este curso, a instituição precisou construir uma matriz curricular tendo por base a formação do pedagogo docente e não-docente.

Nesta mesma perspectiva, Franco (2011) indica que a formação do pedagogo poderia ser pensada em três dimensões: a formação do cientista educacional, a

³⁰ Fonte: Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição (2015).

formação do pedagogo professor e a formação do pedagogo escolar (não-professor). Fazendo-se uma análise das ementas do curso a partir das dimensões apresentadas pela autora, é possível verificar que o eixo da formação de professores fica mais evidente no curso proposto pela Faculdade X. Quase a metade das disciplinas é voltada para esta formação como, por exemplo, as disciplinas de *Didática*, *Prática de Ensino* e as Metodologias dos diversos conteúdos das séries iniciais.

Como já citado, assim como outras instituições privadas, a IES em questão faz uso dos dispositivos da Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001³¹, oferecendo atividades não presenciais em até 20% da carga horária de seus cursos (considerados ainda como presenciais).

No curso de Pedagogia, a cada semestre, um dos componentes curriculares é ministrado na modalidade EAD e é importante apontar que a escolha das disciplinas que seriam ofertadas nesta modalidade se deu pela composição do que a instituição costuma nomear de “núcleo de disciplinas comuns”. Essas disciplinas foram desenvolvidas tendo-se em vista a formação dos professores para as diversas licenciaturas ofertadas pela instituição, o que permitiu a integração de alunos de diferentes cursos numa mesma turma. Esta organização tem sido utilizada por diversas IES privadas para otimizar custos, já que, nestes contextos, a modalidade EAD costuma ser ofertada com número maior de alunos por turma do que o ensino presencial.

Chama a atenção a presença de duas disciplinas que compõem este núcleo, sendo obrigatórias para todos os alunos dos cursos de Licenciatura: *Língua Portuguesa I* e *Língua Portuguesa II*. São disciplinas que, segundo o Plano de Curso, buscam diminuir as dificuldades de aprendizagem trazidas pelos alunos de sua Educação Básica, no que tange ao uso padrão da língua portuguesa.

Além dessas disciplinas, é importante registrar que outras duas do curso de Pedagogia abordam os conteúdos curriculares de forma independente do estudo das metodologias de ensino (*Produção de Textos e Formação de Leitores e Conteúdos e*

³¹ A Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 foi revogada pela Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. A primeira portaria fazia menção à necessidade de as instituições ofertarem disciplinas nas duas modalidades (presencial e a distância) para escolha do aluno. A segunda portaria retira essa obrigatoriedade, substituindo as “atividades não presenciais” para “semipresenciais”. Em 2001, apenas as universidades podiam criar essas disciplinas. A partir de 2004, as demais IES também puderam ofertar disciplinas com essas características, desde que indicassem essa questão em seus Planos de Curso.

Saberes do Ensino Fundamental I) e a instituição declara que oferece para todos os alunos, de forma optativa, um *Programa de Apoio à Aprendizagem*. Este programa se insere nas atividades de apoio aos alunos com dificuldades nos “conteúdos de matemática, informática e de português, considerados essenciais para a melhor formação do educando”³².

Ao mencionar as necessidades de aprimoramento dos conhecimentos da Educação Básica, a Faculdade X parece alinhar seu plano de curso aos alunos que ingressam na instituição, por isso, é importante conhecer um pouco melhor as características deste alunado.

Os dados do questionário de análise do perfil socioeconômico aplicado pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) em 2014 (INEP, 2015) revelam que a maior parte dos alunos concluintes da Pedagogia na instituição (64,7%) tem renda familiar entre 1,5 a 3 salários mínimos e um histórico de pouca escolaridade dos pais³³. Dados semelhantes aos resultados apontados por Gatti e Barretto (2009) sobre o perfil dos alunos da Pedagogia no Brasil. Segundo as autoras, é possível perceber que entre esses estudantes o “capital cultural, ainda mais do que a renda, parece constituir um importante distintivo social” (GATTI, BARRETTO, 2009, p.167). Além da renda, a maioria dos alunos de Pedagogia da Faculdade X (91,1%) declara que cursou o Ensino Médio todo em escola pública e 13,8% estudou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e/ou Supletivo.

A partir dessa caracterização da instituição e do perfil dos alunos que ela atende, é importante descrevermos a amostra deste estudo.

2.1.2. O perfil do alunado

A análise das respostas coletadas na aplicação do questionário visou averiguar se os egressos do curso de Pedagogia, oriundos das camadas populares, conseguem ingressar em trabalhos relacionados à sua formação e, se havia relações entre as ocupações exercidas e suas trajetórias escolares (na Educação Básica e no Ensino Superior). Em outras palavras, os dados foram analisados na tentativa de se

³² Fonte: Plano Pedagógico do Curso de Pedagogia da IES estudada (2015).

³³ 16,6% dos alunos indicam que o pai não possui nenhuma escolaridade e 50,9% que cursou apenas a primeira etapa do Ensino Fundamental (INEP, 2015).

observar de que forma os diplomas foram úteis aos participantes para seu ingresso em ocupações relacionadas à área de formação.

O intuito foi responder as perguntas do primeiro bloco de questões do problema desta pesquisa: *Mesmo com uma formação mais precária (na Educação Básica e no Ensino Superior), os egressos se inserem em trabalhos na área de Educação? Há diferenças nos cargos/funções que eles ocupam? As diferenças têm relação com as trajetórias escolares destes egressos?*

Considerando a ampla formação do pedagogo (escolar e não-escolar; docente ou não-docente), essas questões buscaram também identificar se, nas ocupações exercidas por estes profissionais, havia também a hierarquia das profissões e que fatores estariam relacionados às posições ocupadas pelos egressos nesta hierarquia.

Os 169 participantes da pesquisa concluíram o curso de Pedagogia em 2014 ou 2015. A maioria é composta por mulheres (95,27%) nascidas na cidade de São Paulo (73,96%), que se declaram brancas e casadas (**tabela 8**).

Tabela 8 - Participantes da pesquisa com relação a sexo, estado civil e origem étnica autodeclarada³⁴

	Amarelo (de origem oriental)	Branco	Indígena ou de origem indígena	Negro	Pardo ou Mulato	Total Geral
Homem	-	1	-	5	2	8
Casado	-	1	-	1	1	3
Solteiro	-	-	-	1	1	2
União estável	-	-	-	2	-	2
Não respondeu	-	-	-	1	-	1
Mulher	2	65	2	35	57	161
Casado	-	37	1	17	28	83
Divorciado	-	7	-	5	8	20
Solteiro	-	13	1	8	14	36
União estável	2	7	-	4	7	20
Viúvo	-	1	-	1	-	2
Total Geral	2	66	2	40	59	169

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

³⁴Na autodeclaração étnica, foram utilizados os termos da pergunta “Como você se considera?” aplicada aos estudantes que realizaram o ENADE 2014 (branco, negro, pardo ou mulato, amarelo – de origem oriental, indígena ou de origem indígena).

Gouveia (1970) afirma que o magistério foi uma das primeiras profissões que se abriram para a entrada das mulheres no mundo do trabalho e que, com o passar dos anos, continuou sendo constituída como uma carreira ligada às atividades femininas. Do mesmo modo, Bruschini e Amado (1988) indicam que esta relação entre magistério e as mulheres deve-se pela visão corrente de que ensinar é “considerado uma extensão do cuidado com crianças, função feminina dentro da família” (BRUSCHINI, AMADO, 1988, p.7).

Estas autoras afirmam que, historicamente, construiu-se a ideia de vocação feminina para algumas profissões “um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente” (Idem). Então, as mulheres escolheriam o magistério por acreditarem ser sua vocação e por verem nesta ocupação a possibilidade de conciliar suas atividades profissionais com as “tarefas domésticas e familiares”.

Ainda nos dias atuais, há o predomínio das mulheres no magistério da Educação Básica, por isso, a amostra, majoritariamente feminina, é representativa do perfil dos professores do país, quanto a este aspecto. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2016, em todas as etapas deste nível de ensino, há mais mulheres do que homens lecionando, sendo que na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a proporção de mulheres é bem maior³⁵. Algumas participantes deste estudo chegaram a mencionar a vocação e a jornada de meio período como motivos para a sua escolha profissional.

Sobre a origem étnica autodeclarada, é preciso observar que se somados os participantes das categorias “negro” e “pardo ou mulato” tem-se mais indivíduos deste segmento (99 participantes) do que na categoria “branco” (66 participantes). Este dado é um pouco diferente do que indica o perfil dos professores no Brasil que apresenta um predomínio de professores brancos (55,9%) (IPEA, 2017), por isso, é possível indicar que a amostra de participantes dá indícios de que esta IES atende a um recorte específico de estudantes, diferentes em suas características étnicas da maior parte dos estudantes de Ensino Superior do país e do perfil de origem étnica da maioria dos professores.

³⁵ Segundo os dados do Censo Escolar, em 2016, o Brasil registrava 522.971 mulheres e 17.596 homens lecionando na Educação Infantil e 681.909 mulheres e 82.018 homens lecionando nas primeiras séries do Ensino Fundamental (CRUZ, MONTEIRO, 2018).

Outra característica da amostra que dá indícios deste recorte é a faixa etária dos participantes. A idade média da amostra é de 38 anos, com uma concentração dos participantes na faixa dos 30 aos 39 anos (**gráfico 1**).

Gráfico 1- Distribuição etária dos participantes

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

A faixa etária predominante na amostra é maior do que a média de idade dos estudantes do Ensino Superior no Brasil – de 25 a 34 anos (CRUZ, 2016) - mesmo considerando os dois anos de término do curso que estes participantes tinham no momento em que responderam o questionário. Este dado pode ser explicado pelo perfil dos alunos da instituição – que visa atender alunos trabalhadores – e também pelo intervalo de tempo que os participantes tiveram entre o término da Educação Básica e o ingresso no Ensino Superior (**gráfico 2**).

Gráfico 2 - Intervalo de tempo entre a conclusão da Educação Básica e o ingresso no Ensino Superior

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Como se observa no **gráfico 2**, a maior parte dos participantes (87; 52%) levou mais de dez anos para ingressar no Ensino Superior e uma parcela considerável declara ter levado de cinco a dez anos (47; 28%). São pessoas que não ingressaram na faculdade logo após o término de seus estudos na Educação Básica e que, como mostram os dados anteriores, ingressaram no curso com mais idade. Estas informações são relevantes para o estudo não apenas para caracterizar a amostra como também para se refletir sobre as dificuldades enfrentadas por alguns destes alunos no início da formação em nível superior. Como estiveram afastados de processos de educação formal por um longo período, alguns deles podem ter tido dificuldades como a adaptação à vida acadêmica, ter acesso às tecnologias e informações do curso entre outras. Estas dificuldades são mencionadas por algumas das entrevistadas, como será exposto mais adiante.

Ademais, sobre a escolarização dos participantes, é preciso mencionar que a maioria declara ter cursado o Ensino Médio na modalidade regular (59,17%) e todo em escola pública (86,39%), porém, há um grupo significativo que terminou a Educação Básica por meio de curso supletivo (15,38%) ou fez o Ensino Médio na modalidade técnica com habilitação para o Magistério (15,38%). A distribuição destes dados, em números absolutos, pode ser verificada com mais detalhes na **tabela 9**.

Tabela 9- Participantes com relação à modalidade de ensino em que cursaram o Ensino Médio e a rede em que cursaram a Educação Básica

Modalidade do Ensino Médio	A maior parte em escola privada (particular)	A maior parte em escola pública	Toda em escola privada (particular)	Toda em escola pública	Total Geral
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo	-	3	-	23	26
Ensino Médio regular	2	8	2	88	100
Exame Supletivo (ENEM)	-	-	-	2	2
Técnico Profissionalizante (eletrônica, nutrição etc.)	2	1	-	7	10
Técnico Profissionalizante (magistério)	1	2	1	22	26
Não respondeu	1	-	-	4	5
Total Geral	6	14	3	146	169

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Quando questionados sobre o desempenho/trajetória escolar na Educação Básica, a maioria dos participantes declara que “sempre foi aprovada” (59,76%), mas uma parcela significativa indica que reprovou uma ou mais vezes (26,62%).

Dois participantes indicaram respostas que não estavam entre as opções do questionário (**tabela 10**). Na opção “outros”, um deles aponta que desistiu de estudar, mas que fez o Ensino Médio regular posteriormente e uma participante apontou a gravidez como um fator decisivo para seu afastamento da escola por alguns anos “*Reprovei duas vezes e tive que parar de estudar porque fui mãe muito nova*”.

Esse último relato é interessante quando cruzado com a informação sobre o tempo entre a Educação Básica e o Ensino Superior e sobre o predomínio das mulheres na profissão docente. Isso porque, assim como o relato acima, duas das cinco entrevistadas na segunda fase desta pesquisa também afirmam que sua condição de mulher e mãe contribuiu para que elas adiassem seus planos de estudar. As entrevistadas, como será apresentado mais adiante, mencionam que “criaram os filhos” e, somente quando eles estavam maiores, puderam se dedicar à sua formação. Esse tipo de relato indica que a condição da mulher, em alguns casos, contribui para o adiamento da escolarização e, especificamente sobre a formação para o magistério, uma carreira com predominância feminina, esse fator pode ter contribuído para a entrada tardia delas na profissão.

Tabela 10 - Desempenho escolar dos participantes na Educação Básica

Desempenho escolar na Ed. Básica	A maior parte em escola privada (particular)	A maior parte em escola pública	Toda em escola privada (particular)	Toda em escola pública	Total Geral
Sempre fui aprovado	4	6	2	89	101
Fui reprovado uma vez	1	3	1	40	45
Fui reprovado algumas vezes	1	3	-	6	10
Abandonei a escola e tive que fazer supletivo depois	-	2	-	9	11
Outros	-	-	-	2	2
Total Geral	6	14	3	146	169

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Quanto ao Ensino Superior, os participantes indicam que ingressaram na instituição por meio de processos seletivos ou por seu resultado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Já as condições de permanência no curso, para a maior parte destes alunos, foram garantidas por programas ou auxílios estudantis. Somente 37 participantes (21,89%) declaram que não contaram com nenhum programa desta natureza. Os demais apontaram um ou mais benefícios, de bolsas a programas de estágio (**gráfico 3**).

O questionário aplicado não tinha questões sobre a renda dos participantes, mas as informações do Questionário socioeconômico do ENADE 2014 auxiliam a compreender a importância desses benefícios para o público atendido pela IES, mesmo com mensalidades mais baixas³⁶. Segundo estes dados, 64,7% dos alunos concluintes do Curso de Pedagogia tem renda familiar entre 1,5 a 3 salários mínimos (INEP, 2015).

Gráfico 3- Bolsas ou auxílios estudantis

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

(1) O egresso pode ter tido mais de um benefício ao longo do curso.

(2) BEPA (Bolsa Escola Professor Alfabetizador) e Programa Escola da Família são programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

(3) TOF (Toda Força ao Primeiro ano), CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão) e Parceiros na Aprendizagem são programas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo.

Programas como BEPA, TOF, Escola da Família, Parceiros na Aprendizagem e CEFAI, realizados em parceria com as redes municipais e estaduais de São Paulo, permitiam que os alunos atuassem como auxiliares nas salas de alfabetização, como educadores de oficinas aos finais de semana ou como estagiários que acompanhavam alunos com deficiência apoiando seu processo de inclusão escolar. Em contrapartida, os estagiários recebiam uma bolsa que os permitiam continuar seus estudos, uma parceria bastante interessante para as IES privadas, pois estes programas funcionam como atrativos para a matrícula dos alunos que precisam de algum auxílio para poder ingressar na faculdade.

³⁶ Apenas como referência, o website da instituição indica que a IES oferece cursos com mensalidades a partir de R\$99,00 no primeiro semestre, sendo o valor divulgado para o Curso de Pedagogia o de R\$245,00, em janeiro de 2019.

Além desses programas, os participantes também mencionam ter contado com bolsas do PROUNI e outros benefícios (parceria da IES com outras instituições) e o financiamento estudantil por meio do FIES. Este, diferente das bolsas, concede ao estudante a possibilidade de financiar seus estudos por um tempo maior, permitindo-o quitar as mensalidades após o período de formação.

Alguns destes benefícios são citados como fatores importantes para a escolha do curso. Dezenove dos participantes, por exemplo, assinalam que “não tiveram condições financeiras para cursar outro curso” (**gráfico 4**), um relato que exemplifica as condições diferenciadas de acesso ao Ensino Superior que tratamos no início deste capítulo. Embora muitos participantes declarem que se identificam com a profissão, é preciso considerar as afirmações de Bourdieu (2015):

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (BOURDIEU, 2015, p.52).

Apesar de os motivos mais citados para a escolha do curso serem “Importância da profissão” e “vocação profissional” (**gráfico 4**), as menções à falta de possibilidades para fazer outros cursos, à “garantia de um emprego” e às “facilidades de acesso” dão indícios de que o ingresso no curso pode ter sido feito por sua “utilidade” e pelas possibilidades que se abriram aos participantes, nem sempre por suas escolhas.

Gráfico 4 - Por que escolheu fazer o Curso de Pedagogia?

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

(1) Era permitido ao participante indicar mais de uma resposta para essa questão.

Ainda nesta pergunta, vinte e nove participantes utilizaram a categoria “outros” para indicar motivos que não estavam listados entre as opções apresentadas no questionário. As respostas abertas foram organizadas por categorias para serem analisadas, pois, exemplificam a visão de alguns dos respondentes sobre a utilidade da formação, a ascensão por meio do diploma e a importância da profissão:

a) Respostas que apontam uma visão utilitária da formação.

Os participantes indicam uma escolha pela Pedagogia não especificamente pela profissão ou carreira possibilitada por ela, mas pelo “valor útil” do diploma e a necessidade de uma formação de nível superior. Esta necessidade tem motivos diversos, desde uma satisfação pelos estudos até a exigência do trabalho ou intuito de conseguir uma evolução funcional no cargo público que exerce.

*Queria o diploma para evoluir na Prefeitura.
Para ter uma graduação e porque gosto de estudar.
Exigência do serviço.
O horário me favoreceu.
Imaginei não ser tão ruim.*

Neste grupo de respostas, uma se destaca pelo relato da participante que afirma ter escolhido a profissão pelas oportunidades de trabalho que ela poderia oferecer para uma pessoa com mais idade.

Pelo desafio da mudança, pela oportunidade de trabalho que a profissão oferece mesmo após uma certa idade (participante mulher, 48 anos).

Embora alguns dos participantes mais velhos busquem aprimoramento profissional (item b), existem aqueles que desejam ingressar em uma nova carreira, por isso, este relato é representativo. Apesar de a idade média da amostra ser de 38 anos, tendo a participante mais velha 60 anos, apenas um respondente aponta a idade como justificativa para sua não inserção em empregos relacionados à área de formação.

b) Respostas que indicam a ideia de uma formação continuada ou um aprimoramento.

De acordo com os dados do questionário, os egressos que apresentaram estas respostas já atuavam na área de Educação como técnicos de apoio escolar, técnicos de secretaria e alguns como professores(as).

*Para dar continuidade a minha carreira profissional.
Complementar a minha formação.
Aprimorar a execução do meu trabalho.
Cursei Magistério no Ensino Médio, pensei como complemento e foi.*

Como o último relato indica, alguns destes respondentes cursaram a Habilitação para o Magistério no Ensino Médio e buscavam na Pedagogia uma forma de dar continuidade à sua formação profissional. Para os que atuam nas funções técnicas de apoio escolar, aparece a ideia de que o magistério estaria em um nível mais alto na hierarquia das profissões escolares e, portanto, a formação na Pedagogia possibilitaria uma ascensão: o trabalho como professores(as).

c) Respostas que indicam uma visão apaixonada ou idealizada da profissão.

Embora os estudos Gatti e Barretto (2009) e Louzano et.al. (2010) afirmem que a carreira do magistério tem sido pouco atrativa, alguns participantes desta pesquisa parecem acreditar na profissão ou apostam em seu desejo de transformar a Educação.

*Sou apaixonada pela alfabetização de crianças e adultos.
Gosto de ajudar e multiplicar os meus conhecimentos com os outros.
Acreditar que posso fazer diferente do sistema existente que está falido.*

Apesar de considerar as afirmações de Dubet (2015) sobre a diferenciação do acesso ao Ensino Superior e as de Bourdieu (2015) com relação aos desejos possíveis dos estudantes oriundos das classes médias e populares, não se pode ignorar que a profissão docente ainda represente uma escolha para alguns dos participantes. Esta escolha, muitas vezes, se pauta no desejo de mudança da realidade escolar e na relevância do professor para a sociedade, mas nem todos os participantes indicam que conseguiram inserção profissional nas atividades do magistério depois de formados.

2.2. Ocupação profissional dos participantes

Quanto à ocupação profissional, apesar do pouco tempo de formação (um ou dois anos), a maioria dos participantes estava empregada na área de Educação (69,23%) no momento da resposta ao questionário (**tabela 11**).

Tabela 11 - Ocupação profissional dos participantes

Ocupação atual	Atua na área da Educação?		Total Geral
	não	sim	
desempregado	36	3	39
funcionário público concursado	5	57	62
funcionário público contratado	-	2	2
microempresário	-	1	1
trabalhador informal	2	2	4
trabalhador registrado (CLT)	9	52	61
Total Geral	52	117	169

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Há um número significativo de respondentes que atuam no setor público, com ingresso por meio de concurso. Este número (36,68% da amostra) pode indicar uma falsa impressão de “sucesso” profissional dos egressos quanto à aprovação nos concursos. Porém, é preciso analisar esses dados com mais cuidado.

Trinta e nove dos participantes (23,07%) indicam que estão desempregados e outros 16 participantes (9,46%) que não atuam na área de formação. Esta parcela dos egressos, mesmo tendo concluindo o curso, não teve seus diplomas transformados em oportunidades de trabalho, por diversos motivos, dentre os quais “Não encontrei emprego na área”, “Quero passar em um concurso público” e “Estou aguardando ser chamado por um concurso” (**tabela 12**).

Tabela 12 - Por qual motivo você trabalha hoje em uma área diferente da sua área de formação?

Não encontrei emprego na área de Educação	Não me adaptei ao trabalho na área de Educação	Optei por outro trabalho por causa da remuneração	Quero passar em um Concurso Público	Estou aguardando ser chamado(a) por um Concurso Público	Outro
21	2	8	12	17	6

FONTE: elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

(1) Somente os participantes que declararam não estar trabalhando na área de Educação responderam a esta questão (52 participantes).

(2) Cada participante podia apontar mais de um motivo como resposta.

Essas respostas dão indícios de que a colocação profissional e a aprovação em concursos não são naturais. Por esse motivo, podemos relacionar o processo de seleção para o ingresso no magistério público com os processos de diferenciação apresentados no início deste capítulo, quando tratamos da hierarquia das profissões.

Neste caso, é possível perceber uma espécie de hierarquia dos profissionais: há os aprovados e bem classificados e, por isso, ingressam logo depois de formados; os que são aprovados com pior classificação e precisam aguardar mais para serem convocados e os que não são aprovados e buscam ingresso profissional em outros setores.

É importante observar que não estamos adotando o serviço público como o topo da carreira, pois há aqueles que buscam posições no setor privado e não almejam trabalhar na escola pública. Porém, como esta pesquisa tem como foco os professores que atuam neste seguimento, trataremos mais sobre estes profissionais. Além disso, ainda observando a hierarquia de profissões, é preciso retomar o estudo de Pita (2011) que considera a dificuldade de egressos com perfis semelhantes aos desta pesquisa de se inserirem em escolas “mais elitizadas”, por conta de suas origens e dificuldades com alguns conteúdos.

Porém, embora a amostra dê indícios de que nem todos os egressos consigam se inserir nas ocupações relacionadas à área de formação, a maioria dos participantes (102; 60,36%) aponta que houve um aumento de sua remuneração após a conclusão do curso de Pedagogia, especialmente entre os que atuam na área de Educação (**tabela 13**).

Tabela 13 - Ocupação profissional e alteração da remuneração

Atua na área de Educação?	Não sofreu alteração	Aumentou	Diminuiu	Total Geral
não	32	16	4	52
sim	27	86	4	117
Total Geral	59	102	8	169

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados.

Essa diferença nos salários, após a conclusão do curso, pode estar relacionada à utilidade do diploma para a ascensão profissional dos participantes, independente do setor em que conseguem se inserir. Como se pode notar na **tabela 13**, até mesmo entre os participantes que não atuam na área de formação, há os que indicam que houve um aumento de remuneração (16 de 52 participantes). Este número se refere aos respondentes que declararam trabalhar em áreas como comércio, serviços e uma participante que indicou a função de “cuidadora infantil” como atividade não educacional.

Mas, a maioria dos respondentes que não estão atuando na área de educação (36 de 52 participantes) declarou que está desempregada e/ou aguardando uma oportunidade de trabalho, sendo que 28 destes egressos informaram que, embora não estivessem trabalhando naquele momento, já haviam atuado na área de Educação depois de formados (como professores, auxiliares de classe, professores de reforço, educadores sociais etc.).

Quando questionados sobre a razão pela qual não estavam atuando na área, além dos motivos apresentados na **tabela 12**, dois registros feitos no campo aberto da pergunta podem ser destacados:

Não me vejo sendo professora.

Em CEI conveniado, trabalhar 7 horas, sem final de semana e com 25 crianças, não foi possível.

Apesar de concluir o curso, essas participantes revelam que não se identificam com a profissão e com os desafios de ser professor(a). Seus relatos sugerem uma visão do pedagogo somente como docente, demonstrando o problema de identidade do curso. Ainda que as diretrizes da Pedagogia sejam amplas e possibilitem a formação do profissional da educação para diversas funções, é comum

que os alunos e o mercado de trabalho assumam a docência e o sistema formal de ensino como destino único dos concluintes deste Curso³⁷.

Segundo Libâneo (2010), as funções que o pedagogo exerce na educação formal e não-formal são múltiplas, o que pode ser verificado nas respostas dos participantes que atuam na área de Educação. Os dados coletados mostram que os participantes ocupam diversas funções em diferentes contextos educacionais, mas há uma predominância do trabalho na educação formal, especialmente no setor público municipal, responsável pela oferta da Educação Infantil, etapa da Educação Básica onde atua a maior parte dos respondentes (**tabela 14**).

Tabela 14 - Que função exerce na área de Educação?

	CEI Conveniado (São Paulo)	ONGs ou Associações (educação social)	Rede Estadual de ensino (São Paulo)	Rede Municipal de ensino (outras cidades)	Rede Municipal de ensino (São Paulo)	Rede Municipal e Estadual (SP)	Rede Privada (particular)	Serviço Social da Indústria e comércio - SESI	Total Geral
Agente de organização escolar	-	-	2	-	1	-	-	-	3
Assistente de Direção	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Auxiliar de classe na Educação Infantil	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Auxiliar de classe no Ensino Fundamental	-	-	-	1	-	-	1	-	2
Auxiliar Técnico de Educação	-	-	-	-	11	-	-	-	11
Coordenador pedagógico	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Diretor de escola	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Educador Social	-	4	-	-	-	-	1	-	5
Inspetor de alunos	-	-	1	-	1	-	1	-	3
Professor da Educação Infantil	5	20	1	2	23	-	8	-	59
Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental	-	-	-	-	2	1	-	-	3
Professor do Ensino Fundamental	-	-	8	-	9	2	4	1	24
Secretaria Escolar	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Outro	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total Geral	6	25	12	4	48	3	18	1	117

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

³⁷ Essa visão pode ser atribuída à falta de regulamentação da educação nos espaços não-escolares, pois, em espaços como abrigos, ONGs, Centros socioeducativos etc. não se tem a exigência de formação profissional. Em muitos casos, essas instituições admitem profissionais por suas experiências de vida. Além disso, não há valorização da formação do pedagogo para atuar nestes espaços.

É importante notar que 20 participantes se identificam como “Professores da Educação Infantil” em ONGs ou Associações. A seleção do termo “professor” e não “auxiliar de classe” ou “educador social” pode ser um indício de que trabalham em instituições sociais que ofertam de forma regular a Educação Infantil, por isso, possivelmente são profissionais que lecionam em Centros de Educação Infantil conveniados com o Município³⁸, uma política que tem sido adotada por algumas prefeituras para garantir a oferta de vagas nas creches (0 a 3 anos).

Esses dados sobre as ocupações profissionais dos participantes revelam que boa parte deles conseguiu inserção na área da Educação, mas as funções e condições de trabalho deles são diversas. Essa distribuição seria aleatória ou resultado das próprias escolhas dos sujeitos? Eles atuariam em seus postos de trabalho por uma escolha ou pelas oportunidades surgidas depois da conclusão do curso de Pedagogia?

³⁸ Segundo informações da Secretaria Municipal de São Paulo, as instituições parceiras são “entidades - associações e outras organizações - que mantêm Centros de Educação Infantil/Creches destinados ao atendimento preferencial de crianças de zero a 3 anos e 11 meses”. A parceria é feita de duas formas: CEIs indiretos (funcionam em imóveis da Prefeitura, mas são gerenciados pelas instituições parceiras) e CEIs ou Creches particulares parceiras (a entidade tem imóvel próprio e funciona com parte de suas despesas custeadas pela Prefeitura). Em outubro de 2018, a Secretaria registrava 317 CEIs diretos, 377 indiretos e 1578 creches conveniadas (SME-SP, 2018. Disponível em <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao>>. Acesso em 04 out.2018).

3. Magistério: escolha ou oportunidade?

Uma das hipóteses deste estudo era a de que os alunos com trajetórias escolares menos regulares tenderiam a ocupar cargos e funções de menor prestígio na área da Educação, criando-se uma hierarquia dentro da profissão de Pedagogo. Porém, ao se analisar os dados coletados por meio dos questionários, essa relação entre trajetória escolar e ocupação profissional não se mostrou tão direta assim.

Quando questionados sobre os motivos pelos quais atuam em suas funções, os que conseguiram empregos na área de Educação, em sua maioria, indicam que se identificam com o público que atendem (**tabela 15**).

Tabela 15 - Qual a principal razão que o levou a exercer a função que ocupa hoje?

	Concurso Público	Estabilidade	Identificação com o público atendido.	Remuneração	Só encontrei oportunidades de trabalho para esta função.	Sempre quis trabalhar na área	Outros	Não respondeu	Total Geral
Agente de organização escolar	1	-	1	-	1	-	-	-	3
Assistente de Direção	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Auxiliar de classe na Ed. Infantil	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Auxiliar de classe no Ens. Fundamental	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Auxiliar Técnico de Educação	4	-	4	1	2	-	-	-	11
Coordenador pedagógico	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Diretor de escola	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Educador Social	-	-	3	-	-	1	-	1	5
Inspetor de alunos	1	-	-	-	1	-	1	-	3
Professor da Educação Infantil	2	-	35	2	12	4	3	1	59
Professor de Ed. Infantil e Ens. Fundamental	-	-	3	-	-	-	-	-	3
Professor do Ensino Fundamental	-	2	12	2	2	2	3	1	24
Secretaria Escolar	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Outro	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total Geral	8	2	60	6	22	8	8	3	117

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

A segunda razão mais apontada pelos participantes - “só encontrei trabalho nesta função” - pode ser mais especificada com alguns relatos deixados no campo aberto da questão.

Após o término de TOF, fui trabalhar como inspetor de alunos contratado, pois não consegui escola particular, pois não contratam devido à idade (Egressa que atua como agente de organização escolar)³⁹.

Prestei concurso, passei e fui chamada (Egressa que atua como Auxiliar Técnico de Educação).

Essas observações indicam que alguns egressos costumam assumir cargos técnicos de nível médio como alternativa para o tempo em que aguardam outras oportunidades de trabalho. Ainda que não estejam realizando atividades pedagógicas, estes participantes atuam no ambiente escolar e, nesses casos, a função docente parece ser vista como ascensão na carreira do profissional, devido ao salário melhor (se comparado ao cargo que exercem no momento) e às condições da profissão (recesso, carga horária etc.).

O registro de uma das participantes, que se declara professora, auxilia na compreensão desta visão sobre as “vantagens” de se assumir um cargo como professor:

Estabilidade, férias, recesso em janeiro e julho (Egressa que atua como professora do Ensino Fundamental).

Nota-se também que, 12 (doze) professores da Educação Infantil assinalam que exercem esta atividade por não terem conseguido se inserir em outras áreas, o que, mais uma vez, levanta a indagação sobre a profissão ser uma escolha ou uma oportunidade aproveitada pelo egresso assim que concluiu seu curso.

Essa relação entre escolha e oportunidade pode ser mais bem exemplificada por um relato deixado por uma participante no campo aberto da questão:

Prestei o concurso da Prefeitura de São Paulo, passei, fui convocada e assumi o cargo. Honestamente, eu não sabia se me identificaria com essa modalidade da educação, visto que antes eu trabalhava com crianças mais velhas. Felizmente, porém, eu estou me adaptando bem e estou feliz com meu trabalho atual (Egressa que atua como professora da Educação Infantil).

A participante indica que, embora esteja feliz em exercer suas atividades como professora da Educação Infantil, ela não fez esta escolha profissional, aproveitou a oportunidade do concurso público e ingressou no cargo⁴⁰. Os concursos,

³⁹ A participante tem 51 anos e declara que fez a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e/ou supletivo. Segundo suas observações no questionário, ela estava aguardando ser convocada pelo concurso de professor em que foi aprovada no ano de 2014.

⁴⁰ O relato desta participante pode ser um bom exemplo de como a demanda por creches e pré-escolas nos últimos anos tem gerado oportunidades de trabalho na Educação Infantil, pois, desde a lei nº 9.394 de 1996, a Educação Infantil faz parte da Educação Básica e é exigida a formação dos profissionais que atuam nesta etapa de escolarização. Além disso, a lei nº 12.796 de 2013 tornou obrigatória a

além da abertura de vagas, possibilitam a inserção na carreira docente sem a exigência de experiências anteriores e sem uma seleção pelas características (idade e origem étnica) dos participantes, por isso, acabam se tornando boas oportunidades para os recém-formados (FERREIA, 2006).

Porém, como já mencionado, a aprovação nos concursos e a inserção no trabalho não ocorre somente por desejo ou de forma natural. As oportunidades de trabalho, para alguns egressos, ainda estão sujeitas às diversificações, especialmente pelo mérito.

Deste modo, para se investigar um pouco mais a relação entre as trajetórias escolares dos participantes e sua inserção no mundo do trabalho, realizou-se o cruzamento dos dados “Trajetória de reprovação na Educação Básica”, “Histórico de recuperações e reprovações no Curso de Pedagogia” e “Atuação na Educação” (**Apêndice D**).

A maioria dos participantes declara não ter tido experiências de reprovação/aprovação na Educação Básica e no curso de Pedagogia e, ainda que a amostra aponte apenas indícios que não podem ser generalizados de forma simplória, é interessante observar que, independentemente de como declaram ter sido seu histórico escolar, os respondentes estão, em sua maioria, inseridos em ocupações na área de Educação.

Mesmo quando analisadas as condições de trabalho, a trajetória escolar na Educação Básica e seu histórico de reprovação não parecem ter influenciado a inserção profissional dos participantes na área de Educação. Dos 55 respondentes que reprovaram pelo menos uma vez na Educação Básica, 37 atuam na área de Educação, sendo que 16 deles trabalham em CEIs conveniados e na rede particular e 21 como funcionários públicos. Nota-se, portanto, que mesmo com trajetórias irregulares (com históricos de reprovação) na Educação Básica, uma parcela significativa consegue aprovação em concursos públicos.

Do mesmo modo, o desempenho escolar ao longo do curso de Pedagogia também não parece ter sido um fator determinante para a inserção destes participantes em trabalhos relacionados à área de formação (**Apêndice D**).

Além disso, cruzando-se os dados de reprovação na Educação Básica com o histórico de processos de recuperação e reprovação no curso de Pedagogia, os dados apontam que:

- 18 participantes **foram reprovados na Educação Básica e fizeram Exame/Recuperação em alguma disciplina do Curso de Pedagogia**. Destes, 10 atuam na área de Educação, sendo que a maioria trabalha como professor (6 deles na Educação Infantil e um no Ensino Fundamental). Três destes professores atuam em CEIs conveniados, um em estabelecimento particular de ensino e dois na rede pública.
- 8 participantes que **foram reprovados na Educação Básica e na Pedagogia em pelo menos um ano escolar ou disciplina**. Destes, 4 atuam na Educação, sendo 3 deles professores de Educação Infantil, dois atuam em CEIs conveniados e um na rede municipal de São Paulo.

A amostra dá indícios de que a trajetória escolar dos participantes na Educação Básica ou no Ensino Superior não influencia a inserção deles em ocupações relacionadas à área de formação. É como se o diploma lhes abrisse as oportunidades de trabalho, independentemente de suas origens sociais e trajetórias escolares, porém, esses dados não são conclusivos. As referências ao histórico de reprovação, após as pesquisas realizadas, foram repensadas, tendo-se em vista que:

a) As informações sobre as reprovações são imprecisas.

No questionário, as informações sobre as reprovações são dispersas e nem sempre confiáveis. Alguns participantes indicavam, por exemplo, “*Informática e teve outra disciplina que não me lembro*”, “*não lembro, mas fiquei de exame por erro da faculdade*”, “*História da educação e mais duas que não lembro no momento*”.

b) As reprovações/aprovações no sistema escolar nem sempre garantem que todas as aprendizagens tenham sido construídas pelos alunos.

A reprovação é um dado relativo e depende, muitas vezes, de critérios subjetivos. Alguns relatos no questionário apontam para essa direção “[Reprovei em...] *Filosofia porque a professora não foi com a minha cara*”. Além disso, há sistemas de ensino que adotaram a progressão continuada⁴¹ e, portanto, a presença ou não da reprovação escolar no histórico dos alunos não seria um dado confiável para se analisar as trajetórias escolares dos participantes deste estudo.

c) Os saberes docentes são múltiplos e envolvem conhecimentos pedagógicos, não só de conteúdo.

Além de as aprovações na vida escolar não garantirem o domínio dos conteúdos, é preciso considerar que os saberes docentes são múltiplos e não se resumem ao domínio do conteúdo a ser ensinado. Segundo Shulman (2014), os conhecimentos dos professores são representados por uma combinação de conteúdo e pedagogia, o que envolve o saber trabalhar com o conteúdo a fim de se promover a aprendizagem dos alunos. De forma semelhante, Goodson (2001) indica que o contexto social também é relevante para a percepção de como os conteúdos serão “traduzidos” em determinados meios educativos.

Deste modo, dando mais ênfase aos participantes que se tornaram professores do Ensino Fundamental, buscou-se conhecer suas histórias, para além de seus processos de aprovação escolar.

3.1. Quem se torna professor

Quem são os egressos, integrantes da amostra, que se tornam professores? Há alguma característica destes egressos que os diferencia daqueles que não conseguiram ingressar na carreira docente?

⁴¹ Segundo Oliveira e Araujo (2005, p.10), “a década de 1990 foi marcada pela regularização do fluxo no Ensino Fundamental por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem”. Segundo os autores, essas medidas foram decisivas para a diminuição da repetência escolar e as taxas de aprovação e reprovação deixam de ser adequadas para aferir a qualidade de ensino.

Como o foco inicial desta pesquisa eram os professores do Ensino Fundamental 1, os dados do questionário foram também utilizados para responder parte dessas questões.

Dos 169 participantes da pesquisa, 86 declaram que trabalham como professores. Quase a totalidade destes participantes é composta por mulheres com média de idade de aproximadamente 37 anos, sendo que a participante mais nova declara ter 22 anos e a mais velha 60 anos⁴². Assim como a população total da pesquisa, os participantes que se declaram professores, em sua maioria, estudaram toda ou quase toda a Educação Básica na escola pública (79 participantes). Dezesseis dos participantes professores declaram ter cursado a formação para o Magistério em Nível Médio e pouco mais da metade (45 participantes) declara que estava distante de algum processo de escolarização há pelo menos 10 anos.

Como a amostra geral desta pesquisa, alguns professores apresentam histórico de reprovação escolar ao longo da Educação Básica, mas este não parece ser um fator para o ingresso deles na profissão nem mesmo para a aprovação em concursos públicos. Dos 25 professores que reprovaram uma ou mais vezes na Educação Básica, 11 atuam como funcionários públicos concursados e outros 11 como funcionários contratados em regime de CLT, 2 afirmavam estar desempregados e 1 que atuava como microempresário.

Há proporcionalmente mais professores de Educação Infantil com histórico de reprovação (19 de 59 professores) do que os professores de Ensino Fundamental (5 de 24 professores), mas essa diferença não é tão significativa para que se possa traçar conclusões a respeito dos saberes dos professores dessas duas etapas de escolarização.

Dos 86 professores, 59 atuam na Educação Infantil, 24 no Ensino Fundamental e 3 acumulam função/cargo na Educação Infantil e Ensino Fundamental (**tabela 16**).

⁴² Apenas 3 dos participantes que se declaram professores são homens (2 atuando na Educação Infantil e 1 no Ensino Fundamental).

Tabela 16 - Nível de Ensino e Regime de contratação dos professores

	Educação Infantil	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental	Total Geral
funcionário público concursado	18	3	18	39
funcionário público contratado			1	1
trabalhador registrado (CLT)	38		5	43
outros	3			3
Total Geral	59	3	24	86

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Como mostram os dados da **tabela 16**, quase metade dos participantes professores é concursada e, proporcionalmente, há mais concursados entre os professores do Ensino Fundamental do que na Educação Infantil. Embora a **tabela 15** (apresentada no item anterior) aponte a “identificação com o público atendido” como uma das principais respostas para a atuação dos profissionais nesta função e nestes níveis de ensino, é importante cruzarmos alguns dados para compreendermos um pouco mais estes números.

Entre os 59 professores de Educação Infantil, 23 declaram que atuam na rede municipal de ensino, mas apenas 18 afirmam serem funcionários públicos concursados (**tabela 16**). Os que declaram atuar na rede municipal de ensino e não são concursados podem ser casos de professores que atuam em CEIs conveniados ou professores contratados em regime temporário para atuar nas creches diretas.

Sobre estes dados, cabe observar que a Educação Infantil, antes entendida como assistência social às famílias, passa a ser compreendida como parte da Educação Básica na LDB de 1996, lei nº 9.394/96, por isso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, lei nº 10.172 de 2001, estabelecia uma meta de ampliação de vagas nesta etapa de escolarização, tanto em creches como pré-escolas. Esta meta, ainda que não tenha sido alcançada na primeira década do PNE, foi responsável pela criação de alguns programas de acesso à Educação Infantil, como: construção de escolas, regulamentação da profissão do professor de Educação Infantil (e não mais auxiliar de desenvolvimento infantil), convênios com instituições sociais para a oferta de vagas etc.

Em consequência dessas ações, as oportunidades de trabalho cresceram nesta etapa de escolarização⁴³, especialmente no setor público ou em instituições conveniadas com o poder público municipal, responsável pela oferta desta etapa de escolarização. Esta oferta de trabalho no setor público poderia ser uma boa justificativa para a entrada da maior parte dos participantes neste setor, porém, ainda é preciso novamente considerar as observações de Pita (2011) sobre a difícil entrada de alunos com trajetórias escolares precárias em escolas “mais elitizadas”.

Quando observamos os participantes que declaram atuar como professores do Ensino Fundamental 1, nota-se que as oportunidades de trabalho também são maiores no setor público. Estes professores estão divididos entre as redes estadual e municipal, pois, na capital paulista, a oferta dessa etapa de escolarização é compartilhada entre os dois sistemas. É fato que a maior concentração de matrículas no Ensino Fundamental se dá no setor público, especialmente na rede municipal (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018) e, portanto, a maior oferta de emprego para os professores esteja também nas escolas públicas, mas é interessante notar que muitos participantes parecem retornar ao seu lugar de formação inicial, confirmando as reflexões apresentadas no Capítulo 1. Por isso, é importante fazermos uma análise um pouco mais detalhada sobre este ingresso das participantes na rede pública.

3.1.1. Os professores do Ensino Fundamental 1 e o concurso como porta de entrada na profissão

Como parte dos objetivos deste estudo era averiguar *como profissionais oriundos de camadas populares mobilizam a sua formação, em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciar sua prática docente no Ensino Fundamental 1 na rede pública*, buscou-se aprofundar o estudo sobre os participantes que se tornaram professores dessa etapa de escolarização.

⁴³ Parte da meta do PNE 2001-2010 sobre a ampliação do acesso à Educação Infantil foi novamente estipulada no novo PNE 2014-2024, lei nº 13.005, de 2014 (“Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”). A universalização do atendimento para as crianças de 4 e 5 anos é justificada pela obrigatoriedade das matrículas para esta faixa etária, estabelecida pela lei nº 12.796 de 2013. Em 2017, cerca de 93% das crianças de 4 a 5 anos já estavam matriculadas na Pré-escola, sendo que a maior parte deste atendimento era feita em estabelecimentos municipais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

A partir dos 86 professores que responderam o questionário, foram aplicados os seguintes filtros, já descritos na Introdução:

- a) Não ter feito formação de Magistério (70 dos 86 professores)
- b) Ter feito a Educação Básica toda ou a maior parte em escola pública (65 sujeitos)
- c) Atuam somente como professores do Ensino Fundamental (18 sujeitos)
- d) Professores do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas (14 sujeitos)

Os 14 professores que atuam no Ensino Fundamental na rede pública informaram que ingressaram na carreira por meio de aprovação em concurso público (6 na rede estadual de São Paulo, 7 na rede municipal de São Paulo-SP e 1 com acúmulo de cargo nas duas redes de ensino). Apenas um destes participantes é homem e a idade média do grupo é de 38 anos, sendo que a professora mais jovem tem 23 anos e a mais velha 49 anos. Quatro professoras indicaram ter histórico de reprovação na Educação Básica e uma que “abandonou” a escola e fez supletivo posteriormente (é o caso da participante mais velha). Seis destes professores se declaram negros, pardos ou mulatos.

Observa-se que o concurso público para alguns destes participantes foi a melhor oportunidade para o ingresso na carreira porque, se por um lado seleciona somente os “melhores” ou “mais bem avaliados”, não utiliza de critérios subjetivos que as instituições privadas poderiam adotar como as características étnicas, histórias de vida, idade etc. Nos concursos para professores do Ensino Fundamental, a experiência no magistério também não é uma exigência, por isso, os egressos do Curso de Pedagogia, quando aprovados, podem ingressar na profissão logo depois de formados.

Apesar desta possibilidade, um dado curioso é que dos 14 professores concursados, 5 declaram que já atuavam na área de Educação, como inspetores de alunos e outros cargos. Estes participantes dizem ter feito o Curso de Pedagogia buscando justamente uma ascensão na profissão e chama a atenção a idade em que eles ingressaram na carreira de professor, na faixa dos 40 anos de idade.

Já trabalhava na área da educação, mas em outro cargo. (Participante mulher, 39 anos – atua na rede municipal).

Complementar minha formação. (Participante homem, 33 anos – atua na rede estadual, declara já atuar na educação antes de formado).

Já atuava na área como inspetora de alunos. (Participante mulher, 48 anos – atua na rede municipal).

Já trabalhava na área e precisava complementar a formação (Participante mulher, 49 anos – atua na rede estadual há 1 ano).

Queria o diploma para evoluir na prefeitura. (Participante Mulher, 36 anos – atua na rede estadual)⁴⁴.

Para compreender um pouco mais sobre este ingresso dos professores das séries iniciais no setor público, é preciso conhecer alguns números. Segundo o Censo da Educação Básica de 2017 (INEP, 2018b), o país tem 761.737⁴⁵ professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo é o estado com maior número de professores nesta etapa de escolarização, no total 153.597 docentes, sendo que 29.688 atuam na rede estadual de ensino. O município de São Paulo – SP tem 40.557 professores atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Destes, 13.451 estão na rede municipal de São Paulo e 14.182 na rede estadual.

São Paulo também se destaca por ser o estado com maior número de professores das séries iniciais com Licenciatura (131.102 professores). Estes atuam nas 1.670 escolas estaduais que ofertam esta etapa de escolarização e, embora os municípios tenham como sua responsabilidade a oferta do Ensino Fundamental⁴⁶, na capital paulista, ainda há a oferta compartilhada entre estado e município na garantia de vagas e atendimento aos alunos nesta etapa de ensino (624 escolas estaduais e 561 escolas municipais que atendem as séries iniciais na capital).

Estes números dão uma dimensão do tamanho das redes de ensino em que atuam os participantes deste estudo e também contextualizam os concursos prestados por eles, especialmente no ano de 2014.

As professoras entrevistadas na segunda etapa desta pesquisa mencionam ter realizado pelo menos dois concursos em 2014, ano em que também concluíram sua formação na Pedagogia. O primeiro concurso, promovido em julho de 2014 pela Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), destinava-se ao provimento de cargos de Professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e foi desenvolvido pelo

⁴⁴ A participante que buscava o diploma para evoluir na Prefeitura afirma que atualmente é professora do Estado e que entrou “no curso e na profissão por motivos equivocados. Porém, agora que tenho a minha sala, sinto a responsabilidade e a vontade de amar e respeitar minhas crianças”.

⁴⁵ Segundo a nota técnica da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2017), no total os docentes são contabilizados uma única vez, independente de atuarem em mais de uma região ou unidade da federação. Estão contabilizados nesses dados os “docentes em efetiva regência da classe na data de referência do Censo Escolar”.

⁴⁶ De acordo com as atribuições estabelecidas pela LDB, lei nº 9.394/96, art.10 e 11.

Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação (IBFC)⁴⁷. O segundo, realizado em novembro do mesmo ano, foi promovido pelo Governo do Estado de São Paulo e desenvolvido pela Fundação Vunesp⁴⁸.

O concurso da Prefeitura de São Paulo buscou o provimento de um cargo mais amplo (professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e tinha como exigência de formação a habilitação Específica para o Magistério, correspondente ao Ensino Médio; ou a Licenciatura Plena em Pedagogia; ou o Curso Normal Superior. Já o concurso do Estado, destinado exclusivamente aos professores do Ensino Fundamental, exigia Licenciatura em Pedagogia; ou o Curso Normal Superior ou Programa Especial de Formação Pedagógica, todos com habilitação específica para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, não se admitindo candidatos com formação de nível médio⁴⁹.

A Prefeitura divulgou para esse concurso 3.514 vagas e teve 101.692 inscritos, dos quais 24.869 foram aprovados. Até junho de 2018, haviam sido convocados os classificados até a posição de nº 11.510, o que não significa que todos os convocados assumiram o cargo. Já o concurso da rede estadual divulgou 5.734 vagas, teve 77.828 inscritos e até maio de 2018, havia convocado 14.447 classificados⁵⁰, número que também não pode ser interpretado como a quantidade de professores ingressantes, pois alguns dos convocados não assumem o cargo, por diversos motivos.

Esses números mostram que muitos inscritos nos concursos não foram aprovados, o que retoma as questões da seletividade já tratadas neste estudo, pois, como o número de inscritos é significativamente maior que o número de vagas, a

⁴⁷ de acordo com edital publicado no Diário Oficial da cidade de São Paulo – DOC, em 03 de junho de 2014, p.67 a 72.

⁴⁸ de acordo com a Resolução SE 52, de 14 de agosto de 2013, publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo e das Instruções Especiais SE nº 02/2014.

⁴⁹ O concurso da Prefeitura divulgou para os cargos uma remuneração de R\$ 1.631,04 por uma carga horária semanal de 30 horas. Já no Estado, a remuneração oferecida era de R\$1.564,19 para a Jornada Inicial de Trabalho Docente de 24 horas semanais. Apenas como referência, os salários informados para as profissões exercidas anteriormente pelas entrevistadas foram pesquisados no website <<https://www.salario.com.br>>. Acesso em 11 de nov. 2018. Este site gera uma média de salários a partir dos dados informados pelas empresas ao Ministério do Trabalho. Pela tabela do ano de 2018, os salários aproximados eram de R\$ 1.098,61 para Operador de telemarketing (jornada de trabalho de 36 horas semanais); R\$ 1.587,62 para Auxiliar administrativo (42 horas semanais) e R\$ 1.645,55 para Agente de Organização Escolar (38 horas semanais). Pela jornada de trabalho, mesmo sem considerar os reajustes salariais dos anos de 2014 a 2018 e as gratificações que os professores das redes públicas recebem e que não são informadas no edital dos concursos, é possível verificar que as participantes aumentaram suas remunerações quando optaram por mudar de profissão.

⁵⁰ Dados obtidos em consulta aos websites das instituições organizadoras dos concursos.

seleção seria mais rigorosa e os aprovados seriam os mais bem preparados, segundo os critérios de avaliação do concurso.

Por outro lado, nota-se que o número de convocados é bem maior que o número de vagas divulgadas, o que levanta alguns questionamentos sobre as condições de ingresso na carreira e o tempo de serviço que os professores dedicam ao ensino público.

Sobre os critérios para a aprovação, é preciso descrever que ambos os concursos foram divididos em duas etapas: a primeira composta por Prova Objetiva e Prova Dissertativa, de caráter eliminatório e classificatório e a segunda destinada à Avaliação de Títulos, de caráter classificatório. Nos dois casos, a prova objetiva foi dividida em duas seções: Conhecimentos Gerais e Conhecimentos Específicos.

A prova objetiva do concurso da Prefeitura de São Paulo era composta por 60 (sessenta) questões de múltipla escolha, sendo metade das questões para cada uma das seções mencionadas acima. Na primeira parte, entre as trinta questões de conhecimentos gerais, 8 estavam relacionadas à legislação educacional e 5 tratavam dos referenciais de qualidade e Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

As questões relacionadas ao Ensino Fundamental, versavam sobre o Pacto Nacional da Alfabetização na idade certa (6 questões) e sobre a entrada dos alunos com seis anos nesta etapa da educação (1 questão). As demais questões tratavam sobre a Educação Inclusiva e à diversidade na escola (6 questões), os saberes e atribuições do professor (3 questões) e o papel social da escola (1 questão).

Na segunda parte, de conhecimentos específicos, as questões trataram mais sobre as práticas escolares, mas ainda havia 5 questões sobre políticas e programas desenvolvidos pelo Município de São Paulo. Sobre o Ensino Fundamental, a prova contemplou 8 questões que versavam sobre o trabalho de letramento e alfabetização, 4 sobre o ensino de matemática, 1 sobre o ensino de Arte e 1 sobre o ensino de Geografia. É importante ressaltar que estas questões tratavam sobre as estratégias utilizadas pelos professores para a garantia da aprendizagem dos alunos ou sobre os referenciais curriculares destas áreas. Apenas uma questão tratou diretamente de um conteúdo curricular específico (gêneros textuais orais ou escritos).

As questões dissertativas tratavam de três conteúdos distintos: a primeira proposta era uma situação-problema em que o candidato deveria analisar o processo de planejamento de um projeto desenvolvido por dois grupos de professores e, a partir do foco na aprendizagem dos alunos, elencar os aspectos favoráveis e desfavoráveis

do planejamento dos professores. A segunda questão versava sobre as atribuições dos cargos de professor, professor de sala de apoio à inclusão e Auxiliar de Vida Escolar (AVE) no apoio aos alunos com deficiência incluídos na escola. A terceira e última questão, solicitava que o candidato identificasse ações práticas no âmbito escolar que caracterizam a gestão democrática.

Utilizando os grupos de saberes descritos por Tardif (2010), já apresentados no Capítulo 1, é possível identificar que a maior parte das questões deste concurso diz respeito aos saberes pedagógicos e aos saberes oriundos da formação profissional, aqueles construídos ao longo das formações para o magistério. São saberes que apontam para as situações da sala de aula de forma mais teórica. As questões que trataram sobre algum saber disciplinar ou curricular abordaram o tema de forma também teórica e abrangente, fazendo referência aos parâmetros curriculares e às abordagens pedagógicas para as áreas do conhecimento, mas sem exigir os conhecimentos do conteúdo curricular.

Em seu estudo sobre os programas do Curso de Pedagogia, Gatti e Nunes (2009), analisaram provas de concursos públicos para professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Diferente da prova que acabamos de analisar, as autoras afirmam que menos da metade dos concursos incluem prova discursiva e a maioria deles avalia o domínio de conteúdos como gramática, acentuação e pontuação, mas poucos incluem conteúdos de Matemática.

análise de provas de concursos públicos para professores de séries iniciais do Ensino Fundamental revela que a seleção dos profissionais das redes públicas de educação é centrada, majoritariamente, em questões objetivas que cobram um conhecimento sobretudo ligado à legislação, ao conhecimento do sistema e suas normas, com tendência a examinar conhecimentos de Língua Portuguesa (GATTI NUNES, 2009, p.54).

O concurso do município de São Paulo não avaliou os conteúdos da forma mencionada pelas autoras, mas indicou que o uso adequado da língua escrita era um dos critérios de avaliação das questões dissertativas. Curiosamente, estes conteúdos do concurso são semelhantes aos de maior ênfase na estrutura do curso da IES deste estudo (item 2.1.1), que tem o foco na formação do professor e apresenta somente o conteúdo de Língua Portuguesa de forma separada das metodologias de ensino.

Já a prova do concurso da rede estadual de ensino de São Paulo apresentou mais questões ligadas ao domínio do conteúdo curricular. A avaliação foi composta por 80 questões, sendo 20 de Formação Básica e 40 de Formação Específica. Na

primeira parte, as questões versaram sobre aspectos gerais da Educação, como: legislação educacional (4 questões); políticas educacionais (3 questões); teoria do currículo (1 questão); parâmetros curriculares e temas transversais (3 questões); avaliação e ciclos de aprendizagem (2 questões); psicologia da educação (4 questões) e conceitos gerais sobre a prática educativa e o papel da escola (3 questões). Este primeiro bloco de questões tratava mais sobre os saberes pedagógicos do professor, semelhante às questões do concurso do município.

A segunda parte, de conhecimentos específicos, teve o predomínio de questões que versavam sobre os saberes curriculares das diversas áreas com as quais atuam os professores polivalentes do Ensino Fundamental. A metade das questões de Formação Específica (30 questões) solicitava dos candidatos o conhecimento do conteúdo curricular (4 questões sobre os conceitos de leitura e escrita; 11 questões sobre conteúdos matemáticos diversos; 5 questões de conteúdos das ciências humanas como História e Geografia; 10 questões sobre conteúdos de ciências da natureza) e a outra metade sobre estratégias e condutas do professor frente alguns conteúdos abordados em sala de aula (18 questões sobre ações da escola e do professor em atividades de letramento, alfabetização e produção de textos; 9 questões sobre orientações curriculares e estratégias para o ensino de matemática e 3 questões sobre estratégias de ensino diversas e organização das atividades escolares).

O uso da língua escrita foi avaliado pelo que a prova chamou de “redação”, na única questão discursiva. A questão apresentava quatro textos de apoio que tratavam do tema da Educação Especial e/ou Inclusiva e o enunciado solicitava que os candidatos redigissem uma redação “na norma padrão da língua portuguesa” sobre o tema “Escolas especiais: existência necessária ou agravante da exclusão?”.

Nota-se que as duas avaliações dos concursos analisados exigiram saberes docentes diferentes e possibilitam reflexões importantes sobre os professores que ingressam na rede pública por meio dos concursos. Como já mencionado, esse tipo de seleção não considera as origens sociais, étnicas nem tem a exigência de uma experiência docente anterior. Aprovados nas avaliações, os professores já se tornam “aptos” a ingressar na carreira, mas não é raro encontrarmos os que criticam a formação e preparo dos professores para lecionar.

Shulman (2014) afirma que as reflexões sobre o preparo dos professores têm feito surgir algumas reformas

Há esforços de reforma em andamento: variam da elevação dos requerimentos para admissão a programas de formação de professores ao estabelecimento de avaliações nacionais e estaduais para professores; da insistência em que a preparação de professores requer pelo menos cinco anos de educação superior (porque há tanto a aprender) à organização de sofisticados programas de indução e tutoria de novos professores (porque o aprendizado e a socialização mais importantes só podem ocorrer no local de trabalho). (SHULMAN, 2014, p.222).

Analisando o concurso como “porta de entrada” das participantes desta pesquisa no magistério público e as reformas apresentadas por Shulman (2014), cabe a reflexão sobre como se dá a formação dos professores e as exigências para ingresso na carreira. O concurso, como mostram os dados coletados no questionário, possibilita o acesso à carreira, mas as exigências são diferentes de acordo com a análise das provas. Ademais, o tempo de formação dos professores (em instituições que oferecem carga horária reduzida) não é o mesmo mencionado nas exigências citadas pelo autor.

Mas, para além das questões apresentadas sobre as possibilidades de escolha e as oportunidades de trabalho, entre os participantes que conseguiram acessar a carreira do magistério (por concurso ou por contratação), a profissão docente ainda parece ser um atrativo e uma ascensão social. A visão destes participantes sobre o papel do professor é exemplo disso.

3.2. O papel do professor na visão dos que ingressaram na carreira docente

Na análise das respostas da questão aberta “Para você, qual é o papel do professor?”, de modo geral, os professores participantes não consideram as questões de classes sociais que envolveram a construção dos problemas desta pesquisa. Para muitos deles a carreira docente se mostra como essencial na formação de cidadãos e para a garantia das aprendizagens dos alunos. As respostas apresentadas, após analisadas, foram agrupadas em três categorias⁵¹.

⁵¹ As respostas foram apresentadas pelos professores participantes da etapa de aplicação dos questionários. Como era uma questão opcional e aberta nem todos a responderam, mas é importante observar que as respostas apresentadas nesta análise, foram trazidas na íntegra e sem alteração do

a) O professor definido por sua importância na sociedade

Alguns participantes afirmam que o professor exerce uma função importante nas transformações sociais, ao possibilitar vivências que seus alunos não teriam em seus contextos familiares.

O professor é um agente de transformação.

O papel do professor é essencial para a formação do cidadão, que é de inspirar e motivar, no meu caso que sou professora de educação infantil é o de oferecer vivências significativas para uma infância saudável, muitas vezes que as crianças não terão em casa.

Algumas repostas indicam uma visão romantizada, repetindo *slogans* educacionais sobre a importância da profissão.

tem papel importantíssimo na contribuição da sociedade, sem o professor ninguém chega a lugar algum.

ouvir, ensinar, educar, aprender, incentivar, cuidar e principalmente amar o que faz!

o papel do professor é de importância social imprescindível para a sociedade.

Em certa medida, esse grupo de respostas confirma os estudos de Gouveia (1970), Gatti e Barretto (2009) e Louzano et.al. (2010) quando demonstram que, para o público atendido nesta IES privada, a profissão docente continua sendo vista de forma idealizada e, ainda que nem sempre valorizada pela sociedade, é uma carreira atrativa para estes participantes.

Chama a atenção as considerações sobre o amor ao ofício como uma vocação e as poucas considerações sobre as difíceis condições da carreira do magistério. Quando essas considerações aparecem, os participantes apontam apenas a desvalorização do professor de forma genérica.

uns dos mais importantes na sociedade, apesar de não sermos valorizados.

Diversas respostas apresentam o professor como o promotor de uma educação voltada para a formação dos alunos como cidadãos.

o papel do professor é o de formador de cidadãos de valores.

*contribuir para a formação de pessoas, para serem grandes cidadãos.
formar cidadãos críticos.*

Mesmo sem traçar uma definição precisa sobre o que compreendem pela “formação de cidadãos”, algumas respostas possibilitam relacionar esse conceito ao desenvolvimento da criticidade, da autonomia, do questionamento e da participação na sociedade.

preparar o aluno para ser um adulto pensante, crítico e consciente de seus direitos e deveres.

educar e preparar a criança para ser um cidadão competente para viver independente e ter raciocínio crítico.

o papel do professor é propiciar ao educando o conhecimento de forma crítica, para que ele se forme amplamente como ser que transforma a sociedade.

Nota-se que essas respostas, embora apontem como importante o potencial transformador do professor, não explicitam que transformações são estas e o quê os próprios professores e alunos devem transformar, diferente da segunda categoria que apresenta respostas mais objetivas e técnicas sobre o trabalho docente.

b) O professor definido por suas atribuições

Além da importância da profissão para a sociedade, muitas respostas à questão “qual o papel do professor?” se referem às ações docentes, ou melhor, àquilo que se espera que o professor realize em seu trabalho. Algumas dessas respostas apontam uma ideia do professor como um detentor dos saberes que devem ser “transmitidos”, “conduzidos”, “instruídos” aos alunos.

*conduzir o aluno para a descoberta do ensino.
transmitir conhecimentos, levar o aluno a se tornar crítico perante o seu contexto social, pesquisador, para que este transforme o seu entorno.*

Outras respostas indicam o professor como garantidor das aprendizagens e de uma educação de qualidade.

*colaborar de maneira efetiva para o aprendizado do aluno... favorecendo uma educação de qualidade.
alguém que cria oportunidades significativas de aprendizagens aos alunos.*

Entre essas respostas, se destacam algumas que declaram haver uma adequação do trabalho para cada aluno e suas necessidades.

buscar novas formas de aprendizagem para atender seus alunos de maneira mais adequada de acordo com a faixa etária.

o professor é um mediador entre o que o aluno já sabe e o que ele ainda não compreende e necessita de um auxílio. Ele não é detentor do saber porque nós estamos sempre em aprendizado.

Essas declarações dos participantes têm relação com as considerações de Pimenta (1997) e Tardif (2010) sobre os “saberes pedagógicos” e os “saberes oriundos da formação profissional”, necessários para que a relação ensino-aprendizagem aconteça (reconhecer as necessidades, saber o que precisam aprender, as características das faixas etárias dos alunos etc.).

São raras as respostas que apresentam os “saberes disciplinares” ou “curriculares”, aqueles que devem ser aprendidos pelos alunos na escola. Quando estes aparecem, os relatos são feitos por duas professoras do Ensino Fundamental 1.

*Entrei no curso e na profissão por motivos equivocados. Porém, agora que tenho a minha sala, sinto a responsabilidade e a vontade de amar e respeitar minhas crianças. E, fora **cumprir o currículo**, aprender com eles o que tiverem para me ensinar e ensinar para eles tudo o que eu puder de bom, de útil para a vida, de cidadania, de ética, de responsabilidade social, a fim de que possam se tornar cidadãos felizes e de bem.*

*O papel do professor é mediar as práticas de conhecimentos entre seus alunos e **inserir-los dentro do atual contexto histórico-cultural promovendo o acesso às TICs**. Mas o professor tem um papel fundamental de questionar a sua prática e o seu papel na sociedade buscando o seu espaço como profissional da Educação e não como um vocacionado, para que tenha o seu papel reconhecido obtendo o que lhe é de direito: salário e carreira dignos⁵².*

A primeira declaração aponta o cumprimento do currículo como uma atribuição dos professores e, embora não explicita o que seria este currículo, apresenta algumas considerações a respeito dele. Segundo esta professora, há um conhecimento “bom” e “útil” que deve ser ensinado aos alunos para que eles se tornem “cidadãos felizes e de bem”. Nessa perspectiva, o professor seria o vocacionado a compartilhar o conhecimento bom e necessário para vida dos alunos. Diferente desta ideia, a segunda declaração não apresenta o professor como vocacionado e sim como profissional que deve lutar por salários e carreiras dignos. Nesta declaração, chama a atenção a ideia de que os conhecimentos a serem abordados na escola são aqueles que permitem inserir os alunos em seus contextos e promover o acesso às tecnologias.

⁵² Grifo nosso.

É interessante refletir sobre essas duas declarações na busca por uma visão dos professores sobre a questão do currículo escolar. Se os alunos já vivem em seus determinados contextos histórico-culturais, por que caberia ao professor inseri-los nestes contextos? Haveria um conteúdo bom e um ruim a ser ensinado na escola? O que torna o aluno um cidadão “feliz e de bem”? Sobre a promoção do uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), é possível considerar que todos os professores sejam competentes para essa ação?

Nas entrevistas, buscamos explorar um pouco dessas reflexões, além das apresentadas pela terceira categoria de respostas, que definem o professor por suas relações com os alunos.

c) O professor definido por suas relações com os alunos

O terceiro grupo de respostas define o papel do docente com ações que vão além das questões curriculares e da garantia das aprendizagens. Segundo estes participantes, a ação do professor envolve a relação com os alunos, o conhecimento de suas histórias de vida e suas necessidades para propor desafios e buscar o interesse deles.

*O papel do professor é despertar o interesse dos educandos por meio da mediação, interação, motivação, auxiliando-os no processo na construção do conhecimento. Além disso, o professor também **deve sempre estar atento às necessidades dos seus alunos, conhecendo a história dos seus alunos**, diversificando estratégias, ouvindo o que eles têm a dizer.*

*Mostrar a seus alunos um mundo diferente, por meio de um olhar mais crítico. Observar, **ressaltar e incentivar as qualidades**. E ainda observar as dificuldades e trabalhar de forma a ajudar o aluno a vencê-las⁵³.*

Neste grupo de respostas, destaca-se uma em que a participante relata parte de suas experiências como aluna para definir o papel do professor.

Pensando na minha própria trajetória como aluna, o papel do professor em primeiro lugar é o de respeitar o ser humano e acreditar no potencial das pessoas. Meus melhores professores foram aqueles que me desafiaram, aqueles que não davam respostas prontas, aqueles que me fizeram ver que eu era inteligente e podia ir além do que esperavam de mim, e até do que eu esperava de mim mesma. Eu espero que eu possa influenciar meus alunos dessa forma, eu espero que quando eu estiver com mais tempo de experiência ainda consiga manter essas convicções e tentar o máximo possível deixar isso claro através do meu trabalho.

⁵³ Grifo nosso.

Este relato é um exemplo das afirmações de Goodson (2001) sobre a relação do currículo com o conhecimento dos professores e suas trajetórias de vida. Segundo as respostas dos participantes, conhecer o contexto em que estão seus alunos é parte do papel do professor para que ele possa buscar estratégias de ensino eficientes. Pode-se, portanto, afirmar que, para estes professores, não basta mediar as aprendizagens (saber pedagógico) ou garantir o conteúdo escolar (saber curricular), mas conhecer os alunos e adequar o currículo e as estratégias aos seus contextos, nas palavras de Shulman (1986), o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Os professores participantes deste estudo parecem reconhecer a importância da profissão e justificam esta importância por meio das atribuições e responsabilidades que se colocam ao docente. As respostas indicam que esta responsabilidade vai além do ensino do conteúdo. São saberes plurais que envolvem o conteúdo curricular; a atualização constante por metodologias e uso das tecnologias; o conhecimento da realidade dos alunos entre outros. Mas, como se consolidam os saberes dos professores no seu local de trabalho? Há um acompanhamento dos novos professores em seus primeiros anos de docência? Essas reflexões buscaram ser respondidas por meio dos relatos coletados nas entrevistas (**capítulos 4 e 5**).

4. Histórias de vida, memórias escolares e o ingresso na profissão

No imaginário social, as professoras não têm história porque repetem, repetem o que aprenderam, repetem cursos, programas, conhecimentos, práticas, dia a dia, ano a ano, durante décadas de sua carreira profissional (CATANI et.al., 1997, p.29).

Os professores, em início de carreira profissional no Ensino Fundamental, repetem o que aprenderam em seus cursos? Como constroem as práticas que se tornarão parte de suas rotinas? Eles realmente não têm história como indica esse “imaginário social”?

Catani et.al. (1997), em estudo sobre história, memória e autobiografia apontam que as pesquisas educacionais não consideravam os relatos de vida profissional para a análise das experiências docentes, pois estes eram vistos como “não-científicos”. Porém, essas autoras afirmam a importância dos relatos, justificando que:

as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional (CATANI et.al., 1997, p.34).

Assim como os estudos de Goodson (2001), Tardif (2010) e Shulman (2014), Catani et.al. (1997) também consideram que as histórias de vida são elementos fundamentais para se compreender a construção dos saberes docentes, pois:

Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino (CATANI et.al., 1997, p.18).

Com este intuito, a análise apresentada neste capítulo buscou dar voz às professoras entrevistadas e, por meio de suas histórias e memórias, conhecer suas relações com os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental 1 e suas experiências como professoras ingressantes no magistério público.

As entrevistadas⁵⁴ são professoras ingressantes na rede pública, egressas do Curso de Pedagogia da mesma instituição e aqui serão tratadas por nomes fictícios,

⁵⁴ As entrevistas foram realizadas no período de novembro de 2017 a fevereiro de 2018.

preservando-se, assim, suas identidades (**quadro 5**), conforme acordado na assinatura dos termos de consentimento livre esclarecido (**Apêndice C**).

Quadro 5 - Entrevistadas na segunda etapa da pesquisa

Nome fictício	Ano de conclusão da Pedagogia	Cargo e Local de atuação	Tempo de atuação na função
Selma	2014	Professora efetiva das redes estadual e municipal de São Paulo	3 anos
Keila	2015	Professora efetiva da rede municipal de São Paulo - SP	2 anos
Edna	2015	Professora efetiva da rede municipal de São Paulo - SP	2 anos
Raquel	2015	Professora efetiva da rede estadual de São Paulo	2 anos
Denise	2013	Professora eventual da rede estadual de São Paulo	3 anos

FONTE: Elaborado pela autora.

4.1. Selma – “Não conseguia ver outro campo de atuação para mim que não fosse o funcionalismo público”

Selma nasceu em Brasília, mas mudou algumas vezes de cidade por conta da atividade de seu pai, que era militar. A mãe, técnica em enfermagem, era funcionária pública e atuava em uma Unidade Básica de Saúde. O exemplo de seus pais, segundo ela, foi um dos motivos que a fizeram desejar o ingresso em uma carreira pública:

o fato de eu ter um pai militar e uma mãe que era funcionária pública, então, eu não conseguia ver outro campo de atuação para mim que não fosse o funcionalismo público, então, eu comecei a fazer concursos (Selma).

Antes de ingressar em uma escola formal, Selma teve algumas experiências de aprendizagem com babás e uma conhecida de sua família (esposa de outro militar). “Ela transformou um dos quartos da casa dela numa sala de aula e ali eu comecei a frequentar a escola”. Suas memórias são um pouco confusas sobre a idade em que foi matriculada no sistema regular de ensino, mas recorda que aos seis anos já estava alfabetizada.

A etapa inicial do Ensino Fundamental foi cursada em escola particular, sendo que, do segundo ao quinto ano, frequentou uma escola religiosa. Depois, a partir do sexto ano, foi para o colégio militar. Para ela, essa mudança não foi muito grande por

considerar que a “*vida religiosa e a vida militar não têm muita diferença*”. Aos dezoito anos, Selma deixou a família para dedicar-se à vida religiosa em um convento:

Eu terminei o Ensino Médio e tinha passado na UnB em Brasília para Pedagogia, mas aí deixei. Meu pai até ficou bravo comigo [...] Aí, em 2000 eu vim pro convento. Aí, 2000 foi formação interna. Em 2001, eu entrei pra fazer o curso de Ciências da Religião com os claretianos, a UniClar. Aí... mas também só fiz um ano (Selma).

Selma morou um tempo em Roma, na Itália, onde, por meio da ordem religiosa da qual participava, fez o curso de Ensino Superior em Catequese Missionária. Voltando ao Brasil, envolveu-se com projetos sociais e começou a fazer o curso de Pedagogia, motivada pela parceria da Ordem com a Faculdade X⁵⁵. Entretanto, quando estava no segundo semestre do curso, ela abandonou sua vocação missionária e se desligou do convento, onde havia permanecido por doze anos:

Não foi a faculdade não. Foram outros problemas pessoais. Algumas questões que a gente vai pesando... que na teoria é muito bonito, mas depois na prática a gente acaba não vivendo... (Selma).

Após este rompimento, Selma continuou seus estudos na faculdade e foi morar em um pensionato. Para manter-se na cidade, trabalhou em uma escola particular como recepcionista. Depois, atuou em um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) até ingressar no cargo de agente técnico de educação (ATE), na rede municipal de ensino.

Terminou o curso em 2014 e, como já estava aprovada no concurso público para professor da rede municipal de Ensino de São Paulo, precisou apressar o diploma para ingressar no cargo, no início do ano seguinte. Aos 32 anos, ingressou no magistério como funcionária pública, como havia planejado.

Tendo sido aprovada também no concurso público da rede estadual de ensino, durante um pouco mais de um ano, acumulou os dois cargos, mas, na ocasião da entrevista, Selma havia se exonerado da rede estadual e acabara de assumir seu segundo cargo na Prefeitura. Passou assim a acumular dois cargos na mesma rede de ensino.

Apesar de ter estudado em escolas particulares, Selma aponta que a maior parte de sua formação básica foi cursada em instituições públicas mantidas pelas

⁵⁵ A Faculdade X, embora não seja uma instituição religiosa, faz parcerias com colégios católicos para utilização do espaço. É uma forma de otimizar seus gastos com manutenção e infraestrutura, como já exposto na caracterização da instituição. A IES utiliza escolas religiosas no período noturno e oferece algumas bolsas de estudo para ex-alunos e funcionários destas escolas.

Forças Armadas – o colégio militar. É importante observar que estes colégios, embora sejam mantidos com recursos públicos, não fazem parte das redes municipais e estaduais de ensino e esta diferença é percebida no relato da participante sobre a qualidade e o tipo de ensino que recebeu:

Os estudos eram muito centrados para... ou pra a gente seguir universidade... que lá era bem reforçado isso, né? Ou então... como ele tem uma visão muito... é... pode-se dizer masculina, então, os meninos eram preparados para seguir a carreira militar, faziam EsPCEx, fazia AMAN, faziam o ITA e... dentro disso, se eles estavam preparados para isso, as meninas consequentemente estavam preparadas pra seguir um curso superior.

Tinha muita menina?

Tinha... porque na minha época, qualquer aluno do colégio militar fazia qualquer tipo de... vestibular e passava, não precisava fazer cursinho (Selma).

Além do enfoque dado ao vestibular ou à continuidade na carreira militar, o colégio se diferencia das demais escolas públicas por não admitir todos que demandam por matrículas, ou seja, para ingressar, os alunos passam por difíceis processos seletivos.

Por sua história de vida, Selma se diferencia um pouco da maioria dos ex-alunos da Faculdade X (capítulo 2), pois vem de uma família com certo grau de escolarização e com empregos estáveis, cursou parte de sua Educação Básica no ensino privado e teve oportunidades de formação para além da escola e de seu contexto familiar. Porém, como a participante, ainda assim, atendia aos requisitos desta pesquisa (maior parte da formação em escola pública e atuação como professora de Ensino Fundamental), suas contribuições foram consideradas na análise das entrevistas⁵⁶.

As considerações de Selma sobre o início na profissão indicam que ela valoriza sua formação anterior, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, mas, diferente de suas experiências na ordem religiosa, a participante define o papel do professor como:

um papel fundamental de questionar a sua prática e o seu papel na sociedade buscando o seu espaço como profissional da Educação e não como um vocacionado, para que tenha o seu papel reconhecido obtendo o que lhe é de direito: salário e carreira dignos (Selma, grifo nosso)⁵⁷.

⁵⁶ Selma foi a primeira professora a atender o convite para participar da etapa de entrevistas. Sua participação foi realizada como um pré-teste do roteiro de perguntas e foi realizada em 06 de novembro de 2017, na unidade da Faculdade X onde ela fez todo o curso.

⁵⁷ Resposta para a questão “Para você, qual o papel do professor?” dada por escrito na primeira etapa da pesquisa (questionário).

É interessante notar que, após sair de uma vida que acreditava ser sua vocação, ela define a profissão docente de forma diferente: fez do magistério uma escolha e também sua mudança de projeto de vida. Para ela, cabe ao próprio professor a busca por reconhecimento e melhores condições de trabalho. Seus relatos, que serão apresentados mais adiante, dão exemplos de como ela pensa essa questão em sala de aula, definindo o que entende ser função dos professores e o que deve ser garantido pelo Estado e pela família.

4.2. Keila - “Eu era feliz e não sabia”

Keila conta que sempre foi muito tímida e, na escola, esperava todos saírem para apresentar suas dúvidas aos professores. Estudou os Ensinos Fundamental e Médio na mesma escola estadual onde já era conhecida de todos e, quando ingressou na faculdade, teve algumas dificuldades, mas foi vencendo a timidez e seguindo seus estudos. Seu pai é tapeceiro e, segundo ela, “*nunca gostou de estudar e ele também nunca incentivou a gente a estudar*”. Já a mãe “*incentiva sim, porém, ela não estudou por conta da timidez dela. Ela parou de estudar por conta da timidez*”. Keila é a primeira desta família a concluir o Ensino Superior.

Quando começou o curso de Pedagogia, ela já tinha um emprego estável, com um bom salário em uma empresa no setor imobiliário. Foi lá que descobriu seu prazer de ensinar.

Eu sempre tive facilidade pra... pra ensinar... eu sempre gostei, então, por exemplo, no trabalho... chegava alguém novo no trabalho, eu me propunha a ensinar. Eu tinha aquela facilidade pra ensinar as pessoas, pra apresentar a empresa... então, sempre deixavam comigo porque eu trabalhei numa empresa grande por vários anos, que chama Scopel, uma empresa do ramo imobiliário. E aí, eu sempre gostei de ensinar. Todo mundo falava “Nossa! Você tem uma paciência pra ensinar, você explica com tanta facilidade...” e também por causa de quando eu era aluna também, que eu admirava os professores... eu pensava “Ah! Um dia eu quero ser professora” (Keila).

A participante conta que foi a flexibilidade de horário que a permitiu estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Seu período de aulas da Faculdade X era das 7h às 9h30 e, como trabalhava próximo do local onde estudava, conseguiu conciliar essas duas atividades. O relato de Keila é um exemplo de como, as “facilidades” para acesso e

permanência no Ensino Superior contribuem para que os alunos trabalhadores consigam frequentar as aulas e se formar, ainda que em condições mais precárias.

Antes mesmo de concluir o curso, Keila já havia sido aprovada no concurso público para professor da rede municipal de São Paulo. Ela conta que “*Quase que não dá tempo*” e precisou solicitar apressamento do diploma para poder ingressar. Aos 35 anos, mudou de profissão, mas essa não foi uma decisão fácil.

foi bem difícil deixar lá porque lá eu ganhava um salário razoável e eu tinha dez anos já de empresa e foi bem difícil de sair de lá. Eu tive que... é... assim... ignorar totalmente as opiniões da família, do marido... porque eles não queriam que eu sásse de jeito nenhum. E aí, eu tive que conversar... aí fiz um acordo e consegui sair (Keila).

Ingressou como professora-módulo na Prefeitura e só assumiu uma sala ao final do ano letivo. Ela diz preferir o Ensino Fundamental porque sente que tem mais retorno no trabalho e que, para assumir um cargo na Educação Infantil ela precisava ter um “*repertório muito grande de brincadeiras, de música... eu acho que eu não tenho isso*”.

A participante relata que também ingressou como professora do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino, acumulando os dois cargos durante três meses, mas precisou desistir de um deles quando se viu sobrecarregada. Sua família, que antes era contra a mudança de profissão, tentou fazê-la continuar com os dois cargos, mas sem sucesso.

...e eu não consegui, não consegui. E eu querendo engravidar... então, eu falei “Não! Se eu continuar aqui eu não vou engravidar de jeito nenhum nessa correria” Eu não conseguia nem almoçar, então eu falei “Não! Tem que abrir mão de um e vai ser do estado” e aí, todo mundo contra... a família... “Não! tenta mais um pouco, até o final do ano pelo menos!”, “Não! vou surtar se eu ficar aqui! Não dá, não dá...” e aí eu larguei e o pessoal lá “você vai se arrepender... são dois cargos...depois você vai ter direito a duas aposentadorias...” aí, só a coordenadora que falou pra mim “Não! você tá certa! se você tá vendo que não é pra você...” e eu não me arrependo porque eu acho que eu teria surtado [risos] eu teria surtado (Keila).

Apesar de pouco tempo na profissão, a participante já nota as dificuldades do sistema de ensino e afirma que

... eu era feliz e não sabia [risos]. Porque eu ganhava bem, não esquentava a cabeça, ficava lá sentadinha na minha mesa [risos] de frente pro computador... e... é... e... chegava em casa e deixava o trabalho e eu acho que hoje não... Hoje eu fico naquela angústia “Ah! o que eu vou fazer com esses alunos pra despertar pra... sabe?” pra conseguir... (Keila).

Para Keila, o magistério também foi uma escolha e mudança de carreira profissional. Ela não chega a dizer que se arrepende dessa mudança, mas, em diversos momentos, conta como tem dificuldades para lidar com alguns problemas, como a indisciplina dos alunos e o (não) acolhimento do professor que ingressa na rede municipal. Essas questões serão analisadas com mais profundidade nos próximos itens deste estudo⁵⁸.

4.3. Edna – “No primeiro dia... aí eu senti medo”

Edna é a única dos quatro filhos de um pedreiro com uma empregada doméstica que concluiu um curso de nível superior. Ela conta que, apesar de ter feito seu Ensino Médio em uma escola estadual cujo *slogan* era “*Entra burro e sai ladrão*”, sempre se esforçou bastante porque acreditava na frase de seu primeiro estojinho de madeira “*O estudo é a luz da vida*”.

Esse jogo de *slogans* é significativo nas falas de Edna sobre suas origens e formação. Ela cresceu em um bairro da periferia da cidade de São Paulo e foi lá que, aos sete anos, entrou na escola regular, onde aprendeu a ler sem grandes dificuldades. A participante conta que gostava muito de gibis:

Minha mãe que brigava comigo porque eu só ficava com o caderno na mão... Aí, eu lembro que perto da escola tinha uma banquinha de jornal e o moço deixava a gente trocar, aí... ele vendia gibi usado e aí, depois eu pedia pra trocar. Pegava um, depois ia lá, trocava, só dava uma diferencinha... e minha mãe ficava brigando porque eu sempre gostei de ler, sempre gostei de ler (Edna).

A escola, que a inseriu neste universo das letras, foi também um marco em sua consciência social, pois, em contato com seus colegas, ela diz ter percebido sua condição:

minha mãe ia e comprava aquela caixa de lápis de cor [risos] e eu costumo falar que eu descobri que eu era pobre na escola [risos] porque ela comprava aquela caixa de lápis de cor de vinte e quatro e dividia pra a gente, né? Ficava cada um com oito e a cor mais forte, a gente passava na boca pra... e aí, você olhava do lado, aquele seu amigo com aquela caixa com trinta e seis! “Oh, Meus Deus do Céu”, mas aí vai da criação que você tem, de você não achar que isso vai te diminuir não... a minha mãe falava “estuda, estuda...” (Edna, grifo nosso).

⁵⁸ A entrevista de Keila foi realizada em sua residência em seu período de férias, no dia 30 de janeiro de 2018.

Edna começou a trabalhar jovem em uma loja do bairro e, após concluir o Ensino Médio, decidiu continuar estudando, mudou de emprego e ingressou no curso de Matemática em uma universidade privada. Nesse período, trabalhava em uma grande rede de supermercados que apoiava seus estudos, financiando 50% da mensalidade, mas a ajuda financeira não foi suficiente. Como morava muito longe, ela não conseguiu terminar sua graduação, pois era impossível conciliar o trabalho, o estudo e o tempo de trajeto para casa.

Voltou para a faculdade anos depois, já casada e com uma filha. Escolheu a Pedagogia por pensar que pode, de alguma maneira, contribuir para a sociedade. Ela relata que só conseguiu voltar a estudar porque contou com alguns incentivos:

... foi um pouco estranho. E eu só voltei também porque tinha aquela bolsa, né? A parceria “Aluno Alfabetizador”, aí, eu consegui fazer também por isso. [...] E era naquele horário diversificado⁵⁹, sexta e sábado porque, se fosse a semana toda também não teria conseguido (Edna).

Como mostraram as respostas na etapa do questionário, assim como Edna, para muitos alunos do curso, a flexibilidade de horário e os benefícios foram importantes não apenas para dar acesso ao estudo, como também para ter condições de concluí-lo. A ex-aluna também conta que muitos professores da faculdade marcaram a sua formação e foram importantes para que ela não desistisse de estudar.

Edna prestou os concursos das redes estadual e municipal de ensino quando ainda estava estudando. Foi aprovada em todos eles, mas o que ficou com melhor classificação foi o da Prefeitura, então, aos 39 anos, assumiu o cargo de professora de Ensino Fundamental 1 na rede municipal de São Paulo. Mesmo com diversas experiências profissionais em outras áreas (comercial e pesquisas para o IBGE e Datafolha), ela afirma que, em seu primeiro dia de trabalho como professora, sentiu medo:

pra ingressar, no primeiro dia... aí eu tive medo. Na hora que você... né? Eu desci a rampa da sala dos professores, que eu olhei pra fila “Meu Deus! E agora?” Peguei na mão dos alunos e... é difícil porque igual aqui, a gente vê currículo, a gente vê tudo, mas tem um currículo específico, né? A Prefeitura tem um currículo, assim eu não sei... por eu ter entrado já... o ano letivo já estava em andamento, eu fiquei um pouco perdida (Edna).

Mesmo tendo certo conhecimento sobre as rotinas escolares, pois já havia atuado como agente de organização escolar, Edna conta que se sentiu insegura no

⁵⁹ O horário mencionado por Edna é o chamado “horário especial” ofertado pela Faculdade X. Os alunos deste turno estudam somente às sextas feiras (das 18h00 às 20h30) e aos sábados (das 8h00 às 13h10).

início. Ela demonstra conhecimento das teorias educacionais e relata conteúdos aprendidos ao longo do curso de Pedagogia, mas sinaliza que seu começo na profissão não foi tranquilo⁶⁰, especialmente para conhecer o currículo proposto pela rede de ensino e para saber como organizar sua rotina de trabalho. Em sua preocupação de compreender cada aluno que recebe, Edna diz que conta com suas colegas de escola, os livros didáticos e a Internet para lidar com suas dificuldades no exercício do magistério.

4.4. Raquel – “Eu escuto muito isso, que eu estou animada”.

Raquel nasceu em Maceió, no estado de Alagoas, onde vivia com sua família adotiva. Aos dezessete anos, ela veio para São Paulo tentar uma aproximação com sua mãe biológica e, aqui, começou a trabalhar, formou sua família e acabou criando raízes “*me sinto um pouquinho paulistana*”.

Tendo frequentado toda sua Educação Básica em escola pública, Raquel considera que teve uma boa formação:

quando eu cheguei aqui em São Paulo, eu tinha dezessete anos e já fui direto fazer um teste no Bradesco pra entrar no Banco Bradesco e, junto comigo, tinham muitas pessoas aqui de São Paulo, nascidas aqui em São Paulo, fazendo o teste... e eu passei no teste, então, assim, tudo o que... a bagagem que eu tinha escolar...me favoreceu muito aqui nesse teste aqui em São Paulo, né? (Raquel).

Ela trabalhou por dez anos na rede bancária e, durante este período, casou-se e teve três filhos que hoje, estão “todos criados”, na casa dos 20 anos de idade. Quando saiu do banco, já estava cansada da pressão que tinha naquele trabalho, então, procurou outra profissão. Trabalhou em cartório e fez alguns “bicos” para continuar se mantendo “*Não escolhia porque eu tinha família pra cuidar...*”.

Somente quando os filhos estavam crescidos, Raquel teve condições de voltar a estudar:

... eu fui fazer a faculdade com 40 anos. Quando eu entrei na [nome da Faculdade], eu tinha 40 anos, me achava a tiazinha da sala [risos]. Eu a [nome da colega de turma], a gente tem a mesma idade basicamente. E aí, eu entrei com 40 anos e...eu acho que foi bem mais fácil pra mim porque eu tava bem mais madura, né? Então, eu conseguia entender muita coisa e foi

⁶⁰ A entrevista com Edna foi realizada em seu período de férias, em 31 de janeiro de 2018, na unidade da Faculdade X onde ela concluiu o curso.

muito bacana esse tempo que eu estudei na [nome da faculdade], eu cresci muito como pessoa, né? Não sei... eu fiquei muito mais segura, né? (Raquel).

Ela conta que escolheu a Pedagogia, mas que chegou a pensar em fazer Direito. Nas duas áreas, ela tem antecedentes na família. Sua mãe biológica estudou pouco e, segundo ela, “*mal sabe ler e escrever*”. Já os pais adotivos têm formação de nível superior. O pai é advogado e a mãe é professora. Então, no seu caso, a escolha pela Pedagogia foi feita levando-se em consideração uma série de questões:

“Não... Direito... Direito... acho que vou ter que estudar mais do que Pedagogia...” Olha o pensamento! Ledo engano, né, professora? [risos] porque até hoje eu tô estudando... e não vou parar nunca! Então... aí, eu escolhi Pedagogia porque... porque eu sentia assim que eu gostava de ensinar assim as coisas... eu... eu... as pessoas da minha família falavam “Nossa, mas você explica direitinho, né?... Você tem o...” então, eu falei... “Eu acho que eu devo ter alguma coisa assim, né?”... Sei lá, prô... eu queria uma profissão. Eu queria ter um curso superior, queria ter muito um curso superior... Não me via fazendo nada na área de exatas... Nada! Não queria. Eu quero Humanas! Então, Pedagogia! Pedagogia é faculdade... o que me chamou a atenção também foi o valor da mensalidade... muito, viu? A escolha também... porque as outras eram bem mais... Direito, por exemplo, a... a... era bem mais caro, então, eu fui me guiando ali, pelo... que eu achava que eu tinha assim um jeito pra ensinar e o valor da mensalidade porque eu queria muito me formar, ter esse diploma (Raquel).

De forma humorada, mas bem realista, Raquel conta que queria fazer um curso superior que não estivesse na área de Exatas e pensou que a Pedagogia fosse mais fácil que Direito, o que descobriu ser um equívoco depois. Outro ponto importante a ser considerado é o relato dela sobre o valor da mensalidade. Assim como exposto no Capítulo 1, as instituições de Ensino Superior e os cursos atendem públicos diversos e, em alguns casos, as mensalidades são o fator decisivo para a exclusão das camadas populares nas carreiras de maior prestígio.

Raquel conta que se identificou com o curso e, apesar de ter sido muito difícil conciliar trabalho, estudo e suas atividades físicas regulares, ela considera que teve uma boa formação no Ensino Superior:

Eu aproveitei tudo o que vocês falaram lá... as professoras... aproveitei tudo e passei no concurso! Eu ingressei! E eu consegui uma coisa que muita professora que tá na minha escola não consegue passar. Elas simplesmente não conseguem. Por quê? Porque não estuda...

Você diz das professoras que estão na categoria “O”, por exemplo?
Sim! Já estão lá há dez anos e elas têm isso como um... elas querem entrar no Estado, elas querem muito, mas não conseguem passar no concurso, então, eu acho que a minha formação foi perfeita. Ótima, né? Não digo perfeita porque sempre, né? A gente tem que buscar assim... mas fez toda a diferença na minha formação. Pelo fato de eu passar no concurso (Raquel).

A aprovação no concurso é motivo de orgulho para Raquel. Ela conta que antes de concluir o curso de Pedagogia, foi aprovada em um concurso para professor da Educação Infantil na cidade de Osasco, mas, mesmo não podendo assumir, ficou muito feliz. Depois, quando estava terminando a graduação, ela prestou outro concurso público, desta vez para o cargo de professor do Ensino Fundamental, na rede estadual de São Paulo.

Aprovada e bem colocada, Raquel precisou pedir apressamento do diploma para poder assumir o cargo, logo após a conclusão de sua graduação, aos 45 anos de idade. Ela conta que o Ensino Fundamental não era sua primeira opção e que preferia trabalhar na Educação Infantil, mas, a oportunidade do concurso e o ingresso na carreira tem feito com que ela repense essa preferência:

Foi o concurso. Eu não escolhi. Não escolhi. Eu... se eu tivesse que escolher, escolheria a Educação Infantil porque eu gostei bastante de trabalhar na Educação Infantil... Hoje, eu posso dizer pra você que também gosto do fundamental porque eu já tô aí no terceiro ano, né? E... eu gosto dessa coisa da pesquisa, do estudo, de ver como que a criança reage, de ver o desenvolvimento... é. Eu gosto também, gosto... Se eu tivesse que sair, eu já sairia mais chateada, assim, mais triste (Raquel).

Muito comprometida com sua escolha profissional, Raquel diz que valeu a pena ter mudado de profissão porque estava muito insatisfeita com o seu trabalho anterior no cartório. “...*Eu não quero fazer isso mais*”, *mas eu tinha que buscar alguma coisa, né? Mas eu tenho certeza que essa é a profissão mais difícil do mundo! [risos]. Eu acho!*” e, apesar de ser mais velha quando entrou na escola como professora, ela ainda enfrenta os olhares desconfiados dos colegas.

e eu sou vista lá como a “ingressante”. “Ah! Ela tá no início de carreira, ela tá animada...” Eu escuto muito isso, que eu estou animada [risos] e não é verdade. Eu sou muito comprometida e eu acho que, se eu perder esse comprometimento, eu não tenho que ir lá fazer nada porque a criança tá ali esperando que você ensine... (Raquel).

A “ingressante animada” ainda faz uma observação interessante sobre as condições dos colegas de sua escola. Segundo ela, há certa divisão entre os professores efetivados na carreira pública por meio do concurso e aqueles que ingressam por meio de contrato (os professores da “categoria O”).

E... e... nós entramos e tinham muitas professoras lá de categoria “O” que torceram o nariz pra a gente porque nós entramos em cinco logo de uma vez, então, elas perderam [risos] perderam sala, né? E... a gente tinha assim... meio que sentia um certo “Ah! grupinho...”, sabe assim? Aquela coisa “As efetivas... e as categoria Ó” [risos] e eu achava péssimo aquilo porque não por eu ser efetiva eu me sinto melhor ou pior... não! Todo mundo é igual,

todas as professoras têm que se entender, trabalhar junto... Mas foi um pouco difícil a adaptação. Foi difícil por conta disso... porque eu sentia aquela... aquela... coisa de separar, né? de achar que a gente era inimiga... "Ah! a efetiva... não sei o quê..." (Raquel).

Raquel, ao mesmo tempo em que afirma que o concurso não deveria separar o corpo docente da escola entre aprovados e não-aprovados, considera que sua formação foi boa por conta de sua aprovação (*"passei no concurso [...] Eu ingressei! E eu consegui uma coisa que muita professora que tá na minha escola não consegue passar"*). O concurso, na perspectiva desta participante, indica que alguns professores têm mais conhecimento do que outros.

Porém, em seus relatos, Raquel revela que enfrenta dificuldades com alguns conteúdos escolares, especialmente os da disciplina de Matemática. O concurso que, em tese, seleciona os melhores para o exercício do cargo parece não eliminar as lacunas de aprendizagem desta participante. De forma semelhante aos professores do estudo de Bianchini (2005) que, vindos das camadas populares "mantiveram relações problemáticas com os conhecimentos escolares de base ao longo de sua experiência de vida e escolar" (BIANCHINI, 2005, p. 18), Raquel, apesar de aprovada no concurso, parece não ter domínio de alguns conteúdos curriculares ensinados na escola. Então, que lugar ocupam estes conteúdos na seleção dos professores? Os professores aprovados estariam mais aptos do que os não-aprovados a lecionar a partir de quais critérios?

Foram essas reflexões, feitas a partir das observações de Raquel sobre as professoras da "categoria O", que permitiram a percepção de que a seleção, por meio de concursos, não é um "filtro" daqueles que ingressam ou não no magistério público. Assim, levantou-se a necessidade de se garantir neste estudo as falas de algum egresso que não tivesse sido aprovado em concursos e que atuasse como professor contratado na rede estadual de ensino - condições atendidas pela quinta entrevistada nesta pesquisa⁶¹.

⁶¹ Raquel não havia respondido o questionário na primeira etapa da pesquisa, mas foi indicada por Keila, sua colega de turma (a segunda participante). Ela aceitou conceder a entrevista em sua residência, no dia 10 de fevereiro de 2018.

4.5. Denise – “Dá aquele medo de repente não corresponder às expectativas”

Denise⁶² fez o curso de Pedagogia na Faculdade X, entre os anos de 2010 e 2013. Ela não respondeu o questionário por conta do seu ano de conclusão, que está fora do recorte estabelecido para a etapa da pesquisa quantitativa. Apesar de ter feito o curso com uma carga horária menor (duração de sete semestres) participou da entrevista porque foi a única ex-aluna na condição de professora contratada que retornou o convite para contribuir com este estudo.

Como já exposto, no ano de 2014, as redes municipal e estadual abriram concurso público e muitos professores ingressaram. Denise afirma que, por esse motivo, a “categoria O” está ficando mais escassa, já que os concursados tomaram posse. Ela mesma atua como professora eventual, esperando para substituir professores afastados por algum motivo ou quando se ausentam.

Na entrevista, Denise conta que nasceu em uma família humilde, assim como muitos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade X. Seu pai sempre trabalhou na indústria como funileiro e a mãe era “do lar”. Ambos tiveram pouca escolarização. A mãe estudou até o segundo ano do Ensino Fundamental e o pai até o quinto ano. Denise cursou toda sua Educação Básica na escola pública e só fez a faculdade quando conseguiu trabalhar para custeá-la:

vim de uma família humilde, onde eu, a minha vida inteira, estudei na rede pública de ensino, onde, somente após, na faculdade, onde eu consegui custear a faculdade... é..., mas trabalhando pra poder custear e não depender dos meus pais para poder pagar a faculdade, até mesmo porque eles não têm essa condição de custear também a faculdade pra mim (Denise).

Escolheu a Pedagogia porque diz que sua irmã mais velha havia feito Letras e já atuava como professora e, como ela também queria trabalhar na área de Educação, optou pelo curso por considerar que a Pedagogia “mostra caminhos”:

Muitas vezes, você pega um aluno, que muitas vezes não tem perspectiva de vida e você mostra caminhos pra eles, então, eu acho que... esse momento dessa infância da criança, de você demonstrar a paixão por algo (Denise).

⁶² O propósito da participação de Denise não é tecer comparações entre seus relatos com os das outras participantes, mas garantir uma amostra dos egressos do Curso que se tornam professores da rede pública em diferentes condições.

É importante pontuar que esse relato surge de um exemplo de Denise sobre o contato com sua primeira professora do Ensino Fundamental. Segundo ela, era alguém que demonstrava “o carinho de professor” e “aquela paixão em mostrar que a gente é capaz... de mudar o mundo”. Curioso é que, mesmo com esta professora que ela considera especial, neste primeiro ano, Denise foi reprovada por não ter sido alfabetizada. A participante conta que sempre gostou de ir para a escola, mas que teve dificuldades de leitura e, neste início, recebeu o apoio de sua família.

Após concluir a Educação Básica, ela trabalhou como auxiliar de produção e como operadora de telemarketing e foi atuando nesta segunda ocupação que ela conseguiu ingressar na faculdade, dez anos depois de sair do Ensino Médio:

Foi assim, o primeiro ano, foi muito difícil porque foram dez anos sem estudar... até você criar a rede, até mesmo porque a faculdade é diferente, o ritmo é diferente, então, no começo, foi difícil. Até você se habituar, na questão de... cada dia uma disciplina, na mesma semana inúmeras provas, trabalho... então, no começo, foi difícil, mas depois é... foi tranquilo fazer (Denise).

Ingressou no período noturno (das 18h00 às 20h30), para conciliar a faculdade com o trabalho, e continuou neste horário até o final do curso quando já fazia estágio pelo programa TOF. Em 2013, concluiu sua graduação e começou a trabalhar em escolas particulares:

na primeira escola eu era auxiliar de sala, então, eu ficava tanto no Ensino Fundamental quanto na educação infantil e, aí, no ano seguinte, isso foi em 2013, assim que eu me formei, consegui nessa escola particular, é... tava cobrindo uma licença de uma pro... de uma auxiliar... no ano seguinte, fiquei numa turma de primeiro ano, onde, sem experiência nenhuma sofri um pouco por não ter a experiência com o primeiro ano e no ano seguinte eu já fui pro Estado, onde, dentro do Estado eu...[...] Em 2014 eu saí da segunda escola privada que eu trabalhei e, já tinha feito a minha inscrição para o Estado... em abril, de 2015, comecei no Estado (Denise).

Sem experiência, ela diz ter sofrido um pouco no início da carreira nas escolas privadas, mas depois foi para a rede estadual. Denise chegou a prestar os concursos públicos tanto da rede municipal como da estadual, mas, segundo ela, não foi aprovada porque faltaram poucos pontos:

Prestei concurso, tanto na Prefeitura quanto no Estado...e aí, existe essa questão dessa... podemos dizer dessa bendita dessa curva, então, em ambos eu fiquei na curva, por um, dois pontos não fui aprovada (Denise).

Ela menciona o limite entre os aprovados e reprovados do concurso com tom de crítica ao sistema de seleção, mas, ao mesmo tempo, afirma que estudou “não o

suficiente para poder conseguir os pontos que precisava... Se eu tivesse me esforçado um pouquinho mais, poderia ter sido aprovada". Quando analisa as questões do concurso, ela afirma que tinham *"textos grandes que acabavam atrapalhando... o seu raciocínio lógico, então, você lê muito e acaba não conseguindo responder"*.

Denise diz que atua em uma escola como uma *"eventual fixa"* já que fica responsável por uma turma, como se fosse a professora titular. Ela conta que participa de reuniões pedagógicas e com os familiares das crianças como responsável pela turma. Seus relatos foram analisados neste estudo com intuito de se conhecer um pouco mais as condições dos professores contratados que não foram aprovados nos concursos públicos⁶³.

Diferente do relato de Raquel, Denise não indica o concurso como seleção dos professores mais aptos a lecionar ou mais bem preparados, afinal, ainda que não tenha sido aprovada, ela está em exercício no magistério público. Para esta participante, a aprovação poderia ter sido alcançada com *"esforço"* e os problemas para a sua não aprovação são atribuídos aos processos seletivos (faltaram poucos pontos, as questões atrapalharam a compreensão etc.).

Denise também indica que o próprio sistema cria a necessidade de se admitir os professores contratados porque depende deles para as substituições dos professores efetivos. Na prática, tanto os professores que ingressaram por meio dos concursos como os contratados atuam nas salas de aula, com as mesmas funções. A participante relata que participa de todas as atividades da escola, incluindo os momentos de planejamento coletivo, ainda que nem sempre seja remunerada por essas horas de trabalho. Ela afirma que é importante saber do que acontece na escola e sobre os projetos desenvolvidos para poder trabalhar melhor com os alunos em sala de aula, porém, não parece perceber como um problema as diferenças entre seu regime de contratação e o estatuto que rege os professores efetivos.

⁶³ Denise concedeu a entrevista no dia 07 de abril de 2018 no Sesc Santo Amaro.

4.6. Vida escolar, memórias de aluna e professores marcantes

Os relatos de Denise e Raquel sobre o concurso trazem à tona a questão das barreiras enfrentadas pelos professores vindos das camadas populares e com históricos mais precários de escolarização básica.

Inicialmente, eles enfrentam as barreiras para o acesso à escola e à continuidade de seus estudos. Os poucos que chegam ao Ensino Superior acessam sistemas de ensino que nem sempre lhes dão condições para ingressar na carreira depois de formados. Mas, ainda assim, uma boa parcela deles se torna professor.

O concurso é uma forma de entrar na carreira mesmo que não tenham experiência no magistério, mas é preciso ser aprovado, por isso, os professores dependem de seu desempenho nas provas. Este desempenho considera distintos saberes da prática docente (capítulo 3), nem sempre os que os professores indicam como relevantes para o seu trabalho. Além disso, aqueles que não são aprovados nos concursos também conseguem oportunidades de trabalho na escola pública.

Todo este processo de diferenciação (do sistema de escolarização, das condições de formação e de ingresso na carreira docente), muitas vezes, não é levado em consideração quando se trata das dificuldades do professor iniciante. Quando o aluno não aprende, há a tendência de culpar a “falta de preparo” do professor.

Bourdieu e Champagne (2003) afirmam que os estudantes mais pobres, ainda que tenham conseguido concluir seus estudos, terão diplomas mais desvalorizados e ainda declaram que:

Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, ‘suas chances’ (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2003, p. 483).

Os discursos que culpam o professor “mal preparado” estigmatizam este profissional por considerar que, apesar das “chances” que tiveram e dos diplomas que conquistaram, eles ainda assim não teriam construído os saberes necessários à prática docente. Porém, mais uma vez, é importante revermos os processos de diversificação escolar:

A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 2003, p. 483).

Os professores vindos das camadas populares seriam responsáveis ou vítimas destas “práticas de exclusão brandas” às quais os autores se referem? Eles atuam nas redes públicas, aprovados ou não nos concursos, legitimados por seus diplomas de Ensino Superior, mas não se pode negar que seu lugar de atuação, suas escolhas profissionais e suas condições de trabalho têm relações com suas histórias de vida e de escolarização.

Goodson (2001), em relato sobre sua própria trajetória escolar, afirma que as escolas mesmo “tendo sido reorganizadas para serem escolas que ofereciam, supostamente, oportunidades para todos, mantinham boa parte da forma e do conteúdo do currículo do tipo anterior de escolaridade” (GOODSON, 2001, p.48). Ele credita parte de seu desinteresse escolar às desvinculações dessa escola com as vivências dos alunos das camadas populares “não só o conteúdo era estranho e enfadonho, como a própria forma de transmissão e a estrutura sintática (para não falar da formação discursiva) eram absolutamente desconcertantes” (GOODSON, 2001, p.46).

As “exclusões brandas” são praticadas ao longo de toda a trajetória destes sujeitos: no conteúdo estudado por eles, nos diferentes espaços escolares, nas práticas com as quais eles tiveram contato como alunos etc. Assim, é preciso considerar as afirmações de Azanha (2006) quando ele indica que o conceito de vida escolar é fundamental para se compreender como o “discernimento do educador” é construído.

Pimenta (1997) e Tardif (2010), afirmam que os saberes que envolvem a experiência do magistério começam a ser construídos ainda quando os professores estão na posição de alunos, vivenciando a escola. Nesta perspectiva, as memórias destes sujeitos sobre sua escolarização podem trazer alguns elementos constituintes de suas práticas como professores iniciantes.

No que tange aos conteúdos curriculares que devem ser ensinados na escola, é preciso considerar esse contexto de formação inicial, para além da visão da aprovação/reprovação escolar simplesmente. Por meio dos relatos das entrevistadas sobre as vivências na Educação Básica e no Ensino Superior, o que se observou é que, embora no questionário, algumas participantes tenham declarado não ter tido dificuldades na escola e sempre terem sido aprovadas, elas revelam que há alguns

conteúdos com os quais não se identificam ou apresentam problemas para ensinar aos seus alunos.

Diferente do que se tinha como ideia inicial deste estudo, as memórias escolares das participantes parecem indicar que a relação delas com os conteúdos curriculares foi influenciada mais pelas condutas de seus professores e pelas regras do sistema escolar do que por suas dificuldades pessoais ou apreciação pelos conteúdos. Ou seja, o fato de gostarem ou não dos conteúdos ou terem facilidade ou dificuldade para estudá-los deve-se, em grande medida, às suas experiências escolares anteriores com seus professores.

Quando perguntadas sobre os professores que marcaram sua trajetória escolar, o domínio dos conteúdos curriculares não parece ser um diferencial apresentado pelas participantes. Em geral, elas tratam das condutas e estratégias adotadas no cotidiano da sala de aula.

Denise, por exemplo, afirma que a professora que marcou sua vida foi uma que lhe dedicou carinho e acreditou em seu potencial:

Ah! aquele carinho de professor. Não que os outros não tivessem, mas aquela paixão em mostrar que a gente é capaz... de mudar o mundo. (Denise)

Para Selma, o professor marcante foi o que conseguiu transformar seu “pavor por História” em algo apreciável, conquistando seu interesse.

Ah! Eu odiava História, tinha pavor de História...[...] Eu mudei muito depois que eu fiz... no colégio militar a gente tinha Educação Moral e Cívica, no primeiro ano do...Ensino Médio. Aí, na Educação Moral e Cívica nós tínhamos o professor de Filosofia, então, começou a me conquistar pra essa área. E aí, quando eu comecei a fazer Ciências da religião, foi onde eu... muita coisa pra mim encaixou, tanto de História quanto de Filosofia. Os professores eram mais práticos. (Selma)

Neste caso, a participante indica que as estratégias docentes influenciaram sua relação com o conteúdo curricular “*muita coisa se encaixou*”. Isso porque, para ela, quando os professores conseguiam ser “*mais práticos*”, era possível encontrar mais sentido no que havia estudado.

Esta referência ao conteúdo curricular como algo aplicável à vida aparece também nos relatos de outras participantes, como o caso de Edna. Ela conta que sua relação com a Língua Portuguesa foi marcada pela atuação de uma professora:

Tinha alguma disciplina em que você não tinha tanta facilidade?

Português [sorri] ... português. E... eu sou muito insegura com português, mas foi por conta do primário porque durante quatro anos foi uma professora, foi a mesma professora e assim hoje...igual, ela ensinava a vírgula que era só quando a gente cansasse, colocava a vírgula. Hoje, eu sei que era... Tanto que eu sou insegura. Eu adoro escrever, escrevo um monte de poesia assim, mas eu sou insegura, principalmente com a pontuação, com a pontuação. Se você me entregar um texto, eu sei corrigir “não... isso...”, mas eu escrever, eu sou bastante insegura.

Como ensinava aquela professora que você não gostava?

[risos] Lourdes... eu lembro o nome dela [risos] Eu lembro também que vinham as lacunas pra a gente preencher embaixo as alternativas, então, era muito isso. Era muito no você não trazer, sabe? Exemplos assim que... ficassem, que fixassem, que você conseguisse assimilar alguma coisa, era muito teórico, assim, então...

E você considera que sua Educação Básica foi boa?

[pensa] Aí, de pensar, não! Não... ainda bem que tinha OSPB [risos] aí depende... aí é que a gente vai entrar num discurso da educação pra quê, da educação pra quê... Pra enfrentar o mundo mesmo, não sei... porque você pode julgar uma educação boa se você quer ser uma mão de obra qualificada e... conseguir... não.

Para o exercício de professora que você tem hoje, você acha que foi o suficiente?

Não.

Faltou o quê?

Acho que faltou isso, você mostrar que... o porquê tá aquilo ali. O porquê você tinha que estudar, não que você tinha que aprender a ler, mas que você tinha que ... você tinha que entender porque você tava escrevendo aquilo. Acho que de fazer essa ligação, da escola com o mundo lá fora. Acho que na época não tinha muito essa... ligação da escola com o mundo lá fora, era como se uma coisa não fizesse parte da outra. Assim, a que eu tive, né? Eu tive bons professores... (Edna)

Para ela, os conteúdos curriculares deveriam ser mais ligados às práticas cotidianas, pois desta maneira os alunos poderiam compreender melhor os propósitos da escola e de suas aprendizagens. Essa visão aparece em outros momentos nos relatos das professoras participantes, especialmente quando pensam sobre como preparam suas aulas, tornando o conteúdo “*mais fácil*” para que o aluno aprenda, fazendo relações com as necessidades da vida cotidiana.

Um exemplo disso é o relato de Selma sobre sua professora de infância (aquela da escola informal, na vila militar), que se preocupava também com saberes do cotidiano, que extrapolavam os limites do espaço “escolar”.

Acredito muito da atenção dela, a dedicação... porque a preocupação não foi só a de fazer com que a gente aprendesse a ler e escrever, mas às vezes, quando ela tinha que pagar conta, ela avisava nossos pais... e ela tinha um fusquinha azul. Ela botava a gente tudo dentro do fusquinha e levava a gente pro banco e ela fazia a gente pagar as contas, então, ela segurava a gente, eu me lembro dela pegar a gente no colo e botava para falar com a pessoa do caixa... foi uma pessoa que se preocupou não só de estar ali naquele ambiente da casa dela, ensinando ali dentro daquele quarto, mas também de levar a gente pra ver as outras coisas da cidade e saber como a vida funciona. (Selma)

Interessante notar que, segundo os relatos das participantes, a relação do aluno com o conteúdo pode ser positiva ou negativa dependendo das práticas adotadas por seus professores. Assim como Selma e Edna, as demais participantes também falam sobre como alguns professores foram decisivos para sua relação com os conteúdos aprendidos ao longo da Educação Básica. Keila, por exemplo, diz que seu gosto pela produção de textos e seu desejo pela profissão podem ter sido cultivados por uma professora:

Ah! Eu acho. Eu acho que ela contribuiu bastante. Acho que é por isso que eu gosto tanto hoje de escrever, por conta dela. Ah... e por isso também que eu pensei em ser professora. Só que assim, quando eu pensei em ser professora, eu achava que ia ser igual como quando eu era aluna aí, depois, a faculdade desconstruiu toda essa... essa minha ideia. (Keila)

De modo semelhante, Edna menciona um professor de Matemática como sua inspiração para a escolha do curso em sua primeira tentativa de ingressar no Ensino Superior (graduação não concluída).

Segundo ela, este professor se destacou em sua trajetória escolar porque conseguia transformar o conteúdo em algo que os alunos conseguissem compreender melhor, semelhante ao conceito de Shulman (2014) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo⁶⁴. Seu professor, segundo seus relatos, conseguia fazer com que todos aprendessem:

Isso. Foi. Foi... por conta dele mesmo. Porque... hoje eu vejo assim a dificuldade que as crianças têm em Matemática. Não sei ... as crianças lá veem uma coisa de fração e não conseguem...fazer, mas “nossa”... e ele tinha uma dinâmica bem assim que... ele não fazia a gente decorar, a gente realmente aprendia. Tanto que depois perguntava, às vezes tinha gente que decorava “Três vezes quatro doze”, mas “Quatro vezes três” não sabia e ele ensinava de um jeito que a gente conseguia compreender. (Edna)

⁶⁴ Conteúdos a serem ensinados de forma que “os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir...” (SHULMAN, 2014, p.205).

Raquel também indica um professor de Matemática como marcante em sua trajetória de formação. Mas, diferente das outras participantes, ela menciona uma professora do Ensino Superior e não da Educação Básica.

Eu fui gostar da Matemática de novo, sabe quando? Quando eu tava, acho que no último... penúltimo semestre... que a gente teve lá uma matéria, uma professora que eu não lembro o nome dela... ela foi mostrando pra gente a forma lúdica de ensinar Matemática... Gente! Aquilo foi maravilhoso! Foi quebrando um pouco a barreira, sabe? Porque eu fui aprendendo junto... [risos], né? Hoje...que nem...o ano passado... (Raquel)

Segundo ela, seu pavor da Matemática foi mudando pela atuação da professora da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática, já no curso de Pedagogia. Para Raquel, foi a forma com que esta professora tratava os conteúdos que fez toda a diferença.

Isso porque esta participante aponta as punições e o constrangimento causado pelas intervenções dos professores como possíveis causas para as suas dificuldades com a esta disciplina.

Tinha alguma disciplina em que você tinha mais dificuldade?
[Não espera a entrevistadora terminar a pergunta e logo responde]

Matemática, matemática.... matemática [risos] Matemática pra mim... mas por quê? Porque a professora, ela exigia que a gente aprendesse a tabuada e... se não falasse a tabuada certa, a gente ficava cheirando parede!

Cheirando a parede?

É... porque você ficava de costas pra parede, cheirando a parede... e fui pegando aquela coisa e... e... em casa, também... a minha mãe não tinha muita paciência, então, eu não sabia responder, por exemplo, se perguntasse “Quanto é duas vezes três?”, se eu não soubesse responder, minha mãe me batia também. E a professora batia na escola... [risos] então, eu fui pegando uma repulsa assim pela matemática. Eu odiava a matemática. (Raquel)

Raquel acredita que sua relação com a Matemática não se deve a um problema seu e sim às vivências com este conteúdo na Educação Básica:

Fora essa professora, algum outro professor te marcou por algum motivo?

Eu tive muita dificuldade no Ensino Médio...em Física, né? Física... sofri... demais! [risos]. Sofri demais assim com Física... e hoje eu vejo...que... hoje, estudando... eu “Nossa! Não era tão ruim assim... Não era tão.. por que que eu...” Mas foi aquele trauma. Eu acredito que foi aquele trauma, aquela coisa de não querer, né? Ah! Quando eu via o número “Ah! não quero...” e... me prejudicou... Muito! muito! Demais... (Raquel)

Ela reconhece que os “traumas” e punições que recebeu enquanto aluna não a ajudaram a aprender e que, por esse motivo, não deseja reproduzi-los em sua prática como professora:

Eu lembro... O que eu lembro: quando eu era muito pequena, que eu estava na alfabetização, que eu apanhava da professora. É... a professora batia na gente, ela usava a palmatória... era um negócio grosso assim de madeira, né? Ela colocava a gente atrás da porta... isso eu lembro muito claramente. Ela não deixava a gente ir ao banheiro... e numa dessas situações aí... num desses dias...eu fiz xixi na roupa... eu lembro disso assim claro na minha cabeça e isso influi muito na minha atuação hoje como professora... demais. Eu jamais vou fazer isso! Eu fiz xixi na roupa. Eu lembro disso e foi um constrangimento dentro da sala de aula... e ela gritava... eu lembro de coisas ruins...(Raquel, grifo nosso)

Já Selma parece acreditar que a punição ou a rigidez no sistema contribuem para que os alunos aprendam. Ela relata que, na escola, quando tinha dificuldades com algum conteúdo, se “*esforçava ao máximo porque o receio de ficar de castigo ou apanhar era grande*”, como se seu esforço fosse suficiente para conseguir atingir o aprendizado.

Agora como professora, mesmo indicando como uma falta sua (“pecado”) o trabalho de produção de textos, Selma afirma que os alunos não realizam as atividades por “preguiça”, mas admite que ela também não gostava muito de produzir textos quando aluna.

Português eu ainda peço bastante com eles [...] A questão de produção de texto. Eu ainda sinto que eu tenho... tenho a minha dificuldade é... de fazer com que eles escrevam nem que seja uma única frase dentro daquilo que eles estão pensando, imaginando...[...]

... Eu tenho pelo menos... tenho dois alunos que, quando tem proposta de redação, eles colocam o cabeçalho, o nome... eles ficam duas horas com a folha e entregam a folha em branco e o interessante é isso que são dois alunos que se você der uma prova pra eles fazerem, eles fazem. Só a produção de texto que eles não fazem.

Por que você acha que isso acontece?

No caso de um... é preguiça. Ele olha pra minha cara “Ah! Professora, eu não vou escrever não. Tô cansado”. O outro...eu acredito que deve ser algum tipo de bloqueio porque ele vai super bem, é um ótimo aluno.

E você gosta de escrever?

Ai! Odeio! (risos)

Pergunto isso porque você falou que você gostava muito de matemática e qual era sua relação com língua portuguesa?

Ai... por isso que eu falo que é um dos meus bloqueios também passar pra eles a produção de texto porque eu detesto escrever, então, em alguns momentos eu até entendo quando eles chegam e falam assim “professora, eu não dou conta”... eu me vejo, mas ao mesmo tempo que dar uma bronca, tem que dar uma dura neles porque eles têm que escrever.

Na Educação Básica você também não gostava de escrever?

Não.

E como você lidava com isso como aluna?

É... Por isso que eu falo que eu me vejo direitinho neles porque era meu choro, meu ranger de dentes, mas sempre tem essa questão da cronometragem do tempo, então, quando a professora dava a proposta “vocês têm quarenta minutos, vocês têm cinquenta minutos...” a gente sabia que tinha aquele tempo, se não fizesse... ia entregar a folha em branco e ia ficar com zero.

Você fazia por medo de ser punida?

Hmhum.

E você se dava bem?

Sim.

(Selma)

Apesar de lembrar-se de suas dificuldades como aluna e se solidarizar com as dificuldades de sua turma, Selma atribui o não sucesso de sua atividade com a produção de textos à falta de punição.

... das coisas que a gente percebe muito das crianças hoje é a questão de que “não existe consequência pra aquilo que eu faço”, então, uma das coisas que eu, feliz ou infelizmente, eu jogo muito limpo com eles é quando eles me perguntam “professora, vou ser reprovado no final do ano?” eu falou pra eles “vocês querem o conto de fadas ou vocês querem a verdade?” e eles falam “não, professora! A gente quer a verdade”, então, “ninguém vai ser reprovado. Sabe por quê? Porque o governo não tá nem aí pra vocês, quanto mais burro, mais fácil de dominar, então assim, se você sabe ler ou escrever, o prefeito tá pouco se linchando pra vocês, o governador tá pouco se linchando pra vocês. Saibam vocês que o que vocês estão vendo hoje aqui e o que vocês vão ser amanhã, é puro sacrifício de vocês, é porque vocês se dedicaram porque aí fora tem muita gente que não tão se preocupando com vocês” (Selma)

Ela se refere à falta da reprovação escolar na rede estadual, indicando que, em sua visão, se os alunos soubessem que teriam uma nota, talvez se dedicassem mais, como ela mesma fazia quando aluna.

O relato de Selma tem relações com as estratégias criadas por Goodson (2001) quando aluno “comecei a pôr em prática as rotinas de aprendizagem e de memorização que eram recompensadas com a passagem nos exames” (GOODSON, 2001, p.46). O exemplo do autor indica como os alunos, em alguns casos, adaptam-se ao sistema escolar para sobreviver e concluir os processos de escolarização (“passar nos exames”). A participante, assim como o autor, não indica a compreensão dos conteúdos escolares como aprendizagens significativas construídas na escola, mas uma visão da escola enquanto seu valor útil. Estudar para passar de ano, ser aprovado, conseguir o diploma etc.

Ao mesmo tempo em que os professores marcantes são indicados como inspirações por darem sentido ao conteúdo aprendido, as regras do sistema também parecem definir as relações do aluno com o conteúdo. Essas relações, no caso das participantes, também influenciam a construção de seus saberes como professoras iniciantes.

4.7. As condições de ingresso no magistério público e a relação com o ofício e a prática docente

Os relatos das participantes sobre seus professores marcantes indicam certo descompasso de alguns docentes com as vivências e expectativas de seus alunos. Quando surge um professor que lhes oferece auxílio ou adota estratégias que buscam dar sentido ao processo escolar, elas parecem se identificar.

A trajetória relatada por Goodson (2001) apresenta algumas semelhanças:

Provenho de uma comunidade da qual sinto um profundo orgulho e que tive que deixar, quando da minha ida para uma *grammar school* que ficava um pouco distante. Fui a única criança da comunidade a ir para uma instituição desse tipo, daí, desde muito cedo, sentir uma sensação de desenraizamento. Na escola havia apenas um número reduzido de crianças nas minhas circunstâncias, muito fáceis de identificar. [...] deixei a escola o mais cedo que pude (aos 15 anos) para ir trabalhar numa fábrica. Foi por mero acaso que regressei à escola: o meu professor favorito na *grammar school*, um professor de História, veio mesmo à fábrica falar comigo numa pausa para almoço e instou-me a regressar. Quando o fiz, comecei a ter um desempenho um pouco melhor e ingressei, posteriormente, na universidade. Mas, mesmo assim, não deixei minha própria comunidade: ficava em casa e viajava até Londres. Quando, finalmente entrei no ensino como professor, fi-lo, diretamente, a partir da minha comunidade de origem e com um sentido forte dos valores e aspirações do meu grupo de pertença, que continuo a ter em grande estima” (GOODSON, 2001, p.42).

Assim como o autor, as participantes, que nem sempre encontraram acolhimento do sistema escolar, retornam ao seu lugar de origem – a escola pública – e esse contexto escolar em que as entrevistadas atuam não pode ser ignorado quando analisamos a relação delas com o conteúdo curricular e com a prática docente.

As condições de trabalho das professoras ingressantes não era tema central desta pesquisa, mas, ao se analisar os relatos das entrevistas, percebeu-se que não há como desvincular o conhecimento pedagógico dos conteúdos curriculares dos contextos de trabalho do professor. O ingresso das participantes em suas escolas e a forma com que foram recebidas pelos colegas de trabalho determinam seus modos de planejar, estudar o conteúdo, ministrar suas aulas e também a visão que estão construindo sobre a profissão docente.

A entrada na escola começa pelo processo de atribuição de aulas. Sobre este momento, as participantes relatam que nem sempre puderam fazer suas escolhas de série/turma em que iriam lecionar. Selma, por exemplo, ingressou em um projeto chamado “docência compartilhada” e teve que lecionar para alunos mais velhos do que estava pretendendo.

Porque sexto ano... porque na prefeitura tem a chamada docência compartilhada [...] Então, quando eu cheguei na [nome da escola], eu já tinha uma noção desse trabalho porque aqui na [nome da Faculdade], com a professora Rose ela já tinha comentado isso com a gente sobre essa possibilidade de trabalho e aí, quando eu cheguei na escola, o sexto ano era a tarde e eu peguei a vaga da tarde e aí, obrigatoriamente, porque eles chamam a gente professor substituto é professor módulo, então, eu tinha que dar essa docência compartilhada e fazer a outra jornada de substituição, caso algum professor faltasse ou, se não, acompanhar os alunos com dificuldade de aprendizagem. E aí, pra mim foi um choro porque eu deixei bem claro para vice-diretora que, quando eu fiz Pedagogia, eu fiz Pedagogia por duas opções, trabalhar com fundamental 1 ou trabalhar com idosas, eu não suporto adolescentes, então... mas ela já sabia também que não tinha o que fazer...[...] ia no sindicato e o sindicato também dizia que não tinha o que fazer (Selma).

A condição de “professor-módulo” faz com que as professoras da rede municipal, ainda que ingressem por meio do concurso, lidem com o imprevisto. Nas palavras de Selma, “se sobra”, as professoras conseguem lecionar, se não, atuam em projetos ou substituem os colegas quando necessário.

Edna, também professora da rede municipal, conta que embora tenha escolhido em qual situação começaria, não optou pela turma/série em que iria ingressar, precisou assumir a sala que havia disponível:

Direto, foi direto. Na minha escola, quando eu fui... quando eu entrei... teriam duas escolhas. Tinha uma professora que era contratada... ou eu optava por entrar e tirar a contratada... ou tinha uma professora que ela ia se aposentar, tinha dado... tinha saído fazia dois dias. Aí eu fiquei com a sala da aposentada... foi um terceiro ano. (Edna)

Essa disponibilidade de turmas é mais restrita aos professores ingressantes por conta dos critérios de atribuição de aulas que, em geral, priorizam a escolha dos que tem mais anos de trabalho na rede. Como aponta Keila, muitas vezes, as salas mais difíceis são atribuídas às professoras novatas.

O PIC! Só que era um PIC entre aspas, né? Porque eram... eles juntaram todos os alunos indisciplinados e juntaram naquela sala e me deram aquela sala de presente. Aí, eu quase enlouqueci e... aquilo que eu te falei. Eu queria porque eu queria dar aula, ficar lá falando e ensinando pra eles e não... é... Minha colega falava “Não... sabe o que você faz? Compra jogos, leva pra eles, põe lá e deixa eles jogarem. Você não vai conseguir dar aula pra essa turma. Você tem que... é... tem que fazer alguma coisa diferente...” e eu não consegui, não consegui. (Keila)

A entrevistada relata sua situação como professora na rede estadual de ensino, da qual se exonerou com poucos meses após ingressar. Segundo ela, o estresse de uma sala difícil e de conciliar dois cargos (prefeitura e estado) a fizeram abrir mão de um deles. Na prefeitura, Keila ingressou como professora-módulo, mas diferente de Selma, ela teve uma experiência um pouco mais agradável. Quando

assumiu uma sala de aula, já estava habituada com a escola e conhecia a turma com a qual iria trabalhar. Ela conta que conseguiu acompanhar alguns dias de trabalho do professor que substituiu e essa experiência a ajudou bastante.

Essa diferença das condições de trabalho nas redes estadual e municipal é um tema presente também nos relatos de Raquel. Ela, que atua na rede estadual, afirma que está aguardando a convocação do concurso que prestou na rede municipal e pretende acumular os dois cargos. Porém, considera que, se precisar escolher entre um e outro, optará pela Prefeitura, assim como fez sua colega Keila.

Ó! Se for possível, eu acumulo! Se for possível. Se não for, infelizmente, eu vou ter que optar pela Prefeitura, mas pela questão salarial, né? Porque o salário na prefeitura é muito melhor... A formação é muito melhor, né? Eles têm muita formação na Prefeitura... benefícios, então, assim, o estado perde o professor às vezes por causa disso, né? Por causa dessa desvalorização, né? E a gente tem que levar em consideração. (Raquel)

Denise, diferente das demais participantes, não foi efetivada por concurso público. Por meio de seus relatos, é possível perceber que ela tem ainda mais dificuldade com relação às atribuições de aula, mas, apesar de ser uma professora eventual parece ter certa estabilidade. A participante se denomina como...

...Uma eventual fixa, a gente brinca na escola. A gente fala que é eventual fixa na sala porque... os professores não conseguem tirar licenças porque... eu não consigo e acabo substituindo eles, então, os professores que têm as licenças deles por mérito, porém, por eu estar fixa numa sala de aula, não consigo assumir outra sala pra professora tirar, a licença. [...] Na verdade, eles estão querendo acabar com os contratos, então, assim, essa é a nossa atual realidade. Eles estão querendo acabar com os contratados, só querendo ficar com os concursados, mas infelizmente, a gente sabe que a realidade da rede pública, o Estado sabe que precisa do professor contratado porque... eu falo pela minha experiência nesses três... quase quatro anos que eu tô no Estado, é... onde essa dificuldade de não ter o professor. Pela experiência que eu tô tendo nessa escola, é... uma professora está de licença, por mérito, que ela tem direito, onde, é uma sala que... não tem limites e duas professoras não aguentaram a sala e, aí, eu e a outra professora, a gente acaba tendo que ficar além da nossa sala de 33 alunos, ainda tem que ficar com mais dez alunos de outro professor, ou seja, a gente não consegue trabalhar o nosso conteúdo, por conta de ter que ficar com uma outra sala. (Denise)

Segundo Denise, a contratação de professores é necessária na rede estadual para que os professores efetivos possam tirar suas licenças. Ela afirma que faltam professores na rede, mas não menciona em sua fala nenhuma reflexão ou crítica sobre os cargos, os direitos dos professores, condições de trabalho e de contratação dos professores chamados de “categoria O”.

Na rede municipal, Selma e Keila ingressaram como “professoras-módulo” que atuam como substitutas em suas unidades de ensino quando um professor se ausenta ou necessita de uma licença. Na rede estadual, porém, como não há um cargo para professores substitutos, alguns professores são contratados para exercer esta função, é o caso apresentado por Denise. São professores que não ingressam por meio de concurso e que atuam em contrato “temporário” para substituir eventualmente (uma falta esporádica de um professor) ou uma licença mais longa.

O relato de Raquel indica que essa questão da contratação de professores gera certa tensão no corpo docente das unidades de ensino. Quando uma professora efetiva entra na escola, geralmente vem para assumir um cargo que estava vago e temporariamente foi preenchido por uma professora contratada:

No primeiro ano, quando eu ingressei, o diretor era muito legal... né? uma pessoa bem...compreensiva... ele sabia que a gente tava ingressando. Eu ingressei junto com mais cinco meninas, né? E elas não tinham também experiência, quero dizer, tinham experiência de escola particular, mas era o primeiro ano no Estado. E... e... nós entramos e tinham muitas professoras lá de “categoria O” que torceram o nariz pra a gente porque nós entramos em cinco logo de uma vez, então, elas perderam [risos] perderam sala, né? E... a gente tinha assim... meio que sentia um certo “Ah! grupinho...”, sabe assim? Aquela coisa “As efetivas... e as categoria Ó” [risos] e eu achava péssimo aquilo porque não por eu ser efetiva eu me sinto melhor ou pior... não! Todo mundo é igual, todas as professoras têm que se entender, trabalhar junto... Mas foi um pouco difícil a adaptação. Foi difícil por conta disso... porque eu sentia aquela... aquela... coisa de separar, né? de achar que a gente era inimiga... “Ah! a efetiva... não sei o quê...” A coordenadora também ótima, nos deu muito apoio. Eu sempre senti muito apoio da parte dela... a parte de...de material, quando eu pedia e... e ela sabia que eu não tinha muita experiência, mas ela acompanhava minha aula às vezes, né? e eu falava pra ela “Olha! Tudo o que você falar pra mim eu vou... eu vou prestar bastante atenção porque eu tô aprendendo”, né? E eu sempre fui muito... procurava ser o mais humilde possível porque a gente não... “Ah! Passei no concurso!”, mas isso não sobe, não deve subir pra cabeça porque a gente entra na sala de aula e a gente vê que Meu Deus! É muito além disso! Muito além disso! A teoria é ótima, mas a prática... [...] (Raquel)

Além de ingressar em um ambiente de trabalho novo, as professoras iniciantes da rede estadual, assim como Raquel, muitas vezes precisam lidar com a tensão relatada acima. Um corpo docente que há muito tempo atuava na escola e que as recebe como “concorrentes”.

As participantes que ingressaram na rede municipal (Selma, Keila e Edna), pelo contrário, relatam que foram bem recebidas pelos colegas na escola e que mantém boas relações com eles. Elas, porém, afirmam que foram auxiliadas somente quando solicitaram ajuda, pois não há um momento de acolhida para os ingressantes.

Selma diz que tem dificuldades com autoridades e que não tem receio de dizer o que pensa. Ela afirma que, quando procura a coordenação por algum problema, ela se sente apoiada (*“elas correm atrás”*). Já Keila afirma que não houve uma apresentação ou recepção para ela quando chegou à escola. Sua impressão é a de que o professor iniciante tem que *“caminhar com suas pernas”*:

... ainda não me familiarizei lá com a equipe, mas assim, tudo o que eu precisei, eu consegui. Claro que ninguém chega assim pra você “Você quer isso? Você quer aquilo? Oh... Funciona assim:”. Não, tem que ir atrás, não tive aquela recepção “Olha! a nossa escola funciona assim, é... você vai ter...você vai fazer isso, você vai fazer aquilo...” Não, né? Cada um caminha com as suas pernas, mas assim, por outro lado, tudo o que eu precisei, fui atrás, eu consegui... (Keila)

Edna também conta que teve buscar ajuda da coordenação porque não foi orientada sobre as atividades mais administrativas que competem ao professor (diário eletrônico, chamada etc.). Segundo seu relato, mesmo sua escola sendo bem pequena (atende apenas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental), as coordenadoras são consumidas pela burocracia e nem sempre conseguem dar atenção aos professores.

Ah! É bem tranquila... as meninas da coordenação são bem tranquilas [...] eu entendo que a Prefeitura é muito burocrática, então, acaba prendendo demais as coordenadoras pedagógicas na parte burocrática e elas talvez não tenham tanto tempo de acompanhar o professor. Quando eu entrei, nossa! Eu fiquei jogada assim porque eu não sabia... nem que tem o SGP que tinha que lançar as coisas, tudo... eu não sabia como jogar... Eu não sabia que eu dei um conteúdo que eu tinha que, no SGP, colocar o objetivo, como eu tinha dado..., então... depois que me chamaram eu falei “Mas eu não sabia...” mas hoje eu entendo que talvez não... mas acabamos deixando passar assim quando eu entrei... no meio do ano. [...] Eles fazem uma avaliação semestral lá e aí eu coloquei na avaliação. Aí, elas foram e me chamaram, mas eu vi que não era só... a minha parte também. Elas conversaram e falaram que iam tentar, mas é bem burocrático. Eu acho que a Prefeitura é muito burocrática tanto pro coordenador como pro professor. A parte de exigir muita coisa no sistema... coisa que talvez eu possa burlar. Eu posso falar que eu fiz x, y, bonitinho... Ctrl+C, Ctrl+V de qualquer site de educador e aí... falta... como eles cobram e elas têm que supervisionar isso, talvez elas não consigam ir pra sala de aula pra ver o que tá ali. Se o que está no sistema é realmente o que tá aplicando na sala de aula. (Edna)

Ainda que Edna tenha atuado como agente de organização escolar e conheça algumas das rotinas escolares, é interessante perceber que ela e as outras participantes, ingressando em uma nova carreira profissional, em pouco tempo de experiência, já pontam a docência como uma carreira difícil:

Então... eu acho que... eu era feliz e não sabia [risos]. Porque eu ganhava bem, não esquentava a cabeça, ficava lá sentadinha na minha mesa [risos] de frente pro computador... e... é... e... chegava em casa e deixava o trabalho e eu acho que hoje não... Hoje eu fico naquela angústia “Ah! o que eu vou fazer com esses alunos pra despertar pra... sabe? pra conseguir...” porque acho que o maior problema é a indisciplina. Você não consegue... e assim... eu quero chegar na sala de aula e dar aula e... eu já perce... e... falar, falar e falar e não é assim. Não adianta! Eu acho que eu não consegui romper isso, sabe? Não adianta você querer ficar lá em pé falando, falando e falando, então, acho que, enquanto eu não romper isso de que não é assim que funciona, não... não vou me achar. (Keila)

Raquel, de forma semelhante à Keila, relata que, apesar de considerar que a mudança de profissão foi positiva, descobriu que teria que enfrentar muitas dificuldades, como a indisciplina e as necessidades dos alunos etc.:

Valeu, apesar de eu hoje ter certeza de que ser professor é uma das profissões mais difíceis! Eu acredito, não conheço todas as profissões, mas é muito por conta de toda essa dificuldade que a gente passa, né? De você ter que se superar, de você ter às vezes que concordar com coisas que você não concorda pra não... sabe? Pra não... pra ser mais suave, né? Pra que a sua carreira não seja tão sofrida. E... os alunos também que vêm com muita dificuldade... muita indisciplina, né? muita criança sem apoio em casa... e é muito difícil! A gente tem que dar conta de muita coisa e às vezes eu falo “Meu Deus! Será, Raquel? Será?” Não. Eu tenho certeza que é porque eu gosto! Meu marido até me fez uma pergunta esses dias e ele falou assim “Você tem certeza que é isso que você quer?” [risos] porque eu mostrei pra ele a foto dos meus alunos... são todos muito pequeninhos, tudo muito pequeninho... e eles falam assim “Prô...” porque às vezes eles tão assim... “Prô... o meu pé machucou” “Prô, eu não quero porque eu tô com sono...” “Prô, não sei o que...” e eles ficam “Prô” “Prô!” e eu falo pra ele e ele fala “Não! eu não teria paciência! [risos] Tem certeza?” E eu falei: “Eu gosto disso!” sabe? Mas é difícil. [...] Valeu, valeu porque eu tava muito infeliz no que eu tava fazendo. Tava muito insatisfeita... “eu não quero fazer isso mais”, mas eu tinha que buscar alguma coisa, né? Mas eu tenho certeza que essa é a profissão mais difícil do mundo! [risos] Eu acho! (Raquel)

Por sua vez, além das questões administrativas que já havia mencionado, Edna também cita outras dificuldades que encontrou na profissão, como, por exemplo, a não compreensão dos pais sobre os conteúdos trabalhados:

tá muito aflorado, eu não sei... pelas redes sociais, eu consegui ver também, esse negócio da religião... No ano passado, eu tive alguns.. alguns problemas que eu tive, não foi problema com os pais porque é tranquilo pra conversar, mas de trabalhar algumas coisas por conta da religião, de pais não querer que você trabalhe fábula porque acha que é do bicho ruim [risos], “bicho não fala”, “não, mas peraí, na Bíblia tem assim...”, então, tá. Do pai ter que assinar que a criança não vai ter aquele conteúdo... aí, é difícil, mas é... mas eu gosto e eu ainda acredito, eu ainda acredito. (Edna)

E o desejo de os alunos querem sempre consumir mais:

a gente não pode julgar com os valores, mas eles vêm com o capitalismo muito aflorado, assim, sabe? Do ter... e, aí, pra você conseguir... aí fica com vergonha, não quer ir pra escola porque não tem um tênis... ou fica de can..

tinha um aluno que sempre ficava de cantinho assim quando tinha festa, essas coisas...porque ele tava com a roupinha comum...aí, é um pouco difícil, aí você vê.. e aí, com as coisas que eles mandam pros professores pra você conseguir trabalhar com eles, é uma diferença muito grande de...não sei se consegue muito... se o professor consegue muito... Não! A raiz tá na educação, então, pra mudar tem que vir da educação, mas é muito bonito o discurso... o discurso deles, mas tem muita coisa por trás... Aí, fala assim “Mas são crianças”, mas já vem ... é muito difícil e é...não sei agora... (Edna)

Sobre essa dificuldade, é interessante notar que Edna retoma algumas memórias de sua infância quando descobriu na escola que “era pobre” (item 4.3) e afirma que:

eu gostei do ciclo 1, eu não quero sair da alfabetização, mas assim, porque você consegue conversar ... igual eu consigo conversar com eles porque eu sei que se eu tivesse uma professora como eu e fosse conversar comigo, lá atrás eu não saberia o que tava falando, mas porque eles estão vindo com uma carga de mundo muito grande. (Edna, grifo nosso)

Ela demonstra compreender bem a situação de seus alunos e se mostra disposta a conversar sobre os assuntos trazidos no cotidiano por eles. Para esta participante, o contexto de vida dos alunos influencia muito seu trabalho em sala. Segundo ela, muitos alunos “*não conseguiam chegar na escola porque a cabeça deles tava em casa*”, nos problemas de suas famílias (o pai alcoólatra, as necessidades básicas entre outras questões).

Mesmo com pouco tempo de atuação profissional, as participantes parecem notar que as condições sociais e familiares dos alunos influenciam o trabalho do professor, um trabalho que envolve conhecimentos que vão além dos conteúdos presentes no currículo escolar. Selma, por exemplo, aponta algumas dificuldades com relação aos alunos que precisam de um suporte em outras áreas como a Saúde:

Muitas vezes eu cobre da coordenadora de chamar os responsáveis pra a gente fazer um encaminhamento médico, aquela criança tá com problema de visão, aquela criança tá com problema de audição, aquela criança tem alguma deficiência e... “professora, dá um jeito”, mas não, gente! Eu dou um jeito até onde a Educação pode dar, a partir do momento que entrou a área da Saúde, eu não posso fazer isso, então, eu vejo essa diferença nesse sentido de que a gente vai levando como dá e como pode. (Selma)

Por outro lado, apesar de também reconhecer as dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão, há relatos de participantes como Raquel que parece entusiasmada com a possibilidade de aprendizagens que o ingresso na carreira tem lhe conferido. A superação de suas dificuldades e o fato de compreender o conteúdo e poder ensinar aos seus alunos de forma diferente são apontados como exemplos de sua fase de encantamento com a profissão:

Eu tô gostando muito do fundamental porque é uma coisa que está me fazendo me superar. Eu tô me superando [risos] na Matemática e eu tô gostando porque olha! eu falei “Gente, nossa! Mas a Matemática não é...” e eu tô meio que me apaixonando, sabe? falo “Gente, mas Matemática não é difícil!” “Ah! pô...” porque tem muita criança que tem aversão à Matemática e eu já senti isso porque eu trabalho como eventual às vezes e eu vejo que eles têm um medo de Matemática... “Não, pô, não...” “mas, gente! Olha! olha que legal”, aí, eu coloco o lúdico e eles falam “Nossa! que bacana...” e pra mim isso é gratificante. (Raquel)

Esse encantamento de Raquel com a profissão é fruto de um processo que teve início no seu primeiro dia de trabalho como professora, entretanto, ela relata que esse momento:

Foi...terrível! Foi terrível porque, por mais que eu tenha feito o TOF, por mais que eu tenha lidado já com criança, sabe? Na Educação Infantil, é outra coisa. Você vê aquelas crianças lá todas esperando que você seja o modelo, que você seja lá... elas veem a gente, né? como super-herói, super-heroína... Foi difícil... [...] Era segundo aninho, alfabetização. Mas, como eu sou muito comprometida, professora, eu tenho muitas anotações... as minhas anotações fizeram muita diferença... os vídeos... eu assistia muitos vídeos... eu fui ali, aos poucos, pegando o jeitinho deles [...] Eu cheguei no final do primeiro ano como professora no Estado, o diretor me elogiou... “Nossa! A senhora fez um ótimo trabalho...” e eu achando que tava faltando muita coisa, mas eu sabia que tava faltando muita coisa, mas na visão dele, eu tinha sido ótima, né? Mas aquilo não me envaideceu porque eu sei que tá faltando muita coisa ainda e vai faltar sempre... (Raquel)

O primeiro dia de trabalho é geralmente um marco na vida de todos. É um momento de conhecer pessoas, o ambiente, estabelecer rotinas e colocar em prática o que se aprendeu em seus cursos e outros processos de formação. Segundo Tardif (2010) para os professores, o conhecimento do contexto de trabalho já estava sendo construído desde que estes estavam na posição de alunos. A escola e seu funcionamento, assim como as posturas do professor como profissional já são familiares aos aspirantes à profissão. Mesmo assim, as professoras entrevistadas, assim como Raquel, contam que o primeiro dia de trabalho não foi muito tranquilo:

É... foi assim.. te dá aquele, principalmente o primeiro ano que eu peguei o quarto ano que foi em 2015 porque te dá aquele medo...de... de repente... não corresponder às expectativas, de ter certeza de tá fazendo um trabalho certo, mas depois que eu peguei o jeito de trabalhar na rede estadual, é... está sendo mais tranquilo eu desenvolver um trabalho com as turmas. (Denise)

no primeiro dia... aí eu tive medo. Na hora que você... né? Eu desci a rampa da sala dos professores, que eu olhei pra fila “Meu Deus! E agora?” Peguei na mão dos alunos e... é difícil porque igual aqui, a gente vê currículo, a gente vê tudo, mas tem um currículo específico, né? A Prefeitura tem um currículo, assim eu não sei... por eu ter entrado já... o ano letivo já estava em andamento, eu fiquei um pouco perdida. Eu fiquei perdida, mas a Prefeitura ia trabalhar com um sistema que chama SGP, então, é tudo no sistema da Prefeitura [...] Daí, quando eu abri, a lista era imensa, né? Tem tudo! [...] “mas por onde eu começo?” (Edna)

Ah! sim... um pouquinho de receio, mas a vontade era maior de... eu acho que... ter uma turma é totalmente ... Ninguém quer ser módulo na Prefeitura... Você ter uma turma, ter aquele vínculo... porque ora numa sala ora em outra, você acaba não... Não conhecendo ninguém, ninguém te conhece 100% e você também não... e não dá pra fazer um trabalho... assim... bacana, sabe? é um trabalho... em pedacinhos... Agora, com turma não... É totalmente diferente, você vai conhecer cada um deles, a dificuldade de cada um... e, assim, eu trabalhei... uma coisa assim que eu fiz que eu achei que foi bem bacana... é que eu... eu montei grupinhos assim... então, eu... “Ah! os alunos Pré-silábicos!”, eu formei um grupinho... e as atividades eram diferenciadas para aqueles pré-silábicos e... avançou bastante. Foi bem bacana... (Keila)

Os termos “medo”, “receio”, “foi terrível” mostram que o primeiro dia como professoras não foi fácil para as entrevistadas. A cobrança (consigo mesmas), o receio de não conseguir garantir as aprendizagens dos alunos, lidar com a indisciplina e corresponder às expectativas da profissão são alguns dos pontos elencados pelas participantes.

“Mas por onde eu começo?” A pergunta feita por Edna foi respondida de modos diferentes pelas participantes. Após o primeiro impacto de se ver como responsável por uma turma, a própria Edna indica que começou pela análise dos documentos da rede municipal, do currículo proposto pela Prefeitura de São Paulo.

Raquel, por sua vez, relata que fez uso de suas anotações, de seu tempo como aluna no curso de Pedagogia e dos estágios que realizou. Já Keila contou com o apoio do professor que a antecedeu:

Foi em 2016... lá em Perus, no terceiro ano. O professor ele deixou a sala pra ser coordenador e eu fui... eu fiquei com a sala. Fui super bem recebida pela turma... é... eu... o que que eu fiz... Eu fiz uma sondagem pra saber como que tava cada um deles e aí, eu fui é... Eu fui bem devagar porque eu sabia que aquela turma, eles gostavam muito do professor que eles tinham, né? e estavam meio chateados pelo professor ter deixado, então, eu fui aos poucos cativando eles... é... fui vendo do que que eles gostavam... é... o professor, ele tinha uma sala assim maravilhosa, cheia de jogos, aí eu continuei a trabalhar com aqueles jogos que ele tinha lá... eu procurei é... trabalhar da mesma forma que ele trabalhava assim porque era um trabalho diferente, um trabalho bacana... e aí, eu tentei fazer um trabalho assim, é... parecido com o dele e deu super certo. (Keila)

As fontes de pesquisa e de conhecimento utilizadas pelas participantes foram mencionadas em outros momentos das entrevistas, especialmente quando elas relatam sobre suas rotinas de planejamento.

4.7.1. O planejamento do professor e o currículo da rede pública

Nos relatos das participantes, é importante observar que, quando entram no início do ano, as professoras ingressantes participam das reuniões coletivas de planejamento realizadas pela escola, mas esta ação não significa uma garantia de que conheçam todo o programa de sua série, nem que consigam se organizar de acordo com os objetivos e metas traçados para cada ano.

A primeira reunião de planejamento... eu participei e fiquei muito assustada também porque eu não sabia o que tinha que fazer e... tudo pra mim era novidade... que nem criança quando entra pela primeira vez na escola [risos] E o que que eu faço? Porque eu sou muito observadora, né? Eu aprendo observando, então, bom... eu vou ficar quieta porque às vezes tinha umas rusquinhas lá... umas briguinhas... "Ah! eu não vou fazer... isso tá errado... e não sei o quê..." e aí, eu ia ouvindo e filtrando, né? Aquilo que for legal eu vou... o que não for eu vou esquecer e fingir que eu não tô vendo... [...] Você não se compromete... porque às vezes você perde a oportunidade de ficar calada... e dentro das escolas a gente tem que tomar muito cuidado com o que fala, né? Pra não criar inimigos... pra não... eu prefiro ir mais pela amizade mesmo, ser amiga de todo mundo... compreender, né? A professora tá lá nervosa... tem as razões dela... mas, o planejamento, lá no Macedo, por exemplo, ele é feito assim: as professoras se juntam, né? das séries, no caso eu peguei o segundo ano, eu trabalhava junto com a professora do outro segundo ano... foi perfeita a parceria. Ela me ajudava, eu ajudava ela... a gente fazia a... a rotina juntas e... ela me passava material, eu passava pra ela e a gente conversava... foi perfeito. Muito bom! (Raquel)

Raquel menciona que, por ser novata, não participou de forma mais ativa da reunião inicial do ano letivo “*não sabia o que fazer*”. Ela aponta que não se sentiu segura em criticar ou trazer suas ideias, preferiu observar e ouvir as falas das professoras mais experientes. Esta participante considera positivo que o planejamento anual tenha sido feito com suas colegas de série porque puderam trocar experiências e planejar seus trabalhos de forma coletiva.

Essa mesma dinâmica (de trabalho conjunto entre os professores que lecionam para a mesma série) é relatada por Keila:

... não existia. Cada professor... Fica a critério do professor. O que eles sugerem é assim... “Ah! senta com seu colega do terceiro ano... Senta com seu colega do terceiro ano e conversa com ele”, mas não tem nada assim... “Ah... depois vocês vão me entregar, um relatório do que...” Não! Não tem aquela cobrança... [...] Então, eles falam pra a gente se basear no documento... no... me fugiu o nome agora... no currículo! A gente tem que se basear ali. No estado, por exemplo, quando eu entrei [...] Eu era do Estado, mas pouco tempo... Eu recebi um documento, eu tenho ele ainda... e lá, até utilizo ele hoje... tem o que a criança tem que aprender no decorrer do ano, então, no primeiro bimestre, ela tem que ser capaz de saber isso, isso e aquilo. No segundo... Na prefeitura, nunca recebi esse documento e... assim... eu costumo seguir aquele roteirinho, mas na Prefeitura não tem esse... (Keila)

Os relatos das participantes sobre os planejamentos coletivos podem ser analisados com mais profundidade a partir das observações de Hargreaves (1998) sobre a colaboração e a colegialidade entre os professores:

As formas de colaboração e colegialidade que se traduzem numa tomada de decisões partilhada e na realização de consultas entre colegas (staff consultayion) figuram seguramente entre os fatores de processo que os estudos sobre a eficácia das escolas identificam repetidamente como estando correlacionados com resultados escolares positivos (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Segundo o autor, o trabalho partilhado entre os professores pode estar associado a resultados positivos, porém, é importante observar as diversas formas em que a colaboração e a colegialidade são praticadas em cada contexto escolar.

O documento ao qual Keila se refere possivelmente é o mesmo mencionado por Raquel que atua nas escolas estaduais, a “Matriz de Avaliação Processual”.

... na verdade, quem decide é a Matriz de Avaliação Processual, né? Tá tudo aqui [mostra o livro], que nem, essa semana do Carnaval aí, quarta-feira, quarta, quinta e sexta nós vamos fazer o planejamento, então, eu vou juntar com a professora do primeiro ano, e nós vamos aqui dentro das expectativas de aprendizagem, montar, né? nosso planejamento. Tem que tá tudo aqui, né? Então, a gente só vai vendo as atividades no livro, a gente vê o que que tem no livro, que dá pra usar, que dá pra... né? (Raquel)

Esse documento reúne “os princípios, a concepção de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e, ainda, os conteúdos e habilidades que devem orientar a prática pedagógica, por bimestre, ano e série” (SÃO PAULO, 2016, p.8), com a intenção de que as escolas atuem como uma “rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos educacionais” (Idem). Porém, mesmo sendo um orientador para as professoras ingressantes, Raquel afirma que as colegas que estão há mais tempo na escola não costumam consultá-lo “*Acham um tédio porque elas querem continuar aquela aula, né?*”.

Porque... porque precisa pesquisar. Porque a gente precisa ficar estudando, estudar! E nenhuma delas acha que precisa estudar mais porque acha que já sabe tudo e essa é a fala que eu escuto nos HTPCs, né? "A gente já sabe!" e eu sou vista lá como a "ingressante". "Ah! Ela tá no início de carreira, ela tá animada..." Eu escuto muito isso, que eu estou animada [risos] e não é verdade. Eu sou muito comprometida e eu acho que, se eu perder esse comprometimento, eu não tenho que ir lá fazer nada porque a criança tá ali esperando que você ensine, não fazer...coisas é...sem sentido... e aí, elas falam, mostram lá "Ah! vou fazer o que?" aí mostra aquelas atividades sem sentido nenhum, sabe? Desconexo, uma coisa fora da realidade... umas atividades que não vai fazer as crianças crescer, né? Que não vai aumentar ali o conhecimento dela e isso é, infelizmente, existe! Existe, é triste porque limita muito a aprendizagem da criança. Eu peguei o quinto ano e eles tinham muita dificuldade em Língua Portuguesa...(Raquel)

A tensão entre as professoras mais experientes com as professoras ingressantes é recorrente nos relatos de Raquel. Segundo ela, as professoras mais antigas são resistentes às novas propostas e continuam com as velhas práticas. Ainda que exista um aparente trabalho coletivo (nas reuniões de planejamento), o que se nota é algo semelhante às considerações de Hargreaves (1998) que afirma que os professores trabalham de forma mais produtiva em conjunto quando têm concepções educativas semelhantes. "Nos casos em que tais crenças e abordagens não são partilhadas globalmente, a colegialidade artificial (concretizada nas equipas compulsivas ou no treino obrigatório com pares) tem poucas probabilidades de sucesso" (HARGREAVES, 1998, p.231).

As culturas de colaboração, diferentes em cada contexto, são pautadas no conceito de vida escolar e dependem dos atores envolvidos (professores), da conduta da liderança (direção, coordenação, supervisores etc.) e dos propósitos aos quais se propõe a organização do trabalho coletivo. Assim, Hargreaves (1998) afirma que essas culturas tendem a ser espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento do trabalho e dos participantes.

Por outro lado, em alguns contextos escolares, o que se nota é o que o autor intitula como "colegialidade artificial", marcada pela regulação artificial e compulsiva, ou seja, os professores trabalham de forma coletiva por obrigação, por imposição administrativa. Este trabalho é orientado para a implementação de ordens e regras impostas por outro (diretor, coordenador ou o sistema de ensino) e fica restrito ao momento reservado para os encontros e reuniões:

quando, por exemplo, as sessões com pares, as reuniões de planificação em colaboração durante o tempo de preparação, ou as reuniões de mentores, constituem as únicas relações de trabalho em conjunto que os professores têm, representam uma tentativa de assegurar a cooperação através do fingimento (HARGREAVES, 1998, p.220).

Em seus relatos, Denise afirma que na escola em que atua (também estadual), os professores têm “*livre arbítrio*” para definir o que vão trabalhar no ano/série que lecionam:

Nós, professores do segundo ano, no início do ano, fizemos essas expectativas que nós queremos passar pra eles, então, esse bimestre, nós definimos trabalhar mais parlendas, mais cantigas de roda, alfabeto... no caso da língua portuguesa. É... alfabeto... porque têm muitos que tem essa dificuldade... No caso de matemática, as situações-problema com continhas de mais, de menos, então, a gente tem fechado e a gente aí tem o livre arbítrio de decidir o que é melhor pra sua sala porque cada uma tem uma dificuldade diferente, então, a minha sala, eles têm aquela dificuldade naquela questão, é naquela questão que eu vou trabalhar. Por exemplo, leitura. Se a minha sala tem dificuldade na leitura, é na leitura que eu vou trabalhar com a minha sala. Se eu tenho dificuldade em matemática, mais e menos, é naquela dificuldade, então, cada sala, em cima do que nós fechamos, cada um vai trabalhar mais forte naquilo que acha melhor pra sua sala. (Denise)

O relato de Denise indica que o trabalho de planejamento com os outros professores nem sempre resulta em um trabalho coletivo. Os encontros entre os professores são garantidos, mas nem sempre se pautam em objetivos compartilhados e no desenvolvimento do trabalho colaborativo.

A participante afirma que trabalha com os outros professores da mesma série para pensar as expectativas de aprendizagem. Entretanto, segundo ela, essas expectativas dependem do que os professores “*querem passar aos alunos*” e cada um tem a liberdade de trabalhar o que “*acha melhor para a sua sala*”. Ela não menciona o currículo adotado pela rede ou pela escola, nem as relações dos conteúdos da série com os outros anos escolares.

Nota-se, portanto, que mesmo atuando na mesma rede de ensino (Raquel e Denise), a forma de elaboração do planejamento anual da escola e a participação dos professores nesse planejamento são distintos. Em algumas escolas, há uma valorização dos programas instituídos pela rede, em outras os documentos não são citados.

Essa diversidade na elaboração do planejamento anual é percebida também no relato de Edna, que atua na rede municipal. Ela, diferente de Keila, afirma que existe um documento que norteia o currículo do Ensino Fundamental 1. Em sua escola, esse documento foi apresentado pela equipe gestora aos professores no início do ano letivo:

Não. Eles abrem... igual falei, quando esse ano que eu comecei em 2017 que eu comecei do comecinho, aí eu vi que sim. Como foi em 2016 que eu entrei já com o ano letivo em andamento, eu entrei já perdida. Mas, no comecinho agora, eles abrem. Daí quando mudou... quando tava pra ser votado, né? A Prefeitura, ela fez um novo plano, pra ser votado, aí, eles abriram pra a gente ler, discutir, ver o que cabia, o que não cabia e mandar sugestões. Eles abrem sim... (Edna)

Edna destaca que o professor que entra no meio do ano letivo – o que acontece com muitos professores iniciantes na carreira do magistério público – fica “perdido” porque não há uma apresentação sobre como o planejamento foi elaborado e como as atividades foram desenvolvidas. Porém, se ingressa no início do ano letivo, é possível discutir, compreender e acompanhar as expectativas elencadas para cada série escolar. Estando mais ciente do planejamento anual, Edna afirma que consegue organizar suas atividades, distribuindo os conteúdos a serem trabalhados, buscando atender melhor as necessidades de sua turma:

É... eu faço igual agora o começo... comprei até um negocinho... Eu faço já o planejamento anual, eu não faço o planejamento do mês inteiro porque eu não sei como é a sala, o andamento da sala. Aí, eu falo “quarto bimestre eu vou separar...” vou começar... vou trabalhar aqui a adição... a situação-problema eu coloco quarto bimestre. Aí, eu vou seguindo... primeiro você vai ensinar lá a adição pra depois vir os probleminhas, aí eu vou seguindo...dando continuidade. Quando eu pego o currículo, eu vou... igual, como eu falei, o livro de Português do primeiro ano da escola que eu escolhi, eu não consegui trabalhar no primeiro semestre, eu achei ele meio complexo pra entrar com ele. Aí, eu falei até com a coordenação, aí, eu comecei no segundo semestre. (Edna)

Essa participante afirma que faz seu planejamento com base nos “direitos de aprendizagem” e menciona alguns termos como “iniciar”, “aprofundar” que remetem aos documentos elaborados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2012), que estabelecem elementos para a definição dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Segundo ela, a partir das definições mais precisas do Currículo da cidade de São Paulo⁶⁵, será mais fácil definir “até onde vai” o trabalho em cada série:

⁶⁵ O currículo ao qual Edna se refere foi apresentado pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo – SP no final do ano de 2017. Segundo os dados do próprio documento, ele foi elaborado com a colaboração de profissionais e de alunos da rede e busca adequar o currículo da cidade aos objetivos essenciais “que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes” (SÃO PAULO, 2017). A entrevistada parece ainda não ter conhecimento da versão final deste documento, uma vez que se refere a ele sempre em tempo futuro “o currículo que estão elaborando”.

Isso. Aí, eu pedi mais socorro na Internet mesmo. Que tem... eu puxei lá e vi... "meios de transporte", mas o quê? eu vi... igual, o que eu questioneei, às vezes eu comento com elas, igual, o primeiro ano, que a gente pega o primeiro ano que é o iniciar. Agora, com esse currículo único que tão fazendo, a gente vai ter mais noção, mas Iniciar... aprofundar e concluir no terceiro ano, mas até onde vai o Iniciar do primeiro ano? Até onde vai o aprofundar do... então, fica muito perdido e, às vezes, eu ia conversar, buscar auxílio com um outro colega, mas não tinha... esse lado acho do currículo que eles tão tentando padronizar, eu acho que é até bom porque às vezes um colega tá dando uma coisa que eu havia planejado pro quarto, então, aí, não dá muito pra trocar...informação. (Edna)

As participantes que mencionam conhecer os documentos que indicam conteúdos e metas definidos para cada série aparentam sentirem-se mais seguras quando recebem essas orientações. Parece que, quanto mais prescritivo o material, “mais fácil” torna-se o trabalho do professor. Essa é a sensação que Selma relata após o término de sua entrevista. Ela afirma que “*tem que usar*” os materiais que possui na escola (livros didáticos e os recursos enviados pelas redes de ensino) porque os professores têm pouco tempo para fazer planejamento e porque parece haver uma divisão do trabalho na rede pública, tanto no estado como na prefeitura, “*há os que pensam e os que executam*”, como se o material viesse pronto para o professor colocar em prática. Segundo Selma, isso acontece porque, se optar por não usar os livros, ela terá que fazer cópias de atividades elaboradas, o que nem sempre é possível nas escolas.

Em geral, os relatos das entrevistadas indicam que o planejamento de suas aulas começa com a consulta ao livro didático. Estes livros são parte dos programas das redes estadual e municipal (*EMAI, Programa Ler e Escrever* etc.) ou são os livros escolhidos no *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Todas elas afirmaram que não participaram deste processo de escolha, ou seja, quando ingressaram nos anos de 2015/2016, os livros já haviam sido selecionados pela escola.

As participantes afirmam também que, para não ficar apenas nas atividades propostas pelos livros didáticos, é preciso tempo e dedicação. Keila, por exemplo, se mostra preocupada em voltar a lecionar após sua licença maternidade. Como teve gêmeas, ela diz que terá que se organizar para poder planejar suas aulas:

Ah! eu... costumava registrar... nas... Tem as H.As, né? Que é “hora-atividade”. Nessa hora-atividade, eu pegava o caderninho...não fazia no computador não. Fazia manual mesmo. E aí, eu colocava lá “Vou começar a aula com leitura...” Sempre eu começava a aula com leitura! Leitura e depois roda de conversa. Depois, “Ah! hoje eu vou trabalhar o... o livro deles... é... depois eu vou trabalhar...vou fazer a dinâmica...por último eu vou fazer uma brincadeira livre, a critério deles. Eu ia marcando assim no caderno, mas assim, eu sempre fiz em cima da hora, eu nunca fiz assim “Ah! eu vou fazer da semana toda...” não! Eu sempre fazia do dia anterior pro dia seguinte. [...] É, mas tem que ter tempo, né? Tem que ter tempo... Eu fico pensando que... com as meninas, eu tenho que me organizar assim, principalmente se eu pegar uma sala porque ser módulo é uma coisa, ter uma turma é outra. A responsabilidade... nossa!... é muito maior. Módulo não... módulo dá pra você improvisar... agora, a sala não. (Keila)

O trabalho do professor relatado por algumas das participantes assemelha-se aos relatos da professora de um dos casos apresentados em *A Miséria do Mundo* (BOURDIEU, 2003) “já tinha gasto toda sua paciência durante o dia, e ainda tinha aulas para preparar, exercícios para corrigir” (CHRISTIN, 2003). O trabalho docente se estende para além das horas cumpridas no ambiente escolar e, quando as professoras estão iniciando na carreira docente, o volume de atividades parece ser ainda maior. Raquel, por exemplo, afirma que, para realizar todo seu processo de pesquisa, trabalha, em casa, aos finais de semana:

... eu planejo em cima do material que eles querem que a gente trabalhe, por exemplo, o Ler e Escrever... esses dois aqui [mostra os livros]. Esses aqui são os carros-chefes, de Português e de Matemática, né? Então, eu trabalho em cima deles, né? Nós temos também livros... é... o livro didático, né? de Língua Portuguesa e de Matemática. [...] O ano passado foi a mesma coisa, então, o que eu fazia? Eu pesquisava, por exemplo, “eles têm que aprender... fração”, né? então, no livro tem fração. Tem lá ensinando fração, só que eles têm muito a necessidade do lúdico, do concreto e... “Ah! Meu Deus! O que que eu faço?...” Aí, pesquiso e uso inclusive o meu TCC, as gravações que eu tenho, né? Material que eu guardei...pra fazer com eles e... perfeito! Uso a tecnologia também... usei muito o ano passado, né? Mas isso tudo é pesquisa, pesquisa! Pesquisei sites e aí levei pra eles lá, né? Eu ensinava, por exemplo, a fração, fazia a atividade do livro. Planejo em cima daquilo e em cima das pesquisas que eu faço, coloco na rotina, na nossa rotina, né? [...] Aí é que tá, né? Às vezes eu fico sábado inteiro fazendo isso. Muuito tempo da minha rotina eu dedico. É... e eu não sei se é porque eu tô em início de carreira que eu faço isso porque as professoras não fazem. Elas dizem... elas pegam, a página do livro e coloca lá... é assim o planejamento. Pega o livro e pum tá lá. Tá ótimo ou coloca a rotina e só. Só que eu vou além do livro, eu vou pesquisar, eu quero saber se tem mais alguma coisa pra acrescentar, algum... alguém que já tenha feito uma atividade legal.... [...] pra mim, é tá sempre buscando, sabe? O que elas dizem... pra enriquecer, pra ter mais ideias... (Raquel)

Os relatos desta participante mostram que sua preocupação é fazer com que o conteúdo seja compreensível para os alunos, por isso, o que requer mais tempo, no momento de planejar, é a busca por estratégias e exemplos de como trabalhar os

conteúdos em sala de aula. Ela afirma que tem a impressão de que seus colegas mais experientes não gastam tanto tempo com os planejamentos, pois ficam apenas nos livros didáticos.

A disposição de Raquel faz com que ela seja vista como uma ingressante “animada” com a carreira (item 4.4). Entretanto, os relatos sobre como planeja suas aulas demonstra que ela dedica muito tempo a esta atividade e isso não se deve apenas à sua “animação” ou entusiasmo, mas também à inexperiência e à falta de prática.

Sobre este assunto, Selma afirma que precisou se adaptar a uma nova rotina quando iniciou seu acúmulo de cargo. Com menos tempo para planejar as atividades, ela comenta que foi positivo poder lecionar para o mesmo ano escolar em dois anos seguidos:

Quando eu tava trabalhando no primeiro ano em 2015, eu só tinha uma, só tinha um cargo, então, eu tinha a manhã para fazer isso, então, todos os dias eu pegava o conteúdo para revisar, pra olhar, pra pesquisar. Aí, no ano passado quando comecei com os dois cargos, isso ficou mais difícil, então, ou vou fazer isso no sábado ou no domingo. Aí, algumas coisas que pra mim eram mais tranquilas, pelo fato de já ter passado um ano no quarto ano, então, dava uma batida de olho naquilo, pensava assim em algum aluno, pra esse aluno isso aqui vai ser difícil, então, como é que eu posso adaptar pra ele e... mas as minhas pesquisas maiores estão mais na área de Ciências, História e Geografia porque eu vejo a dificuldade que eles têm com a leitura, então, no caso da Prefeitura, eu tenho acesso às tecnologias, então, normalmente em casa eu pesquiso vídeos, músicas, porque eu sei que ah! Se eles virem isso aqui eles vão conseguir gravar. No estado, isso pra mim já era mais difícil porque é uma burocracia tremenda para você conseguir pegar um data show, então, muitas vezes, aquilo que eu planejava, eu anotava tudo num caderno pra quando um dia a gente fosse na sala de informática eu poder passar pra eles e... assim... que pra mim é pior, eu já não sou muito regrada e se tem algo que eu detesto é eu planejar para alguém desplanejar pra mim, então, foi uma das coisas que eu sofri muito no estado porque a gente era obrigada a entregar um planejamento que depois não era cumprido porque a escola vinha com outras demandas que não tinha nada a ver com aquilo que a gente pensou pra semana. (Selma)

A busca por novos recursos fica restrita porque Selma compreende que nem sempre tem a infraestrutura necessária na escola para poder propor suas atividades. Ela também menciona que, em algumas ocasiões, as demandas externas (provas externas instituídas pela Secretaria de Educação, atividades solicitadas pelas Diretorias de Ensino etc.) acabam se sobrepondo aos seus planejamentos e isso impede, inclusive, que os momentos de trabalho coletivo tenham continuidade e contribuam para uma real formação em serviço dos professores.

Sobre o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Selma afirma:

Bom, no estado não funciona [risos]. Uma dificuldade muito grande nessa questão no estado. A formação muito fraca a nível interno na escola pela coordenadora. A nível externo aquele curso em EAD que a gente tá fazendo, ele é bom. O que é ruim é a formação presencial na diretoria de ensino... que tentaram fazer lavagem cerebral mas não conseguiram [risos]. Agora, na prefeitura, nós temos... é conforme o bimestre vai caminhando... quando chega a demanda externa, que é uma reclamação de todos os professores, nós estamos fazendo um estudo, tem um texto que é selecionado pra a gente ler e debater sobre ele, aí chega uma demanda externa e a gente tem que parar com esse estudo pra cumprir com essas demandas externas, então, esse bimestre, por exemplo, nós tivemos provas que vieram... é do estado, fomos obrigadas a fazer na prefeitura, outras demandas que eles mandaram... é... semana passada... na semana retrasada foi do estado, semana passada a prefeitura aderiu a um programa do estado, então nós tivemos que parar por causa disso, esta semana tem sondagem e tem mais uma prova da prefeitura para ser feita, então, praticamente essas três... essas últimas quatro semanas, a gente trabalhou em cima da demanda da prefeitura e essa é uma queixa muito grande dos professores quando isso acontece porque aí é interrompido nosso momento de formação. (Selma)

As considerações de Selma podem ser relacionadas ao que Hargreaves (1998) afirma sobre a “perspectiva micropolítica” da organização do trabalho coletivo nas escolas. Segundo o autor:

Neste caso, a colegialidade é, ou uma imposição indesejada (do ponto de vista dos professores sujeitos a ela), ou, mais frequentemente, uma forma de co-optação dos docentes no sentido de concretizarem propósitos administrativos e de implementarem imposições externas (HARGREAVES, 1998, p.214).

De forma semelhante às considerações do autor, a participante relata que os momentos de formação e planejamento coletivos, em diversas ocasiões, são tomados por demandas externas, vindas das Diretorias de Ensino e que nem sempre consideram as rotinas e necessidades da escola. Como se a cultura da colaboração (estudar juntos, compartilhar leituras) fosse substituída pela colegialidade artificial, para resolver uma atividade imposta pelo sistema de ensino em momento pontual.

Por outro lado, as considerações de Raquel indicam que as demandas e imposições externas ficam dispersas nos momentos de trabalho coletivo porque as questões cotidianas tomam maior tempo nas discussões do corpo docente:

hoje... eu digo pra você que é só no papel HTPC, infelizmente... por quê? Porque deveria ter esse encontro com as professoras, né? Essa discussão... o que você tá fazendo..., né? Ou, por exemplo, a gente tem um livro que chamado EMAI. Ele tá aqui ó! Esse aqui é o carro chefe do Estado, então, ele tem atividades aqui que precisam ser discutidas, muito discutidas... né? Eles pedem pra que a gente faça a teoria e a prática, né? Só que, muitas vezes, eu me sentia sozinha, trabalhando sozinha... [...] Quando a gente trabalha junto, que nem quando eu trabalhei no primeiro ano, quando eu ingressei, pra mim foi mais tranquilo porque eu tinha aquela parceria com a professora, então, eu ficava tranquila! “Olha! eu fiz a rotina, o que que você acha, O que que a gente faz... eu tô com dúvida...” então, nossa! Muito mais fácil. Agora, no ano passado, eu trabalhei sozinha. Quinto ano... eu estudava sozinha, né? e o HTPC é pra isso. O Estado quer que a gente trabalhe isso... a supervisão espera que a gente faça isso. Só que os HTPCs hoje, que nem nessa escola que estou, eles são feitos de maneira assim: a professora começa a falar do aluno... que o aluno não faz isso, que o aluno não faz aquilo...que o aluno é aquilo outro...algumas palavras que não deveriam ser direcionadas à criança são usadas, né? Infelizmente... e... é isso! Aí, acaba o horário do HTPC e a gente vai embora vazio de conteúdo, vazio de... de experiência... e eu falei já pra elas. Eu falei, nas poucas vezes que eu abro a minha boca, que não dá... é só reclamação. Só reclamação. Reclamar de aluno, falar que não vai fazer isso, falar que não vai fazer aquilo... e reclama da mãe, reclama de pai... e aí, você fica ouvindo aquilo e sai do jeito que entrou. (Raquel)

Hargreaves (1998) identificou em seu estudo que alguns professores utilizam o tempo do trabalho coletivo para a realização de atividades individuais (voltadas para a sua sala de aula), por isso, ele afirma que “Os professores teriam de prestar contas pelo seu empenhamento para com a tarefa e sua realização, e não pela obediência manifestada na forma como utilizam o tempo” (HARGREAVES, 1998, p.225). O que o autor afirma é que não basta que os professores estejam reunidos, cumprindo seus horários de trabalho coletivo, se não realizam as atividades que precisam desenvolver de forma verdadeiramente colaborativa.

Assim, é possível afirmar que o tempo - e como ele é utilizado pelos professores - para a realização dos planejamentos coletivos é um indicativo de como se organiza a cultura escolar “a forma com que fazemos as coisas por aqui” (HARGREAVES, 1998, p.186).

Nesse sentido, os relatos das participantes indicam uma diversidade de culturas que influenciam de formas distintas a maneira com que os planejamentos e a formação continuada dos professores são feitos nas diferentes unidades de ensino. No relato de Raquel, por exemplo, fica claro que os problemas e reclamações tomam a maior parte do tempo destinado ao trabalho coletivo, mas, as experiências relatadas por Keila são diferentes:

Ah... é... então, eu passei por duas escolas nessa JEIF e foram bem diferentes as experiências. Numa escola, a gente se reunia... “Ah! os professores tão com dificuldade pra mexer no Power Point!”, então, a professora de informática ia lá e “Ah! vamos dar uma aula de Power Point...” é... ou então “Ah! Vamos discutir como vai ser o Leituraço..., quais estratégias a gente vai utilizar pra fazer o Leituraço funcionar”... Na outra escola não. Na outra escola, era... “Ah! vamos trazer uma palestrante que vai falar sobre...sobre isso, sobre aquilo...” era diferente... tinha... traziam coisas de fora assim. Eu achei bem diferente. (Keila)

Segundo ela, as duas formas de trabalho são válidas porque os professores precisam de ajuda quando não sabem utilizar algum recurso e palestrantes “de fora” contribuem para a ampliação da formação do corpo docente. Outra participante também indica que ela e seus colegas aproveitam o tempo de trabalho coletivo para estudar sobre algum tema ou projeto da escola:

Nós temos a JEIF e o PEA. O PEA, geralmente, a gente direciona. A gente escolhe o tema no final do ano, então, agora a gente vai ingressar e já sabe o tema que a gente vai trabalhar. A escola, ela tá em cima da meta da...Secretaria e em cima da meta da DRE, da Capela do Socorro, porém, os alunos têm uma defasagem muito grande em Matemática, talvez pela escola ter um projeto muito grande de leitura. As crianças já são muito boas em leitura. Tem muitos projetos...talvez a gente começou a pecar um pouco em matemática, então, elas já viram e falam assim “Não. a gente pode pensar em algum projeto pro tema do PEA, mas tem que tá ligado à Matemática”. Aí, a gente acabou escolhendo... e na JEIF fala sobre currículo sim. (Edna)

Segundo Edna, os projetos nascem das necessidades dos alunos da escola e se tornam os temas de estudo e dedicação do corpo docente nos momentos de PEA e JEIF⁶⁶.

Denise, mesmo sendo professora eventual, afirma que costuma participar dos momentos de trabalho coletivo porque entende que é importante para que ela consiga acompanhar as atividades desenvolvidas na escola:

⁶⁶ As siglas PEA e JEIF as quais as participantes que atuam na rede municipal fazem referência são projetos e jornadas de trabalho em que os professores estão inseridos. Os PEAs (Projetos Especiais de Ação) são projetos desenvolvidos na escola com o foco nas aprendizagens que os alunos precisam conquistar. No caso do Ensino Fundamental, o enfoque é dado na aquisição das competências leitora e escritora. A formação dos profissionais para o desenvolvimento destes projetos acontece em horário de trabalho coletivo (SÃO PAULO, 2008). A JEIF (Jornada Especial Integral de Formação) é uma jornada de trabalho de 40h, sendo 25 horas/aula e 15 horas adicionais semanais (11 horas desenvolvidas na escola em horários coletivos e 4 horas em local de livre escolha) (APROFEM, 2017).

ATPC sim. Eu participo, mesmo não ganhando o valor, eu participo porque acho importante eu estar a par do que vai acontecer, por quê? Porque, querendo ou não, eu estou com a sala, eu estou desenvolvendo os trabalhos, então, eu acho importante eu participar para eu poder, junto com minhas duas parceiras de ano, pra poder... pra poder trabalhar em conjunto, da gente poder desenvolver um trabalho necessário pras turmas. [...] São duas vezes por semana, às segundas e às terças-feiras, cinquenta minutos, onde esse mês as professoras estão fazendo um curso chamado PNAIC, onde, nesse eu acabo não participando muito, eu participo mais da ATPC para poder a gente desenvolver os projetos a serem trabalhados. [...] Sim, conseguimos. Muitas vezes conseguimos fazer os planejamentos juntos. (Denise)

Segundo Denise, neste momento de encontro com as outras professoras, é possível planejar conjuntamente e isso é importante para que ela esteja entrosada com as dinâmicas e propósitos da escola.

O que se pode perceber por meio dos relatos é que, quando não organizado, o tempo de trabalho coletivo pode ser perdido, pois, assuntos menos pertinentes tomam lugar do que realmente precisa ser construído e debatido pelo corpo docente. Além disso, há pouco espaço para a discussão sobre como se efetivam as expectativas de aprendizagem no cotidiano das salas de aula ou como o currículo proposto pela rede de ensino será trabalhado com os alunos.

No caso do professor polivalente do Ensino Fundamental 1, a organização da rotina e das atividades propostas é necessária tendo em vista os diferentes componentes curriculares que precisam ser ministrados pelo mesmo professor. Sobre essa questão, Selma e Raquel dizem que organizam sua rotina de trabalho a partir dos horários das aulas que suas turmas têm com os chamados professores especialistas (Artes, Educação Física, Sala de leitura etc.):

No meu caso... aí a gente tenta agradar a gregos e troianos porque para não ter que aguentar mãe enchendo a paciência "meu filho tá levando um monte de coisa pra escola todos os dias", então, este ano, eu dividi: segundas e terças, quintas e sextas, português e matemática. Aí, na prefeitura, a gente tem mais especialistas, então, nesses dias eu tenho outros especialistas além de português e matemática. No estado tem menos, então eu dividia também menos com os especialistas. Agora, quarta-feira, que é o dia que eu não tenho especialista, eu trabalho Ciências, História e Geografia, tanto na prefeitura quanto no estado. (Selma)

É, então. A gente tem, por obrigação, que dar três aulas de Ciências Humanas e da Natureza, então, eu distribuo durante a semana é... as aulas de Ciências e dez aulas de Matemática, se não me engano... É! Dez de Matemática, oito de Português... é obrigatório e o restante é Educação Física e Artes, então, eu distribuo, por exemplo: na segunda-feira, se tem a primeira aula de Educação Física, eu coloco Língua Portuguesa. Coloco todas as aulas de Língua Portuguesa, são as quatro, né? E aí, na terça-feira, tenho Artes. Aí, eu coloco lá, tem a primeira aula de Artes, eu coloco duas de Língua Portuguesa e duas de Matemática, né? Na quarta, eu coloco lá mais três de matemática e duas de Língua Portuguesa se não tem especialista, então, eu procuro sempre ir numa sequência, né? Por exemplo, três aulas seguidas de Língua Portuguesa pra não quebrar. (Raquel)

De acordo com os documentos mencionados pelas participantes (Matriz de Avaliação Processual da rede estadual e Currículo da Cidade da rede municipal), a prioridade para as primeiras séries do Ensino Fundamental é o trabalho com a Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática. Mas, as entrevistadas mencionam que também conseguem garantir o trabalho com outras áreas.

Porém, seus relatos indicam que parece haver uma divisão do trabalho entre os professores polivalentes e os especialistas. Não há menção das participantes sobre como as disciplinas que os especialistas ministram se integram ao trabalho que elas realizam com a turma. As aulas ministradas pelos especialistas são mencionadas apenas para a organização do horário semanal.

No que compete aos professores polivalentes, ainda é importante conhecer as formas com que os conteúdos e atividades são distribuídos. Denise, por exemplo, afirma que planeja sua rotina semanalmente, a partir das atividades que vai desenvolver em cada dia. Para essa distribuição das atividades, ela menciona utilizar os livros didáticos:

Eu planejo, eu gosto de planejar a semana inteira, por exemplo, se eu vou trabalhar na segunda, se eu vou trabalhar na terça, se eu vou trabalhar o EMAI, que é o livro...que elas têm, então, eu gosto de trabalhar o que eu vou trabalhar na segunda, o que eu vou trabalhar na terça, o que eu vou trabalhar na quarta, na quinta e na sexta, então, eu tenho o meu caderno onde eu faço a minha rotina semanalmente.[...] Consigo porque justamente eu já faço essa rotina justamente pra isso, pra que eu possa saber, pra que eu possa colocar todos os conteúdos, então, eu gosto de trabalhar dessa maneira justamente por isso porque se eu não fizer “Ah! hoje eu vou trabalhar com o Ler e escrever, amanhã eu vou trabalhar com isso...”, então, eu gosto de fazer justamente por isso, porque eu sei que se eu colocar no papel, então, eu sei que eu vou conseguir trabalhar todos os conteúdos com eles. (Denise)

Denise ainda afirma que tem dificuldade em garantir o trabalho com os conteúdos de História, Geografia e Ciências porque a escola não tem nenhum livro adotado para estas disciplinas. O planejamento dos conteúdos desses componentes curriculares parece ser realizado a partir das datas comemorativas e temas diversos que são contemplados nos dias em que a organização das atividades é mais livre, sem as aulas dos professores especialistas.

História, Ciências e Geografia porque a gente não tem um manual⁶⁷ pra nos apoiar, pra desenvolver o conteúdo, então, acaba dificultando um pouco porque a gente tem que buscar outros recursos pra poder desenvolver com a turma [...] Então, o que a gente combinou com as outras professoras, então, eu fiz o meu cronograma de aulas. Segunda eu vou trabalhar português e matemática e tem a especialista... único dia que eu não tenho a especialista é na quinta, então, por exemplo, precisamos trabalhar, sei lá, sobre a questão da água, então, eu pego aquela quinta-feira que é só eu e separo o momento pra trabalhar, por exemplo, Ciências, a questão da água. Ou eu preciso trabalhar alguma coisa sobre Geografia, então, como eu tenho esse dia... ou se de repente, dentro do meu horário, eu consigo fazer essa troca de, por exemplo, eu preciso trabalhar a questão do dia do índio, de conversar com eles a importância dos índios e não sei o que...então, eu pego aquele dia e trabalho, então, eu consigo fazer essa jogada. (Denise)

Edna, por outro lado, menciona que em sua escola, apesar de os professores terem livros disponíveis para a área de Ciências Naturais, alguns colegas não o utilizam por preferirem dar mais ênfase aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática:

Dá! Dá... com projetos porque você consegue puxar e uma coisa vai puxando a outra. Igual na escola mesmo que eu trabalhei e a gente era o primeiro ano, aí... eu não sei onde foi parar o meu livro do professor de Ciências naturais, aí, eu fui pedir pra uma colega... O dela tava novinho! Os livros estavam todos novos! [risos] e eu falei “mas você não usa?” Ela alfabetizou a sala. Ela alfabetizou a sala dela. Cumpriu o que a Prefeitura tá com 85% de alunos alfabetizados no primeiro ano. Só que... ela não trabalhou os outros conteúdos... (Edna)

A participante conta que consegue trabalhar com todos os conteúdos por meio de projetos, o que indica que algumas disciplinas, como Ciências, História e Geografia não têm uma aula específica em sua rotina de trabalho com as crianças. São partes destes conteúdos (Ciências da Natureza) que Keila indica que não conseguiu trabalhar com sua turma. Segundo seus relatos, ela tem dificuldades e, embora tenha desenvolvido alguns temas com seus alunos, sente que poderia ter explorado mais esta disciplina.

Os relatos das participantes permitem observar que a liberdade de organização dos conteúdos a serem ensinados nas primeiras séries do Ensino Fundamental é positiva porque a professora pode construir sua rotina de trabalho a partir dos critérios que ela julgar mais pertinente. Por outro lado, algumas disciplinas e/ou conteúdos podem ficar em segundo plano por motivos diversos: orientação das próprias redes de ensino, falta de preparo do professor, falta de material para apoiar o trabalho em áreas que não sejam a Língua Portuguesa e a Matemática.

⁶⁷ É importante notar que a participante utiliza o termo “manual” como se os livros didáticos, com a versão do professor, fossem guias que prescrevem como o professor deve trabalhar com o conteúdo, como um manual de instruções.

Não... somos nós que definimos o que nós vamos trabalhar, então, assim, nós trabalhamos uma vez por mês História, Geografia e Ciências, uma vez por mês, até mesmo porque a gente tem que é...a gente tem que correr atrás de dar conta de Português e Matemática, então, no meu caso, eu trabalho uma vez por mês uma das disciplinas, por exemplo, um mês eu trabalho Ciências, no outro eu trabalho História e no outro mês eu trabalho Geografia pra que eles possam ter os três conteúdos trabalhados. Às vezes eu trabalho meios de comunicação, meios de transporte... higiene... então, eu trabalho conforme o que nós temos, no que nós definimos o que nós vamos trabalhar no decorrer do ano. (Denise)

O relato de Denise é um exemplo da ênfase dada aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento do trabalho com as disciplinas de História, Geografia e Ciências, que são trabalhadas por ela apenas uma vez por mês e alternadamente.

A apropriação do currículo da rede, a organização do planejamento coletivo e individual dos professores e a efetivação do trabalho em sala de aula fazem parte do que Hargreaves (1998) nomeia como “culturas de ensino”:

As culturas de ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. Fisicamente, os docentes estão frequentemente sós nas suas salas de aula, sem a companhia de outros adultos. Psicologicamente, nunca o estão. Aquilo que fazem, em termos de estilos e estratégias de sala de aula, é afetado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalham no passado. Neste sentido, as culturas dos professores, as suas relações com os colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala não pode ser divorciado das relações forjadas no seu exterior (HARGREAVES, 1998, p.186).

Ainda que nem sempre a relação entre os professores iniciantes com seus colegas seja amistosa, a apropriação desta cultura passa pela relação construída com eles. Não só os colegas atuais de profissão como também os professores que marcaram sua trajetória escolar são fontes de saberes que constituem suas práticas docentes. Além dessa importante fonte de saberes, as entrevistadas indicaram outras que serão apresentadas no próximo capítulo.

5. Formação, conhecimento pedagógico do conteúdo e prática docente: fontes e estratégias de ação

Neste estudo, iniciamos discutindo alguns pontos a respeito das origens sociais e educacionais dos alunos que chegam ao Ensino Superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e pontuamos que os sistemas de ensino, embora tenham democratizado o acesso a todos os níveis de escolarização, não garantiram a diminuição das desigualdades. Alunos oriundos das camadas populares acessam os níveis mais elevados de escolarização, porém, nem sempre com as aprendizagens dos conteúdos escolares das etapas anteriores. Entre os aspirantes à profissão docente, observamos que muitos vêm de um contexto de educação mais precária e com algumas lacunas de aprendizagem.

Os relatos das entrevistadas indicam que nem todas reconhecem essas lacunas em sua formação e, quando o fazem, elas aparecem como uma falta pessoal, uma culpa. Denise, por exemplo, menciona que teve dificuldades para se alfabetizar, que reprovou um ano, mas que logo “já” estava lendo fluentemente. Segundo ela, após ajuda da irmã, “*deslanchou*” na escola. Ela parece não conhecer suas dificuldades e, quando relata sobre o concurso público, essa questão fica evidente “*por um, dois pontos não fui aprovada*”, “*textos grandes que acabavam atrapalhando... o seu raciocínio lógico, então, você lê muito e acaba não conseguindo responder*”. Suas justificativas para a não aprovação no concurso parece estar no modelo de seleção e não em suas dificuldades.

Aqui, não se pretende anular as questões levantadas pela participante sobre os concursos. Pelo contrário, considera-se que as provas, de fato, nem sempre conseguem revelar todos os conhecimentos que uma pessoa construiu ao longo de sua formação. Porém, chama a atenção o fato de a participante buscar justificar-se a partir de fatores externos, sem apontar suas necessidades de aprendizagem.

Denise afirma não ter dificuldades com os conteúdos que precisa trabalhar com seus alunos, mas declara que está com uma turma de segundo ano e que, por esse motivo, os conteúdos são “mais simples”.

Por não gos... não ser muito fã de matemática... mas assim, pra mim tem sido tranquilo trabalhar com todas as disciplinas. Tá super tranquilo até mesmo por ser uma turma de segundo ano... é coisa mais simples de trabalhar, então, tá sendo super tranquilo de trabalhar todas as disciplinas.
(Denise)

Por outro lado, o relato de Selma, já apresentado no item 4.6, indica que algumas participantes julgam como uma falha ou “pecado” quando não conseguem lidar com os conteúdos que precisam ensinar aos seus alunos. Nesse sentido, Keila também menciona que ela se sente responsável por buscar o conteúdo que “não domina” para poder trabalhar com seus alunos.

Não... eu acho que eu tenho dificuldade pra traba... Eu acho que eu tenho que me preparar. Eu tenho que fazer alguma coisa é... pra lidar... pra dominar aquele conteúdo que eu não domino, então, eu acho que eu fico com receio de não conseguir dar conta, né? (Keila)

Tomando como base todo o referencial apresentado nos primeiros capítulos, não se pode considerar que as dificuldades apresentadas pelas professoras com os conteúdos curriculares pertencem a elas ou são de sua responsabilidade. O sistema escolar, como fora constituído, muitas vezes, reproduz as desigualdades sociais e, para estas participantes, que vieram das camadas populares, essa questão pode estar bem presente quando comparados o currículo atualmente proposto e o que elas tiveram acesso quando alunas.

Assim, não é motivo de vergonha que elas tenham sido formadas com uma educação mais precária, mas é uma preocupação que cheguem às salas de aula tendo ainda que enfrentar dificuldades com os conteúdos sem nem ao menos ter ciência sobre esta dificuldade ou acreditando que esta seja uma falha sua. Por esse motivo, mais uma vez, se faz presente as reflexões sobre a formação para o magistério e sobre como o curso de Pedagogia lida com as histórias de vida do público que recebe.

Shulman (2014), ao descrever os conhecimentos dos professores menciona um “amalgama especial” que envolve o conteúdo e a pedagogia:

conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional (SHULMAN, 2014, p.206).

Segundo o autor, espera-se que os professores de cada área dominem os conteúdos a serem ensinados e encontrem formas de torná-los compreensíveis aos seus alunos. Mas, como os professores que não tiveram oportunidade de estudar os conteúdos poderão desenvolver esse conhecimento pedagógico?

Essa questão permeou toda esta pesquisa e, além dos dados já discutidos nos capítulos anteriores, é preciso voltarmos para os propósitos deste estudo que era

averiguar como os profissionais, oriundos das camadas populares, mobilizam a sua formação, em termos pedagógicos e de conteúdos, ao iniciar sua prática docente no Ensino Fundamental 1 da rede pública.

No próximo item, serão analisadas as fontes utilizadas pelas participantes para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico dos conteúdos que lecionam. Além disso, espera-se também observar como a formação no curso de Pedagogia e os primeiros anos da prática profissional contribuem para a construção desse conhecimento.

5.1. Professoras iniciantes em ação: da formação no curso de Pedagogia à prática em sala de aula

Como formação inicial para o exercício do magistério, a Pedagogia, de modo geral, é indicada pelas participantes como um bom curso, mas os critérios que cada uma utiliza para justificar esta avaliação são diversos. Selma, por exemplo, afirma que sua dedicação nos estudos e os materiais oferecidos por seus professores foram fundamentais para a sua aprovação no concurso público. Para ela, este seria um indicativo de que teve uma boa formação:

...pra quem quer fazer um concurso público, a formação daqui é ótima. Quanto a isso eu não tenho do que me queixar. A prova que eu fiz de 2014, a prova que eu fiz em 2015 pra creche também... muita coisa eu retomei, peguei as... os escritos que eu tinha aqui da faculdade, as apostilas, estudei por ali. O da creche eu estudei porque o do concurso do fundamental, o concurso do fundamental 1 eu não estudei nem o da Prefeitura nem do Estado. Então, eu digo assim, não estudei especificamente pro concurso. É o que eu dizia para as minhas colegas, o estudo do dia a dia é o que faz com que a gente vá memorizando. (Selma)

Chama a atenção a nomenclatura utilizada pela aluna sobre os materiais que estudava em seu curso superior (“apostilas”). A instituição, em estudo, não adota materiais prontos e formatados por grupos educacionais como algumas instituições de Ensino Superior privado. Porém, muitas vezes, os professores compartilham materiais e apresentações de slides que os alunos adotam como apostilas porque, segundo eles (professores e alunos), esse material facilita o estudo dos conteúdos apresentados nos textos teóricos que têm linguagem acadêmica, mais difícil de compreender.

Mas, apesar desse tipo de práticas “facilitadas” com relação às leituras e aos estudos, Keila conta que algumas de suas colegas tinham dificuldades de acompanhar o curso:

... Ah! na minha turma teve bastante gente que teve dificuldade, agora eu não vou lembrar exatamente de que, mas teve bastante gente que reclamava... que não tava conseguindo acompanhar... teve... [...] e elas reclamavam “mas eu não entendo o que essa professora fala... não entendo o que essa professora quer...” [...] ela pediu um trabalho, pra a gente fazer um trabalho e aí, ninguém tava conseguindo entender aquilo que ela tava pedindo e deu confusão lá... o pessoal não... e eu fiz aquilo assim... com tanta... facilidade que eu ficava pensando assim “Nossa! o que que tá acontecendo que elas não... não conseguem entender?” Sabe? Aí... até elas me zoavam, falavam que eu era... não era nerd, era outra coisa lá que elas falavam [risos]... e... não sei. Eu não tive assim dificuldade não. (Keila)

Assim como Selma, Keila relata que era considerada a “nerd” da turma e que não tinha dificuldade de acompanhar o conteúdo como suas colegas. Entretanto, mesmo considerando fácil seu percurso na Pedagogia, ela diz que o curso foi importante para a sua formação pessoal:

Então... foi... eu falo assim que a faculdade me mudou totalmente porque eu tinha uma dificuldade enorme pra falar em público e... nos primeiros dias de aula eu tremia, eu suava... é... aí, eu fui mudando isso e, aos poucos, eu fui percebendo essa mudança em mim... assim, eu fiquei bem satisfeita porque era uma coisa que eu lutava contra isso... porque igual eu te falei: minha mãe, meu irmão... são extremamente tímidos e eu acho que eu peguei isso da minha mãe e do meu pai, né? E... aí, eu fui lutando contra isso e enfrentando os desafios e eu acho que melhorei bastante e foi o curso que me ajudou, o curso de Pedagogia [...] Eu acho que... foi assim muito bom para abrir minha mente, porém, eu acho que não prepara a gente para trabalhar no dia a dia, não prepara. Eu senti bastante dificuldade, até hoje eu tenho dificuldade pra resolver conflitos dentro da sala de aula... pra preparar aula, planejar, eu sinto bastante dificuldade. Eu vou... eu penso assim que eu tô aprendendo ainda. Eu ainda não tenho uma estratégia definida, eu tô tentando de tudo assim pra... pra conseguir atrair os alunos. (Keila)

Na visão desta participante, o curso possibilitou o desenvolvimento dela como pessoa, mas não garantiu uma boa formação para a prática docente. Essa visão é diferente de sua colega Raquel que afirma que a formação no curso foi boa e, ainda que não tenha tido experiência prática, considera que foi bem preparada, especialmente pela atuação de seus professores:

Ah! Pra mim foi maravilhoso, professora! Olha! Eu sempre recomendo! Quando eu falo assim... As pessoas sempre perguntam “Que faculdade você fez?”, né? Quando eu entrei lá no [nome da escola] que era lá na Freguesia, a primeira pergunta que a coordenadora me fez quando eu ingressei, ela me perguntou “De qual faculdade você veio?” [...] não me esqueço disso nunca... A primeira pergunta que ela me fez... porque ela sabia que eu tava ingressando e que eu não tinha experiência. Ela perguntou pra mim “Você tem experiência?” eu falei “Não, eu vim da Educação Infantil” [...] E aí ela falou pra mim é... “Qual foi a faculdade que você fez?”. Eu falei “Eu fiz na [nome da faculdade]”. Aí ela falou “Ah...Olha a [nome da faculdade] eu tenho informações boas da [nome da faculdade]”. Foi isso que ela me falou, né? Acho que ela já tinha ouvido falar, não sei. Mas, algumas pessoas torcem o nariz quando a gente fala que não veio de uma faculdade, sei lá... USP, Mackenzie, não sei... Torce meio que o nariz “É? [nome da faculdade]? Onde que é isso? O que é isso?”, né? às vezes nem conhece a faculdade, mas onde eu vou, eu falo muito bem da [nome da faculdade] porque o corpo docente foi maravilhoso. Eu não tenho... reclamação assim... de nenhuma professora... Todas contribuíram pra minha formação. Todas! Todas! E eu acho que parte muito da pessoa também, né? De você ter interesse. (Raquel)

Raquel aponta a impressão de sua coordenadora sobre a Faculdade X como um parâmetro de que teve uma boa formação. Segundo ela, seus professores e o interesse que ela própria tinha no curso foram os diferenciais. Raquel, assim como Selma, Edna e Keila, é uma ex-aluna do curso que sempre tirava boas notas, foi aprovada em concursos públicos e, pelos seus relatos, era bem empenhada nos estudos. Nos relatos destas quatro participantes estão sempre presentes os professores que marcaram suas trajetórias no curso de Pedagogia e até depois que o concluíram.

A relação que elas dizem estabelecer com os conteúdos ao longo da formação está mais centrada na relação que tinham com os docentes de cada componente curricular do que com o conhecimento que foi construído. Quando se referem às disciplinas cursadas, costumam tratá-las como a disciplina da professora “Fulana”. Lembram-se dos nomes de seus docentes e de algumas atividades e conversas que tiveram, mas não mencionam conteúdos curriculares que tenham aprendido.

...agora eu não vou lembrar o nome, mas eu posso te falar as professoras. Maria Elena... eu esqueci o nome da disciplina...

Alfabetização?

É! Isso! Alfabetização! Ela... assim... todos os materiais que eu utilizo hoje, os livros... tudo foi ela que apresentou. Assim, as conversas que a gente tinha, os trabalhos que ela pediu, as entrevistas que ela pedia pra a gente fazer, tudo isso! Eu lembro até hoje e me ajudaram assim... muito. Que mais?... Ah! Eu não tô trabalhando com Educação Infantil, mas a Anita também me ajudou bastante. Assim, eu vejo que até pra avaliar a escolinha das meninas que eu fui conhecer... tudo eu lembro das coisas que eu aprendi com a Anita.

(Keila)

Muitas vezes eu quis... queria parar porque era difícil estudar, era longe... aí, na sexta-feira eu chegava uma hora, uma e meia e sábado tinha que tá sete horas de novo lá, era... mas, eu não parei por conta do professor Ramon [risos]. Ele nem sabe. (Edna)

uma professora que eu não lembro o nome dela... ela foi mostrando pra gente a forma lúdica de ensinar Matemática... Gente! Aquilo foi maravilhoso! Foi quebrando um pouco a barreira, sabe? Porque eu fui aprendendo junto... [risos], né? [...] Alfabetização com a Maria Elena. Foi perfeito! Eu lembro até hoje. Eu tô dando aula e tô lembrando da Maria Elena [...] Ela fez uma diferença enorme, gente! Olha! Eu lembro dela, eu lembro da professora que eu fiz o estágio...e lembro da Maria Elena. A fala da Maria Elena. Perfeita! Eu vejo tudo ali... na sala de aula. (Raquel)

Selma é a única que menciona os componentes que foram importantes para a sua prática como professora, mas também os relaciona com o nome da professora que ministrou a disciplina:

pra mim foi muito forte a Alfabetização e a... o curso de Matemática, com a professora Sara foram dois cursos que assim... que eu tenho muito presentes no dia-a-dia da sala de aula. (Selma)

Quando questionada sobre os motivos que a fazem considerar essas disciplinas como importantes para a sua formação, ela afirma que tanto a teoria como as atividades práticas colaboraram para seu trabalho em sala de aula. Essa questão da “teoria x prática” também é citada por Denise que, diferente das outras quatro participantes, não indica seus professores em seus relatos sobre o curso de Pedagogia. Ela conta que sempre foi boa aluna, esforçada e que, mesmo com algumas dificuldades no início, conseguiu fazer o curso com tranquilidade. A avaliação que faz do curso não se pauta em seus professores nem na aprovação do concurso. Ela afirma que o curso poderia ser “*menos teórico e mais prático*”, uma visão que é compartilhada por outras participantes.

Ao longo da entrevista, Keila afirma, mais de uma vez, que tinha uma visão da escola e da relação professor-aluno muito pautada por suas experiências como

aluna na Educação Básica e, mesmo identificando a falta da prática como uma lacuna de seu curso superior, ela aponta que as teorias mudaram sua visão de Educação:

Ah... então, é... não sei se... acho que eu já falei alguma coisa. É... eu esperava... eu achava que eu ia chegar lá e ia aprender como dar aula. Aí, eu achava que ia ser a parte prática. Aí, eu me deparei com a teoria. Teoria, teoria e teoria, então, assim... eu é... dei uma desanimada a princípio, né? Mas, por outro lado, foi bem bacana porque eu comecei a desconstruir um monte de coisa, então, foi... foi bacana, mas foi assustador no começo. E eu ficava naquela ansiedade “Cadê a parte prática? Cadê a parte prática?”, né? (Keila)

Raquel também aponta a falta das vivências práticas no curso. Segundo esta participante, esse tipo de experiência dependeu muito de cada aluno. Em seu caso, por aceitar a trabalhar por uma remuneração baixa, conseguiu conhecer um pouco da rotina do trabalho com as crianças, mas que o curso não promovia a integração entre teoria e prática.

Ah... com certeza eu acredito que faltou muito a brinquedoteca que... falaram tanto da brinquedoteca e nós nunca vimos aquela brinquedoteca. Nunca entramos na brinquedoteca... e isso é tão importante, tão fundamental a gente saber organizar o espaço para a criança, receber a criança... e faltou muito isso. E a parte prática, né, professora? A parte prática... acho que desde o início, teoria e prática ligadas, né? Eu acho que é fundamental e falta isso eu acho nos curso de Pedagogia, só teoria não... é porque eu busquei isso, né? Eu busquei trabalhar de graça, por exemplo. Pra poder ter essa prática. Eu queria, né? E faltou isso aí, né? No mais, eu aproveitei tudo o que me foi dado lá. Só acho que a prática, praticar mais a teoria, não sei...é... faltou também... é... também dependeria de mim isso, né? Porque as professoras sempre incentivaram é... a parte cultural, né? Que também é fundamental pra a gente conhecer, ler bastante, conhecer muitos livros, muitos... agora eu tenho que pesquisar muito, né? Pesquiso, pesquiso, pego indicação de livro pra eu poder trabalhar na sala de aula... eu vou ter que fazer isso sempre, mas lá na faculdade... eu acho que... mais prática! (Raquel)

Raquel também menciona que seus professores incentivavam a formação para além da faculdade, provavelmente citando as atividades acadêmicas complementares⁶⁸, mas isso era uma tarefa que ficava sob a responsabilidade “de cada um” pesquisar, buscar atividades, escolher livros e referências etc. Sobre essas buscas individuais, é interessante perceber que quatro das cinco entrevistadas relatam um diferencial em sua formação: a experiência com os projetos de alfabetização (TOF e BEPA). Segundo elas, a possibilidade de acompanhar

⁶⁸ As atividades acadêmicas complementares fazem parte da carga horária do curso destinada a atividades de estudos independentes dos alunos, considerando as aprendizagens construídas por eles fora das aulas do curso (atividades culturais e acadêmicas, como visita a museus, cursos de extensão, aprimoramento entre outros).

diariamente uma sala de aula ao mesmo tempo em que estudavam foi muito importante para o seu desenvolvimento⁶⁹.

Foi um momento de... poder aprimorar o que de fato a gente estava aprendendo na faculdade porque... hoje, enquanto professora, o quanto é difícil você lidar com... só na teoria, então, eu pude vivenciar na prática também, o quanto é... podemos dizer difícil essa questão de lidar com o público ainda mais na rede pública. O quanto é difícil trabalhar com as pessoas da rede pública. (Denise)

E esse TOF pra mim foi maravilhoso! [...] Fantástico, professora! Posso dizer que foi o que fez a diferença na minha formação porque, quando eu entrei pela primeira vez na sala de aula, eu lembrava do que a professora falava, então, quando eu fui fazer o estágio, e foi um estágio assim tipo de oito ou nove meses mais ou menos, muito tempo... bastante tempo, sabe? Foi um tempo maravilhoso. [...] Todos os dias eu ia, acompanhava... e... e a professora me dava total liberdade... era uma professora maravilhosa, em final de carreira, então, ela tinha muito pra ensinar, né? E eu tinha muito o que aprender com ela. E ela foi super assim parceira, ela me deixava um pouco a assumir a sala, né? observando, lógico! Meu! Nossa! Foi muito bom! Foi maravilhoso, por quê? Eu anotei, eu gravei, eu fiz tudo assim durante o estágio e, quando eu fui pegar a sala, minha primeira salinha foi de segundo ano, né? [risos](Raquel)

Toda Força ao 1º ano... TOF! Fiquei um ano, acho que foi isso o que mais ajudou pra... porque eu tive... as coisas que eu vivi lá com aquela professora Priscila no primeiro ano, foram, assim, essenciais pra minha formação. (Keila)

...eu não me identifiquei muito com a Educação Infantil... mas do fundamental também... até pelo... o estágio ajudou bastante. Não, não o estágio, mas esse programa... [...] mas o estágio foi bom assim porque, na faculdade, eu até falava na teoria... eu ouvia muito isso “a prática é muito diferente da teoria que você vê na faculdade”. Eu não sei, eu acho que não, eu acho que não. Até porque, eu também não sei se depende... que eu gostei muito que batia muito no “tem a singularidade, a singularidade, a singularidade...” Se você vai pra dentro da sala de aula achando que a Educação é um quadradinho, que todo mundo é assim, que tem um ideal... aí, você não vai. Mas se você entra na singularidade, não. É um meio, é um misto [...] (Edna)

De modo geral, as alunas indicam os projetos de alfabetização como uma forma de conhecer na prática o que estudavam na teoria no curso de Pedagogia. Edna, por exemplo, aponta que os contextos escolares são singulares e que a Educação não é um “quadradinho” fechado, em que se podem construir receitas, por

⁶⁹ Os programas mencionados não estão mais em vigor, mas, em conversa informal com a antiga coordenadora dessas ações na IES, ela afirma que, de 2008 a 2013, os dois programas (BEPa e TOF) chegaram a beneficiar aproximadamente 1.000 alunos da instituição (alguns alunos do curso de Licenciatura em Letras, mas a grande maioria estudantes do curso de Pedagogia). Os programas previam a participação do estudante como aluno pesquisador. Este aluno acompanhava diariamente o trabalho do professor regente de uma sala de alfabetização e, quinzenalmente, tinha encontros com um professor orientador da Faculdade, a fim de se discutir os dados observados na prática diária e estudar as estratégias e conceitos que envolvem o processo de alfabetização e letramento das crianças.

isso, a vivência é importante. Raquel e Keila recordam de ter tido uma boa relação com as professoras mais experientes e relatam como essa convivência possibilitou que aprendessem mais sobre o cotidiano com os alunos.

Ainda sobre os projetos de alfabetização, um relato curioso de Raquel trouxe contribuições para as análises que foram feitas a respeito da relação das entrevistadas com o conhecimento pedagógico dos conteúdos curriculares. Ela conta que sua dificuldade com a Matemática a fez pesquisar mais sobre como a disciplina era trabalhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

É... eu ficava assustada...quando eu vi que tinha lá no currículo Matemática... eu falei "Meu Deus! Será, Senhor?", "Mas eu acho que quando eu for dar aula eu não vou dar aula de Matemática" [risos] Eu pensava assim, né? "Não vai ter essa matemática...", então, eu ficava mais tranquila, né? Mas... Oh! Meu Deus! É um engano assim...porque eu preciso! Superar isso, né? E eu supero... estudando. Tanto é que meu TCC, eu fiz com a Keila e nós fizemos o... "O ensino da matemática nos anos iniciais", né? "A importância do lúdico no ensino da matemática nos anos iniciais" e nós oh! Ralamos, ralamos muito... fizemos pesquisas... tiramos Dez no TCC... tiramos Dez, a banca deu Dez pra a gente. Por quê? porque nós fizemos o estágio lá do TOF e usamos muito o nosso... a nossa pesquisa lá, então, colocamos na prática o que a gente tava falando...com as crianças... foi maravilhoso! [...] Tiramos Dez no TCC e a gente ficou tão feliz... porque a gente... varava horas em cima daquele TCC...[risos] (Raquel)

Em seu trabalho de conclusão de curso, Raquel aproveitou para aprofundar um conhecimento que acreditava que precisava para se tornar professora e, segundo ela, foi uma boa experiência, especialmente por poder aliar as teorias com a prática no projeto TOF.

De modo geral, os relatos das participantes sobre sua formação no curso de Pedagogia indicam que, nos seus pontos de vista, elas tiveram disciplinas com bons conteúdos, mas que o conhecimento teórico nem sempre garante o preparo para o exercício do magistério. Em sala com seus alunos, além dos conhecimentos adquiridos na Pedagogia e em suas experiências de estágio, elas mencionam outras fontes de saberes e busca do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Como já abordado em outros momentos deste estudo, muitas informações sobre o ofício de professor já eram conhecidas das participantes por suas experiências de vida como alunas nas diversas etapas de educação pelas quais passaram. Porém, para transformar as informações em prática cotidiana, é preciso experiência que vem do próprio trabalho, da ação de lecionar. Neste sentido, depois dos medos e angústias do primeiro dia de aula (item 4.7), as professoras participantes

apontam algumas situações de sucesso e outras experiências fracassadas nestes primeiros anos de docência.

Keila menciona que esperava poder ter a mesma atitude de seus professores de falar e os alunos ouvirem, mas encontrou indisciplina e a necessidade de buscar novas formas de se ensinar o conteúdo aos alunos. Raquel também conta que precisou pesquisar algumas ideias para poder trabalhar a disciplina de sua turma e que este é um esforço constante:

... é difícil porque o tempo às vezes não bate, né? E a gente perde muito tempo com a disciplina dentro da sala de aula, então, você primeiro tem que disciplinar a criança, né? Acalmar e... pedir silêncio... às vezes é o tempo inteiro pedindo silêncio... interrompo a aula. Por exemplo, esse ano, eu adotei um chapéu. Um chapéu pra eles entenderem que eu tô querendo falar, né? A turminha já chegou agitada e tal... estratégias! E onde que eu fui buscar isso? Pesquisa, né? Pesquisei muito e vi que tem várias estratégias pra você manter o aluno olhando pra você, prestando atenção em você... eu adoro pesquisar essas coisas. O ano passado, eu ficava parada lá na lousa lá e a turma era do barulho... parava lá na frente da lousa, eles já sabiam... "A prô tá... Ó o sinal da prô... Ó o sinal da prô. Prô, faz pamparamrampã pã!", "Não! Não vou fazer isso aí. O meu sinal é esse. Vocês têm que entender que eu quero falar", mas assim, essa coisa de um falar e o outro falar é... é acordo, né? No início do ano, né? A gente tem que acordar isso porque, se não, vira bagunça. E eu adotei o chapéu esse ano... que eu tenho um chapéu colorido e tal e levei, né? Falei "Ah! vou trabalhar com eles isso aí". A hora da leitura... "Ó! Quando a prô coloca o chapéu o que que é pra fazer?", "Boquinha fechada..." e eu coloco o chapéu, leio pra eles a história e, aí, eu tiro o chapéu e aí "Agora levanta a mão! cada um levanta a mão"... e tá dando certo. Tá dando muito certo porque eles estão aprendendo a... que é aquela coisa do aprender a conviver, aprender a ser, né? São os pilares da educação e é dessa forma, é pesquisando... (Raquel)

O relato de Raquel é um exemplo de como as ideias que os professores iniciantes têm de sua profissão vão se transformando já nos primeiros contatos com os alunos. O conteúdo a ser ensinado/aprendido não consegue ser trabalhado sem antes se garantir a organização da turma e a mobilização dela para aprender. Com relação a esta organização, Edna relata que se viu frustrada em uma atividade que havia proposto com a leitura de um mapa que ficava exposto em uma das paredes da sala:

No terceiro ano, foi quando eu tava ensinando as regiões, as regiões. Aí, tinha um mapa, na sala, com as regiões assim e, aí, eu dei a folhinha e eles tinham... eles cortavam, embaralhavam e eles tinham que montar as regiões e pintar de acordo, tinha uma legendinha... eu tava trabalhando legenda com eles, a leitura de legenda, aí, virou um tumulto do lado do mapa [risos] da sala e eu falei “Meus Deus do Céu! Eu devia ter pensado que isso poderia acontecer”, virou uma bagunça e não deu muito certo. [...] Ah! Eu acho que eu... não pensei, não pensei que ter só um ali e pedir pra todo mundo, ao mesmo tempo, que todos fizessem a mesma atividade, que eles fossem se levantar e... e aí, um empurrava o outro porque queria ver...aí, ia lá e voltava e acabavam se trombando... Se eu for fazer de novo, não vai ser do mesmo jeito. (Edna)

Refletindo sobre o acontecido, Edna parece perceber que o planejamento não envolve somente o trabalho com o conteúdo e as estratégias de ensino, mas também a organização da turma, a divisão de grupos, um acordo para iniciar e terminar a atividade etc. Nesse ponto, é notório também como as professoras iniciantes vão percebendo em suas vivências diárias as dificuldades que a rede pública apresenta aos docentes como, por exemplo, o número de alunos “Ó! Por enquanto eu tô com vinte e sete que já tá... né? Se entrar mais, eu vou ficar muuuito preocupada. Muito”. (Raquel)

Outro exemplo de atividade frustrada é apontado por Selma que afirma não conseguir desenvolver as atividades previstas pelo projeto da rede estadual.

Normalmente esses tipos de atividade estão ligadas à Língua Portuguesa porque tem coisas que eu penso... no estado tem o projeto jornal... aí vou levar jornal pra sala de aula, vou reunir em grupos para que eles leiam e...[sinal de negativo com a cabeça] Acho que a parte mais frustrante ali no estado é que eu começo a trabalhar o projeto jornal porque, por mais que você reúna eles em grupo, peça pra eles lerem e... jornal não é a praia deles. (Selma)

O relato de Selma parece indicar que o problema está na inadequação do conteúdo ou do material didático e não necessariamente na forma com eles foram apresentados aos alunos. A observação de que “jornal não é a praia deles” pode estar relacionada às impressões que Denise também tem sobre os seus alunos. Como já citado em outros momentos, Denise afirma que os materiais são “muito complexos” para os que apresentam dificuldades de leitura, mas ela, assim como Selma, não considera que seus alunos estão justamente em processo de formação, de construção de seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Em outro momento da entrevista, Denise confirma essa análise quando afirma que prefere trabalhar com os alunos mais velhos (dos quartos e quintos anos) porque eles são mais autônomos e não perguntam tanto sobre a atividade:

... eu falo pro pessoal que entre o primeiro e o segundo ano eu prefiro o quarto ou o quinto, não que você não vá ter que explicar o conteúdo pra eles. Você vai, explica o conteúdo e fala "Faz!", então, eles já conseguem ter esse discernimento de conseguir fazer o conteúdo sozinhos. Você fala eu quero que vocês façam.. "professora!" "Vamos lá..." aí eu explico pra sala inteira porque eu sei que, quando começa surgir um, dois, três, quatro, cinco vindo me perguntar "Vamos lá, gente! Ó! essa questão..." Eu explico assim geral pra facilitar pra que eles também possam fazer, pra que não toda hora venha perguntar, então, entre primeiro e segundo ano eu prefiro o quarto e o quinto justamente por conta disso. [...]

De ter mais autonomia?

Exatamente, de você só... viu que tá surgindo dúvida, você vai, explica o conteúdo em si e eles conseguem fazer. (Denise)

A participante aparenta preocupar-se em que seus alunos "consigam fazer" a atividade, como se a realização de exercícios garantisse a aprendizagem dos conteúdos. Ela não apresenta uma reflexão sobre os desafios que a escola precisa propor para que os alunos avancem em suas aprendizagens e atribui o não sucesso de algumas atividades às dificuldades de alguns alunos:

E teve alguma atividade que você planejou e pensou "Essa não deu certo"?

[pensa] Deixa eu pensar aqui... eu acho que... no próprio livro do Ler e Escrever. Muitas vezes, você planeja, porém, a sala acaba não correspondendo às suas expectativas de fazer o trabalho da maneira que você planeja.

Por que você acha que isso acontece?

Justamente eu acho que por essa questão de ter alguns que têm dificuldade na leitura, acaba atrapalhando os que conseguem fazer. (Denise)

A participante não questiona a adequação da atividade às necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos e parece tratar o trabalho do professor como algo regular e as turmas como homogêneas, semelhante à visão do professor tradicional que Keila também indicava no início de sua formação, aquele que fala e é ouvido e obedecido pelos alunos.

A atividade de sucesso relatada por Denise vai ao encontro dessa percepção. Ela afirma que fez um livro "com" os alunos e que foi uma boa experiência:

... nós fizemos um... livrinho com eles, um projeto de livrinhos que eu gostei muito de ter trabalhado com eles e esse ano eu pretendo novamente trabalhar com eles de novo essa questão do livrinho onde eles gostam muito de fazer esses livrinhos.

Era sobre o quê?

Sobre a questão mesmo da leitura. Eu peguei alguns textinhos pequenos diversos pra que eles pudessem fazer a leitura. (Denise)

Pelo relato de Denise, o livro foi construído para os alunos, não necessariamente com eles (“*Eu peguei uns textinhos...*”). O curioso é que esta participante é a mesma que menciona a autonomia dos alunos mais velhos para aprender. Neste caso, como se desenvolve a autonomia dos alunos? Ao realizar atividades pelos alunos, o professor auxilia no desenvolvimento desta autonomia?

Esse tipo de reflexão parece pouco presente nos relatos das entrevistadas. Selma, em seu exemplo de atividade bem-sucedida, também traz a ideia de que o professor deve preparar o material para o aluno. Segundo ela, o “bingo com operações matemáticas”, uma atividade que conheceu no curso de Pedagogia, foi realizado com sucesso, porém com algumas adaptações:

Bingo aqui na [faculdade] a gente já tinha feito uma vez, só que aí na escola eu tive que adaptar às minhas necessidades porque eu construí um jogo com cartela e onde eu sorteasse “9x7”... tempo pra isso eu não tinha, então eu uso o bingo convencional, conforme eu sorteio o número, se eu sortear o 80, por exemplo, eu falo pra eles “8x10”. Aí, se eu sorteasse o 73, aí ficava “80 – 7”, aí eu trabalhava todas as operações básicas. (Selma)

Selma conta que não tinha tempo para fazer as cartelas do jogo e não parece considerar que poderia, por exemplo, confeccioná-las com os próprios alunos. Estas falas de Denise e Selma são exemplos dos motivos pelos quais muitos professores optam pelas atividades dos livros didáticos, que já estão prontas e demandam menos preparo de materiais pelos professores, um comentário também feito por Selma em sua entrevista.

Sobre estes materiais já disponibilizados pela escola, é curioso notar que o livro do *Programa Ler e Escrever*, criticado por Selma e Denise nos conteúdos de Língua Portuguesa, é elogiado para o trabalho com a disciplina de Matemática realizado por Keila. Ela aponta que as atividades se aproximam da realidade dos alunos, por isso, o considera como um apoio para o seu trabalho:

Então... eu... eu pega... eu usava o livro...que eles têm lá, então eu..., por exemplo, “Vamos trabalhar tabelas e gráficos hoje”, então, eu dava aquele conteúdo do livro, depois, eu pegava um livro que eu gosto muito que é o Ler e Escrever e trabalhava tabelas e gráficos de acordo com esse livro Ler e Escrever porque ele é bem mais... ele trabalha bem mais a realidade deles, então, eu trabalhava depois também tabelas e gráficos através do Ler e Escrever, depois, eu procurava alguma... alguma dinâmica... porque eu pensava assim “Bom, se aquele aluno que não registrou, que não conseguiu fazer nada no papel, então, ele vai aprender de outra forma”, aí, então, por exemplo “Vamos fazer uma pesquisa de quantos irmãos cada um de vocês têm”, então, a gente montava lá na lousa é... “Ah! eu tenho dois irmãos!”, “Eu tenho três!” e ia montando o gráfico lá na lousa... Eu fiz também o... de localização. A gente trabalhou no livro, depois a gente trabalhou no Ler e Escrever... O livro deles e depois no Ler e Escrever e depois, por último, a gente fez uma Caça ao Tesouro... então, sempre eu procurava, por último, ou a princípio, colocar uma dinâmica pra eles aprenderem na prática. (Keila)

Em mais de um momento da entrevista, Keila afirma que ainda está buscando sua forma de trabalhar e esse relato é um exemplo de que ela tem explorado diversas maneiras para abordar um mesmo conteúdo com seus alunos. Edna afirma que essas práticas que cada professor desenvolve são únicas porque, ainda que o currículo seja o mesmo, a atuação do professor faz a diferença:

E essas atividades são diferentes daquelas que você não gostava como aluna?

São diferentes... é bem diferente, mas aí, também, acho que é do professor, né? Eu acho que é do professor porque, mesmo tendo o currículo, se você pegar o colega do lado, o aluno que estudou na mesma escola, mas com o professor diferente, ele vai estar diferente. Ele vai tá... porque o jeito de... eu posso pegar o currículo e dar conta do currículo, mas do jeito que eu passei o currículo vai ser diferente. Igual o meio de transporte, a gente tinha que trabalhar o meio de transporte no primeiro ano...e eles não sabiam que busão é ônibus, já tava na lista... “Quais são os meios que vocês conhecem?” e eles foram falando, aí, já tava ônibus, mas aí “Busão”... “Mas já tá aqui!”, “não tá professora, busão”, “Tá!” eu falei “É o ônibus” [risos], aí, eu falei, nós fizemos uma lista, linha do tempo dos meios de transporte, aí, entrou Matemática... “Esse é de 1929, esse é de 1931... qual que é mais velho? qual que é mais novo?”, então trabalhava assim a interdisciplinaridade, aí você consegue dar conta do currículo... Até quando você vai passar o cabeçalho, não só passar... “Hoje é dia onze, ontem foi que dia então?” “Dez” “E amanhã?” “Doze”, então, “onze é maior ou menor?” então você já... na contagem, vai trabalhando mais... “Tem dez meninos e nove meninas, são quantos?”, “Ah! dezenove!” “Mas são quantos meninos a mais tem?” (Edna)

Segundo ela, “o jeito de passar o currículo” muda de professor para professor e ela tem tentado fazer com que o conhecimento seja interessante e interdisciplinar, para que o aluno consiga aprender. Os exemplos que traz são de situações do dia-a-dia e de como tem procurado desafiar seus alunos. Nesse sentido, a postura do professor de sempre buscar algo para atender os alunos, estudar e procurar referências para, a cada dia melhorar sua prática é importante, especialmente nos que estão iniciando a carreira.

No relato abaixo, Raquel dá um exemplo de como ela tem experimentado estratégias diversas e como seus alunos recebem bem esse tipo de iniciativa.

Ah... teve. É justamente o que eu estou te falando, a parte da tecnologia que usar a tecnologia dá muito certo porque eles amam! Eles amam! Eles ficam assim... quando eu falava “A gente vai... vai na sala de Internet, lá dos computadores”, era uma festa e eles faziam, eles brincavam, eles interagiam e não sei o quê... “Ai, prô! Foi muito legal... porque eu aprendi... não sei o que...”, então, assim, tudo ficava mais fácil, né? É uma coisa que eu vou usar na prática esse ano inclusive com as crianças do primeiro ano que eu já pesquisei uns sites, pratiquei, né? os joguinhos... Aí, meu marido viu eu jogando o joguinho “Isso é muito fácil!” [risos] aquela coisinha de primeiro ano, ele falou “Nossa, mas por que que você tá jogando esse jogo?” eu falei “Sou professora, eu tenho que testar o jogo. Eu tenho que pensar como a criança vai agir, né? vai interagir com isso e usar”. Vou usar, já tá planejado. Já vou colocar nas rotinas, o uso da sala de informática.(Raquel)

Na fala de Raquel ainda é possível perceber como o trabalho do professor vai além do tempo em que passa em sala de aula ou mesmo na escola. É comum que o tempo de planejamento se sobreponha às rotinas de sua vida privada (como já citado no item em que tratamos sobre o planejamento) e esse trabalho parece ainda mais volumoso quando elas tratam de seus alunos com dificuldade de aprendizagem.

5.1.1. A avaliação e os alunos com dificuldade de aprendizagem

Quando perguntadas sobre os alunos com dificuldade, as participantes fazem relatos diversos, mas todas afirmam, como Selma, que é “o que não falta”. Muitas das dificuldades relatadas pelas entrevistadas estão relacionadas à fase de alfabetização, pois sem as habilidades de leitura e escrita, os alunos parecem carregar mais dificuldades para seguir adiante em seu processo de escolarização.

Selma associa as dificuldades de seus alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem, ela se refere a alunos não alfabetizados que estão no quarto ano do Ensino Fundamental.

Assim, tanto no estado quanto na prefeitura, todos eles... não leem, não lendo aí gera todo o outro problema e, assim, uma criança eu suspeito que ela tenha deficiência intelectual. A mãe estava correndo atrás de um laudo. A outra eu suspeito que ela tenha dislexia porque se você dá um texto pra ela ler, lê com muita dificuldade, se você pede pra ela escrever um texto, ela engarranha um monte de letra, porém, se você faz um ditado de lista com ela, ela escreve e, se você faz uma prova oral, ela, dos alunos da sala, ela era a que tinha a nota mais alta porque eu li a prova pra ela e ela responde tranquilamente e... aí tem um outro que... esse pra mim é uma incógnita. [...] Bom, no caso desses três que eu relatei e um outro que eu tenho na EMEF, a dificuldade deles é tanto com Português quanto com Matemática. Já na prefeitura, eu tenho um que é aquela questão, por não saber ler, ele não desenvolve, mas se você lê a prova pra ele, ele vai super bem, ele tem muita noção de Matemática, ele não gosta de Português então ele fica meio... tem coisas que a gente lê e ele responde qualquer coisa. E tem... agora em Matemática não. Matemática ele vai bem, ele tem uma abstração muito boa e ele gosta muito de ciências, história e geografia, então, a nota dele é mais alta nessas matérias. (Selma)

A participante faz a observação de que uma das famílias está buscando um laudo médico e de que os alunos talvez tenham alguns problemas que vão além dos educacionais, mas ela não detalha muito sobre como costuma trabalhar com estes alunos. Denise, por sua vez, afirma que procura propor atividades diversas para atender a todos. Ela indica que tem um “aluno especial” que “não faz nada” e outros alunos que não participam por preguiça.

Só os que assim... dos que eu tenho a dificuldade na leitura, de Ler e Escrever, só... tirando meu aluno especial que não faz nada, é... posso dizer que 98% da turma consegue acompanhar.

E o que você faz com os outros 2%?

Eles não fazem por preguiça porque eles conseguem fazer e aí a questão de eu ficar sempre conversando para eles possam fazer. (Denise)

Os relatos de Denise indicam que ela costuma pautar sua prática na visão do que “os alunos fazem” ou “não fazem”, do que a turma consegue ou não realizar. Neste caso, quando os alunos não realizam, ela justifica que precisam ser constantemente motivados a participar das propostas, mas não há uma reflexão sobre as atividades nem sobre as reais dificuldades que estes alunos possam ter. Suas considerações, semelhantes às de Selma, parecem atribuir ao aluno os problemas de sua aprendizagem.

Diferentemente, Keila faz reflexões interessantes sobre o sistema escolar quando se depara com as dificuldades de seus alunos para escrever.

Ah... eu acho que produção de texto... foi onde assim eu percebi bastante dificuldade... pra organizar assim as ideias e, assim, e pra colocar no papel. Tem aluno que colocava no papel, mas não organizava as ideias. Tinha aluno que não conseguia colocar no papel... uma aluna, eu me lembro muito bem dela, a Milena, não conseguia colocar no papel, porém, eu falei pra ela "Vem aqui, você vai contar pra turma.... é... o... Lembra da história do flautista de Raminim?", "Lembro...", "Então você vai contar pra turma a história com as suas palavras". Aí, esse dia assim ela me surpreendeu porque ela é uma aluna que fazia reforço... que todo mundo falava "Nossa! Essa aluna tem algum problema...". Esse dia ela me surpreendeu. Contou a história... assim com todos os detalhes...com começo, meio e fim, então, assim eu fico pensando "Será que o registrar é tudo?" Não. Não é porque ela se sobressaiu e aqueles que registraram não conseguiram lembrar de todos os detalhes. (Keila)

A participante, ao se deparar com a dificuldade de sua aluna, criou uma estratégia para não excluí-la da atividade. Sua iniciativa de buscar outra forma para verificar se a aluna havia compreendido a história parece ter sido bem sucedida, por isso, ela questiona a valorização dos registros escritos pela escola, considerando que a língua escrita não é a única habilidade a ser desenvolvida por seus alunos. Sobre esse assunto, Keila parece defender a ideia de que não cabe ao corpo docente criar rótulos para os alunos "*tem algum problema*". Porém, a professora iniciante não aprofunda esta reflexão em sua fala.

Quando consideramos que o sistema de ensino valoriza um tipo de linguagem (a escrita) e os alunos não conseguem construir seus conhecimentos para o uso adequado dela, é possível concluir que eles terão dificuldades ao longo de toda a sua trajetória escolar. Por isso, é importante pensar que as "adaptações" nas atividades, em alguns casos, podem significar mais exclusão do que inclusão do aluno no processo de aprendizagem. As declarações de Edna e Raquel dão alguns exemplos disso:

Dificuldade de aprendizagem é...[risos] a gente define dificuldade de aprendizagem... mas quando eu peguei um terceiro ano, seis crianças pré-silábicas, nossa! Deve ter alguma coisa... porque não escreve o nome! E o que mais me chamava a atenção, era Kauã. Quando eu mostrei o alfabeto e tinha a letra K, ele não... eu falei "Mas é o K do seu nome..." Aí... só que aí você vai estudar mais... Tem como é que o aluno chega... mesmo que ele decore... sem saber o K, então, passou alguma coisa... algum professor deixou passar pro aluno chegar no terceiro ano sem saber o que é a letra K, que é a letra do nome dele... (Edna, grifo nosso)

Sim... Tinha um menino lá que ele... ele foi alfabetizado no ano anterior, então, ele entrou [...] no quinto ano sem... totalmente... O que que acontecia? A professora deixava ele num cantinho, dando aquelas atividades de alfabetização, né? “Ba-bé-bi-bo-bu”, né? E aí, ele chegou lá no quinto ano e eu falei “Senhor Jesus, o que que eu faço com esse menino?” Fui pensando, né? Fui deixando ele um tempo assim, fazendo atividade separada... e o quinto ano fervendo, né? E às atividades do quinto ano... e a criançada indo... e eu falei “Quer saber? Olha, meu amor, é o seguinte: você vai fazer as mesmas atividades, vai ser muuuito mais difícil pra você, mas a prô vai fazer isso pro seu bem” porque ele vai chegar no sexto ano, ele vai sofrer o triplo, né? Porque lá no sexto ano, o professor entra, saí... não tem essa coisa da professora ali em cima, né? Então, eu fiz... eu falei pra coordenadora “Olha! Eu não vou tratar ele como especial porque ele não é especial”. Aliás, todas as crianças são especiais. Eu não gosto dessa fala que o aluno é especial. Eu acho que todos eles são especiais, cada um tem a sua dificuldade e eu falei pra coordenadora “Olha! Ele não vai ficar num cantinho fazendo atividade de Ba-be-bi-bo-bu, não! Não vai! Eu não vou fazer isso!” e aí foi. O Jonas começou a... a fazer as atividades... “Prô, tá difícil!” “Tá difícil, então vamos lá, eu vou colocar você junto com um coleguinha que sabe um pouquinho mais...tá?” Eu fazia aquela parceria, pedia pro pessoal “Vamos ajudar o colega, tá?” Aí, cada dia eu colocava um pra ajudar pra ver se tinha afinidade... alguns não tinham muita paciência porque ele tinha muita dificuldade e... muitas vezes eu, por exemplo, pedia pra professora de Educação Física deixar ele pra poder fazer uma atividade com mais tranquilidade, acompanhar ele mais de perto... Resumindo, ele chegou no final do ano, lendo bastante, né? Que ele tinha uma dificuldade assim na leitura, mas por quê? porque eu incentivava. Eu tinha um momento lá de leitura que eu fazia questão pra que eles praticassem a leitura. A leitura oral e aí eles iam lá na frente... “Quem quer ler?” e aí “Ah, prô! Eu quero!” era uma briga, né pra ler “Ah! eu quero! eu quero!”, “Ah! Hoje é o dia do Jonas!” e ele ia todo feliz...meio que gaguejando, mas ia todo feliz fazer a leitura do livro e aí, antes disso, eles já sabiam que não podia rir do colega porque a gente já tinha feito esse combinado no início do ano. “Pode rir do colega? Não!” Aí, fizemos lá às nossas regras, então, assim, na hora da leitura é respeito! “Ah! ele tem mais dificuldade que você, então, você vai ter que ter paciência e respeitar”, enfim, ele saiu assim, acho que bem melhor viu? Porque eu tomei essa atitude de deixar ele... (Raquel, grifo nosso)

Edna e Raquel indicam que a ação de alguns professores de trabalhar somente com os alunos que acompanham o ritmo da turma é uma ação excludente e, portanto, não contribui para sanar as dificuldades de aprendizagem que surgem em sala de aula. Raquel demonstra preocupação com o aluno e sobre como ele conseguirá seguir seus estudos no segundo ciclo do Ensino Fundamental e, por isso, procura ajudá-lo a acompanhar o trabalho realizado com seus colegas de turma.

Essa preocupação de tratar todos os alunos como “especiais” é uma questão interessante quando pensamos no ingresso das professoras em sua profissão. Há, entre alguns professores mais experientes, o costume de utilizar o termo “aluno especial” para designar os alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, mas, como afirma Raquel, todos deveriam ser tratados como especiais, tendo suas aprendizagens garantidas.

Não é intuito desta pesquisa descrever as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas conhecer como as participantes lidam com estas dificuldades. Assim, é interessante perceber que as visões que elas constroem de seu ofício contribuem para o estabelecimento de algumas condutas em sala de aula. Como iniciantes na profissão, há aquelas que buscam justificar o fracasso escolar de alguns alunos com diagnósticos médicos e há também as que procuram encontrar soluções para incluir os alunos nas atividades e aprendizagens promovidas na turma. O que determina essas visões pode estar relacionado ao ambiente em que essas professoras ingressam na carreira docente.

Como afirma Hargreaves (1998) sobre as culturas de ensino, não é raro que as professoras ingressantes adotem discursos e condutas já praticados em seus ambientes de trabalho, influenciadas pelas professoras mais experientes, mas também é possível que busquem construir outras práticas como relata Raquel na citação acima.

Outra referência que as professoras iniciantes vão, aos poucos construindo em suas experiências, é a visão sobre os alunos que se destacam dos demais. Sobre este assunto, é comum que as entrevistadas indiquem alunos que estão sempre prontos a participar e que demonstram ter mais maturidade do que os demais.

Essa sala eu tenho dois, podemos dizer. São dois meninos que assim, não que todos não se destaquem, mas assim, estão sempre prontos pra responder o que você pergunta. (Denise)

Ah... sim. Tenho...eu... Tem aluno assim que era muito bom pra quando a gente fazia roda de conversa. Tipo, tinha alunos que falavam coisas que eu ficava de boca aberta. Agora eu não me recordo pra te falar, mas quando a gente fazia a roda de conversa, as coisas que eles expunham, assim, foi...São coisas assim mesmo que te deixam de boca aberta. (Keila)

A participação nas rodas de conversa e das outras atividades é o que chama a atenção de Keila e Denise na conduta de seus alunos. De modo semelhante, Selma também destaca a participação ativa de um deles.

No estado, as alunas assim... um aluno que se destacava bastante acredito que é mais uma questão psicológica, a maturidade dele. Ele passou por muitas dificuldades, ele tem uma mãe que é dependente química, ele ficou um tempo num abrigo, longe do pai, até o pai conseguir a guarda das crianças, então, psicologicamente ele é bem mais maduro que as outras crianças, ele leva os estudos mais a sério ele não... quando é hora de prestar atenção ele tá atento e eu acredito também que, pelo fato dele ser mais velho que as outras crianças, eu acredito muito na questão da maturação... é biológica do cérebro. Pra algumas coisas de matemática, abstração, ele... já. Uma vez que você passa, ele já entende e responde. [...] Ele é mais velho, fez até uma prova de reclassificação pra poder ficar no quarto ano. (Selma)

Selma afirma que seu aluno passou por alguns problemas que o fizeram amadurecer, mas depois considera que essa maturação é biológica tem relação com a idade. Curioso é notar que essas reflexões sobre a maturação aparecem no relato sobre os alunos de destaque, mas não estão presentes entre os alunos com dificuldades. Ainda sobre essa questão, Selma afirma que algumas meninas também se destacam:

...Mas, assim, das meninas, a questão de se destacar é por seguir essa questão de dedicação delas. Eu percebi que a questão do esforço...

Em qualquer conteúdo?

Das meninas... três em Português e duas em Matemática porque tem uma delas que é muito dedicada, mas Matemática, Ciências, História e Geografia não era o forte dela. (Selma)

Segundo a entrevistada, o sucesso das meninas se dá por conta da dedicação e do esforço. Neste caso, ela não considera nem o histórico familiar nem a maturação biológica mencionada quando trata do outro aluno.

Raquel, de certo modo, também leva em consideração a maturidade e autonomia de seus alunos quando trata do aluno que se destacava em sala. Ela afirma que essa maturidade não é fruto apenas das crianças, mas que em seu trabalho, ela também contribui para esse desenvolvimento “*eu dava responsabilidade*”.

Sim... sim. Tinha um Rafael, né? Sempre, desde o início do ano, ele se destacou porque ele demonstrou muita fluência na leitura... muita... ele não tinha vergonha de falar... mas por quê? Por trás, tinha um pai que lia pra ele, tinha um pai que levava ele em... em exposições... é um pai e a mãe, né? É... ensinava pra ele muita coisa, lia pra ele, lia jornal pra ele, discutia até política com ele [risos] e eu achava aquilo maravilhoso e, quando eu ia conversar com ele, ele tinha uma maturidade assim, né? E... tanto é que a professora do 5ºA, eu era do 5ºB, falava pra mim “Nossa, Raquel!” ela foi dar aula pra eles um dia como eventual e falou “Nossa, Raquel! Seus alunos parecem ser mais é... maduros que os meus” e eles são todos da mesma idade, mas é porque do jeito que eu levava a sala que... que eu dava responsabilidade, eu falava “Olha! isso aqui é responsabilidade sua, tá?”, então, o comprometimento de chegar em casa e ler, né? Emprestava livro pra eles... “Vamos lá! eu quero que leia! O que você achou do livro que você leu?” eu cobrava, né? e, aí, quando não lia, eu ficava brava...[risos] eu falava “Oh! É pro seu bem isso. Você precisa ler...”, enfim, eu fui... (Raquel)

Esse relato de Raquel demonstra coerência com o trecho em que ela trata do aluno com mais dificuldade. Ela parece compreender que a ação do professor é transformadora e pode colaborar para o desenvolvimento dos alunos e que é preciso incluir todos, dando-lhes responsabilidades e não fazendo por eles.

As participantes relatam que buscar soluções para atender os alunos com dificuldades nem sempre é fácil. Denise e Selma, mais uma vez, relatam seus desafios no trabalho com as crianças com deficiência em sala de aula:

Eu tenho um aluno autista, eu tenho uma aluna que...é... tem a dificuldade de enxergar, assim usa um óculos, podemos dizer que é um fundo de garrafa... senta na frente, então, assim, aí você acaba se deparando com essas questões de ter uma porcentagem da sala que trabalha bem, mas é essa porcentagem, mas é essa dificuldade de ter que dividir atividades para os alfabetizados e atividades para os alunos que não são alfabetizados ainda. Essa é a maior dificuldade que eu vejo nesse momento. (Denise)

Aonde eu fico assim... eu fico bem dividida porque... por exemplo, os alunos que eu percebi que pra mim... que eu acredito que eles têm algum tipo de deficiência, como fazer? Como adaptar? Então, pra uma das alunas que pra mim ela tem alguma deficiência, eu comecei do básico, comecei com o alfabeto. Vamos ver depois do alfabeto, o que que a gente pode fazer. A aluna que eu suspeito que tem Dislexia... foi a que me deixou numa crise maior. Dar a mesma atividade que eu dava pra essa outra aluna pra ver se ela aprende a ler e escrever? ou deixar ela fazendo a matéria de quarto ano, sabendo que, quando você faz uma prova oral com ela, ela vai bem. [...] Acho que é difícil colocar a teoria na prática nessa questão dos alunos com dificuldades. Ainda é pra mim uma questão bem desafiante porque nós tivemos aqui o curso de... Ai como é que era o nome... que ele era pra crianças com necessidades especiais, que um semestre é pouco e você vê muita coisa, e ao mesmo tempo que você vê assim muito a questão de sintomas, de síndromes... mas atividades adaptadas e como adaptar para esses alunos a gente não vê. (Selma)

Por considerar as dificuldades de aprendizagem como sinônimo de deficiência, essas participantes dizem-se despreparadas para enfrentar as necessidades dos alunos que não acompanham os trabalhos realizados com as

turmas. Neste ponto, é importante destacar que a matrícula das crianças com deficiência na rede regular de ensino deve ser feita, segundo a LDB, lei nº 9.394/96, “preferencialmente na rede regular de ensino”, mas não sem o “atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1996, Art.4º, III), o que nem sempre é o que acontece. A legislação garantiu o direito das crianças com deficiência à matrícula nas escolas, mas ainda há muito o que ser feito para o atendimento adequado delas em sala de aula.

Em termos de formação, as participantes mencionam que tiveram apenas uma disciplina sobre a Educação Inclusiva no curso de Pedagogia e que ela não foi suficiente para contribuir com as reais necessidades encontradas no cotidiano dos professores. Pelos relatos acima apresentados, as teorias educacionais estudadas não auxiliam as participantes nas diversas situações que enfrentam no início de sua profissão.

Mesmo entre as participantes que não mencionam as deficiências como sinônimos das dificuldades dos alunos, essa fase de experimentação e sobrevivência (HUBERMAN, 1992) parece sobrecarregá-las. Keila, Edna e Raquel mencionam que tentam auxiliar os alunos da maneira como é possível e relatam algumas experiências:

Então, eu sempre fiz atividades diferenciadas... que nem essa que eu te falei. “Não tá conseguindo registrar no caderno, então, você vai me contar. Depois, você vai contar pra turma...” é... eu cheguei a pegar o caderno deles e copiar para que depois eles pudessem resolver porque o problema também era que não conseguia copiar de jeito nenhum da lousa. Não! Então, “Vem aqui. Eu vou copiar e você vai fazer, você vai resolver...” porque lá a gente tem problema de material, a gente não consegue folha sulfite, então, muitas vezes é na lousa, então, às vezes ficava copiando a maior parte do tempo e depois não terminava e no dia seguinte, vida nova e aquilo ficou pra trás, então, Não! “Eu vou copiar pra você e você vai terminar” e... é assim aquela coisa da aten... pena que não dá tempo, mas dá atenção porque, quando você dá uma atenção pra aquela criança, parece que flui. (Keila, grifo nosso)

Keila menciona que está buscando estratégias para trabalhar com as dificuldades que enfrenta em sala de aula. Em seu relato, é importante ressaltar a menção à falta de material, o que a obrigava a fazer parte das atividades para que seus alunos consigam acompanhar o andamento da turma. Edna também relata que tem buscado “ler” cada aluno para atendê-los de forma adequada, mas que nem sempre isso é fácil.

Ah.. foi difícil porque, por mais que seja uma sala com poucos alunos, é muito difícil você pegar uma sala com pré-silábicos... eram cinco atividades diferentes às vezes pra sala e... quando encontra esses seis. Esse Kauã, em específico, foi assim: no final do ano, eu trabalhei com projetos na escola... que no final do ano, que era a história do Pinóquio, no final do ano, eles tinham que fazer uma reescrita, da história e foi a melhor, a do Kauã foi a melhor história. Ele tava lendo e escrevendo. Ele tinha a autoestima... eu tento... assim, ler o aluno. Eu tento ler o aluno porque... aí, entra tudo aquilo que a gente tinha aprendido na faculdade, se você tem a concepção que ele é uma tábula rasa, se você tem a concepção que o meio interfere ou não... Eu, assim, todos os alunos que eu peguei até hoje, que tiveram dificuldade de aprendizagem, eles tinham um porquê, um porquê que estava além da sala de aula. (Edna, grifo nosso)

De acordo com este relato, em uma mesma turma, Edna chegou a planejar cinco atividades diferentes para atender as necessidades dos alunos, com diferentes níveis de leitura/escrita. Este mesmo esforço aparece no relato de Raquel:

Vinte e oito. A quantidade de alunos faz muita diferença na sala de aula, viu? Principalmente quando a gente tem um aluno com muita dificuldade como o caso desse menino que eu te falei, então, assim, eu me virava nos trinta pra poder dar conta dele, né? Porque ele não ia sozinho. Ele precisava de alguém ali do lado... e eu não tinha ajudante, não tenho ajudante na sala de aula e foi bem... bem complicado, mas eu acho que foi... Agora ele está no sexto ano, eu acredito que ele... ele vai ter mais dificuldade que os outros, né? mas acho que ele saiu mais autônomo assim... mais confiante. (Raquel)

De modo geral, quando falam sobre como enfrentam os problemas de aprendizagem dos alunos, as participantes aparentam estar empenhadas em buscar estratégias para buscar soluções, apesar da falta de apoio, estrutura da escola, material etc. Os problemas de aprendizagem dos alunos, muitas vezes, ficam sob suas responsabilidades, mas, por mais que se esforcem, nem sempre conseguem contribuir para as aprendizagens.

Nos casos relatados por Keila, Edna e Raquel, o esforço e as experimentações delas ajudaram alguns alunos, porém, estes casos parecem isolados e aconteceram porque, nas palavras de Raquel, “se viraram nos trinta”. As professoras ingressantes não mencionam um apoio para o trabalho com os alunos com dificuldades. Elas iniciam o trabalho em sala de aula e precisam descobrir, por si mesmas, como lidar com os contextos e alunos que encontram e, como não encontram respaldo na escola, acabam por improvisar (ajudar o aluno a copiar, adaptar a atividade, separar a turma, etc.).

Denise conta que separa a sala em grupos (os que têm mais facilidade e os que têm dificuldade), como se estivesse trabalhando com duas turmas em uma mesma sala de aula:

... eu precisava conhecer a turma, tava tudo junto, mas eu já estou me organizando para separar eles, colocar, dividir assim mesmo, colocar o grupo que já tem mais facilidade de um lado... o grupo que eu vou precisar alfabetizar do outro...justamente pra eu poder alfabetizar esses que já tem dificuldade. (Denise)

Os relatos de Denise e das demais participantes levantam uma reflexão importante sobre o trabalho do professor. As dificuldades de aprendizagem dos alunos são individuais, mas o trabalho de sala de aula é desenvolvido em massa, para turmas com mais de vinte alunos. Para lidar com as dificuldades de cada aluno, elas precisam criar estratégias, organizando a turma e as atividades de forma que consigam trabalhar com todos.

Para isso, é importante conhecer a forma com que as participantes avaliam as aprendizagens dos alunos, pois a avaliação é um elemento importante para a compreensão sobre como elas, neste início de carreira, têm construído seu conhecimento pedagógico do conteúdo para lidar com o trabalho do magistério no Ensino Fundamental 1.

De forma geral, é possível perceber que as avaliações que as participantes fazem das dificuldades dos alunos se pautam no “conseguem fazer” ou “não conseguem fazer” a atividade. As estratégias adotadas por elas são tentativas de ajudar os que “não conseguem” a realizar as tarefas propostas.

No relato sobre como faz para saber se seus alunos aprenderam o conteúdo, Denise aponta que espera que “eles respondam” suas perguntas, uma visão que vai ao encontro de outros trechos de sua entrevista quando menciona o “conseguir ou não conseguir” realizar as atividades. Esta participante não indica quais estratégias costuma utilizar com os alunos que não conseguem responder, pois afirma que a maioria responde o “esperado”:

[pensa] Muitas vezes, eu acabo tendo essa troca “E aí? O que que você...?” esse jogo de pergunta e resposta e aí, eu vou... assim, muitas vezes eu pergunto e eles respondem, não é essa história de dar resposta pronta, não. Eu vou, pergunto e... óbvio, algumas coisas eles vão ter dificuldade de responder, mas 99% das vezes eu pergunto esperando que eles me respondam. (Denise)

Selma também diz que faz avaliações orais, por meio de jogos, buscando as respostas de seus alunos. Porém, diferente de Denise, ela afirma que, para trabalhar com aqueles que não respondem o esperado, costuma repetir as atividades:

A escrita... eu vou muito pelo ritmo deles. Quando eu vejo que eles têm com muita dificuldade no tema que está sendo trabalhado, eu aplico pelo menos uma vez por semana. Agora, por exemplo, a tabuada e a divisão, a multiplicação e a divisão, como pra eles... eles entendem o processo, mas eu vejo que existe uma dificuldade nisso, aí, nesse bimestre eu trabalhei muito com eles o ... da multiplicação e da divisão e aí, pelo menos uma vez por semana é feito. (Selma)

A prática relatada por Selma indica uma ideia de memorização dos conteúdos, por isso, a repetição semanal da avaliação, para verificar se o aluno mudou sua resposta de um período para o outro. Ao mesmo tempo, o relato desta participante revela um processo de avaliação mais contínua, que acontece no dia-a-dia e faz parte das estratégias de ensino-aprendizagem, não apenas de avaliação.

Experiências semelhantes a esta são relatadas por Keila e Edna que, para avaliar o trabalho, costumam retomar os conteúdos com seus alunos.

Ah... eu... é a avaliação, né? é... o retorno mesmo deles. Eu olho... eu olhava os cadernos, eu... e assim, uma coisa que eu sempre fiz é... voltar naquele assunto. Tipo, eu, por exemplo, eu falava pra eles “Oh! Tem várias formas de colocar a data. Não é só colocar São... não é só essa forma ‘São Paulo, 2 de janeiro de... A gente pode colocar 2 barra 01 barra 18, né? ou a gente pode colocar São Paulo...”, então, isso eu falava num dia seguinte... eu colocava lá “São Paulo...” e “Existe alguma forma de colocar a data que não seja essa?”, então assim, eu sempre voltava... batia naquela mesma tecla pra ver se tinha o retorno. É...então, que eu acho assim, a gente trabalha aquele conteúdo e depois vira a página e não volta. Não. Eu sempre voltava... batia naquela mesma tecla. Deixa eu ver outro exemplo, assim, sem ser esse da data...se eu lembro... Ah! Tipo eu dei uma dia “Ah! Vamos aprender a acentuar!” então, “Qual... qual sílaba é a mais forte?” aí eu sempre escrevia sem os acentos e eles tinham que acentuar, todos os dias, tipo pra eles lembrarem onde que eram os acentos... (Keila)

Eu faço avaliação, não é uma avaliação... quando eu dou mesmo a aula, no final eu sempre procuro fazer um resumo. Eu só... como eu tô numa turma de alfabetização, eu sou muito lúdica com os alunos, sou muito lúdica, igual, no final, eu dei parlenda, trava-língua... pra eles. Aí eu falei “Ó...” entregava a folhinha pra eles e falava assim “Vamos fazer um campeonato? Amanhã a professora vai ver quem é que consegue ler melhor” e fazia as tabelinhas, era um campeonato da semana toda e eu ia colocando... e eles ficavam bastante motivados porque era trava-língua e às vezes dava umas tropeçadas. (Edna)

Keila, assim como Selma, também exemplifica uma aprendizagem mais mecânica e de memorização “batia naquela mesma tecla”, já Edna relata que faz um desafio para as crianças melhorarem sua competência leitora. Essas declarações levantam reflexões interessantes sobre como e o quê os professores avaliam que os alunos estão ou deveriam estar aprendendo.

Edna parece alinhar sua forma de trabalho à maneira com que propõe a avaliação. Do mesmo modo, Selma afirma que, nos momentos mais pontuais de avaliação escrita, ela procura ser coerente com o trabalho desenvolvido em sala.

Como é a sua avaliação escrita?

Aí, essa daí eu sento em casa, planejo, vejo algumas questões assim... me baseio no livro porque é onde eu faço meu trabalho, então, em algumas questões eu pego mais leve com eles, pra ver se todo mundo entendeu aquilo que é o mais básico e pelo menos um exercício mais exigente aí eu coloco.
(Selma)

Mas, apesar de declarar que se pauta no livro trabalhado com os alunos, Selma diz que “*pega mais leve*” com eles nas provas, como se o processo de avaliação não fosse resultado do que fora anteriormente desenvolvido em sala com a turma. Sobre esta declaração, cabe também uma observação sobre as diversas vezes em que as participantes afirmam que o professor deve “facilitar” o conteúdo para os alunos.

Elas, de modo geral, não mencionam os referenciais curriculares nem os planos de ensino que adotam quando tratam dos processos de avaliação, mas costumam afirmar que, em seu trabalho, buscam formas de tornar o conteúdo “mais fácil”, “mais simples”. Esse tipo de declaração pode indicar uma busca pelo desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, da forma com que Shulman (2014) descreve: aquele conhecimento que busca fazer com que o conteúdo seja compreendido pelos alunos. Por outro lado, em alguns momentos, esta fala também pode indicar os processos de diferenciação escolar que viemos tratando neste estudo. Professores que “facilitam” os conteúdos para que os alunos consigam concluir os estudos e alunos que terminam sua escolarização com formações bem distintas dos alunos das classes média e alta da sociedade.

Neste cenário, os programas escolares e o currículo elaborado pelas redes de ensino parecem ficar distantes das salas de aula. Além disso, os planejamentos desenvolvidos coletivamente com os professores no início do ano letivo são relativizados e nem sempre saem do papel. As expectativas de aprendizagem, deste modo, podem ficar aquém do que é proposto para todas as séries e anos escolares.

Apenas Raquel faz referência à avaliação externa da rede de ensino, o SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo):

eles tinham essa prática de ir lá na informática, o que que aconteceu, chegou no final do ano, fizeram a prova do SARESP e olha, foi maravilhoso! Agora, esses dias, a diretora falou “Ah! Atingimos a nota do IDESP. Só quatorze escolas da Norte 1 atingiram o IDESP”. Acho que mais de vinte não atingiram, não sei... um monte de escola não atingiu da Norte 1... E ali, passou um filme na minha cabeça, eu falei “Olha gente, foi trabalho de formiguinha que eu fiz ali” a outra professora também porque nós éramos em duas. E essa parte aí da prática, com a teoria, fez muita diferença pra eles porque eles tinham muita dificuldade e aí, quando eu levava eles na informática, por exemplo, ou fazia um jogo porque eu fiz alguns jogos com eles, usava material descartável, né? Tampinhas de garrafa... e usava as garrafas pra fazer os jogos... e eles faziam aquilo na prática... medir... fez muita diferença. “Ah! prô! Ah! Legal, então é isso... não sei o que...” e aquilo foi maravilhoso porque chegou no final do ano, eles conseguiram fazer a prova e quando eu fui no outro dia falar com eles sobre a prova, eles “Ah! prô! Foi fácil!” Nossa! Eu falei “Gente, se vocês estão falando que foi fácil, pra mim é uma felicidade enorme” porque se falasse “Foi difícil, eu não consegui...” eu fiquei muito feliz, né? Mas foi um trabalho de... porque eu me empenhei e porque eles também tiveram interesse. (Raquel)

A participante atribui o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas ao trabalho realizado. Para ela, a avaliação foi resultado de um bom trabalho desenvolvido com sua turma. Uma de suas estratégias foi incluir a própria turma no apoio aos que tinham mais dificuldades:

É, então... aí eu faço, por exemplo, é... eu dou a aula... vamos dar um exemplo, eu dou a aula de Fração, então, eu faço... eu, quando eu sei que o aluno tem mais dificuldade, é... quando eu falava assim “gente, quem quer resolver essa questãozinha aqui na lousa?” “Ah! eu! Eu quero!” e aí, eu procurava chamar principalmente os que eu via que tinham mais dificuldade. Aí, eu chamava na lousa “Ah! vem cá” e “Ah... não quero” “Você quer que algum colega te ajude aqui?” “Quero”. Aí, chamava o coleguinha e ia na lousa e eu pedia para que o colega explicasse pra ele da forma dele, né? “Oh! Explica pra ele como que você conseguiu chegar nesse resultado.” E aí, ele ia explicando e eu ia acompanhando, né? E aí, é... enfim, eles ficavam lá naquela interação e eu via que ele tava aprendendo muito mais porque... na fala do colega do que às vezes na minha e... e... aí eu fazia aquela avaliaçãozinha na hora lá, olhava, observava e... ia fazer os exercícios também, né? e no outro dia, quando eu passava uma lição de casa, eu perguntava “Você teve alguma dificuldade?” “Ah, professora, eu tive dificuldade nisso aqui” e eu falava “Bom, então vamos lá, vamos retomar!” e aí, eu retomava, fazia a liçãozinha... na lousa... a minha... a minha prática mais efetiva assim era a de fazer, verificar quem que tá com dificuldade e onde foi que você não entendeu, qual foi a parte “Ah! foi ali... tal...” “Quem gostaria de explicar pra ela?”, você entendeu? era sempre assim essa interação e dava muito certo porque a criança conseguia explicar de uma maneira muito simples o caminho que chegou lá no resultado e eu fazia isso com vários. Eu falava “Ó, gente! Matemática não tem um jeito só de aprender, né? Matemática tem vários jeitos. Ó! Observa os colegas”. Aí eu ia chamando... um ia mostrando de um jeito, outro ia mostrando de outro e às vezes aquele outro, era o jeitinho que ele entendia. “Ah, prô! Eu entendi agora!” Então, eu usava esse tipo de estratégia, né? Porque... às vezes eu não conseguia mesmo chegar, atingir, né? o pensamento dele, o entendimento e eu usava sempre os coleguinhos ali pra me ajudar, tanto na língua portuguesa como na Matemática. (Raquel)

A participante reconhece que os saberes docentes também são construídos na vivência com os alunos. Ela afirma que nem sempre consegue compreender e explicar os conteúdos, mas que ouvir como cada aluno pensa e encontra suas estratégias para resolver as questões é uma boa forma de dar apoio aos que têm dificuldades. Ao mesmo tempo em que possibilita que seus alunos aprendam uns com os outros, Raquel também parece aprender.

5.2. O conteúdo do Ensino Fundamental 1 e as fontes do conhecimento pedagógico dos conteúdos lecionados

Tardif (2010) afirma que “A tarefa do professor *consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la*” (TARDIF, 2010, p.120, grifo do autor). Segundo ele, para que os professores realizem esta tarefa, é preciso que, ao longo de sua carreira eles se apropriem dos saberes curriculares:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2010, p.38).

Nos sistemas de ensino em que as participantes atuam, os saberes curriculares que devem ser ensinados pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental são diversos, dada a sua característica de professor polivalente. Porém, apesar de serem responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas, é muito comum que haja um enfoque maior nos saberes curriculares das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essas duas disciplinas aparecem com frequência nas falas das professoras participantes quando elas tratam do conteúdo essencial à formação das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Segundo elas, quando o aluno conclui o primeiro ciclo do Fundamental, ele precisa saber:

Bom, seria interessante que ele soubesse pelo menos o mínimo das quatro operações básicas e saber ler e interpretar, não só ter o domínio da leitura e da escrita, mas saber interpretar que era uma das coisas que a gente via aqui também na Faculdade X. O aluno escreve bem... o aluno lê bem, mas aquilo que ele leu, ele tem muita dificuldade pra entender. (Selma)

Então, ele tem que saber... é... ler fluentemente, escrever com pontuação correta é... sem faltar nada... Eu acho que ele tem que saber resolver problemas, tem que saber é... se expressar, tem que saber é... igual eu te falei... organizar as ideias. Eu acho que tem que...é... um conjunto de coisas assim porque, se não, ele vai chegar no 6º ano e não vai dar conta do recado, não vai conseguir acompanhar, vai ficar sempre... sempre pra trás. (Keila)

A interpretação de textos mencionada por Selma e a “organização das ideias” citada por Keila também aparecem nos relatos de Edna e Raquel. Elas apontam a necessidade de os alunos saberem interpretar enunciados e situações problemas:

Ah, por exemplo, é... Ah! sair da escola... ele tem que saber fazer as quatro operações. Básico! Tem que saber a fração que vai usar muito, a porcentagem, né? É... Língua Portuguesa, interpretação de texto, fundamental. Muita dificuldade eles têm nisso, né? É... entender os problemas quando tem resolução de problemas e... ontem mesmo eu tava na sala e coloquei dois probleminhas lá na lousa e a menininha não entendia o que tava escrito lá, né? E aí, eu tentei explicar de um jeito pra que eles “Ó, gente! A resposta lá mesmo, então, vamos ver: quais são os dados que nós temos? quais são os números que nós temos lá pra trabalhar?” e foi por aí, sabe? Foi muito legal porque a menina foi entendendo porque ela disse que não tava entendendo “Não tô entendendo, prô, o que tá escrito lá” e é... é aquela coisa da interpretação de texto mesmo que eles precisam sair do quinto ano sabendo o que eles estão lendo, né? Identificar falas, né? É... e é isso. São tantas aprendizagens... (Raquel)

Acho que a ler e fazendo também o básico das quatro operações, mas quando eles trouxeram até a discussão do novo currículo, é o que que realmente eles querem como que saia o aluno... porque aí tem... você tem que respeitar a faixa etária de 9 anos e 10 porque eles terminam, a maioria com 9 anos de idade. Aí, tem a cobrança que você tem que... eles têm que estar sabendo ler e escrever no final... Só que aí, como? [...] talvez se você trouxer algo, usar um computador ou alguma coisa que pode ajudar, mas como? Na escola não tem... [...] é muito difícil. Pelo menos, pra mim... que não gosto muito de ficar presa na folhinha e no caderno, trabalhar com os alunos que nós temos hoje sendo que não temos recursos assim porque você vai ensinar pro primeiro ano, você tem que ensinar sobre o sistema, o sistema solar, você tem que falar os planetas, você fica falando lá pra criança, mas no final é saber e entender o que tá lendo porque eles não tão conseguindo entender o que tão lendo. Matemática é mais mesmo, pega na leitura... porque ele vai fazer um probleminha... tem mais do que... “Joaninha tem 12, Beltrano tem 10, quanto a mais Joaninha tem?” Eles não conseguem... o que é o “a mais”. Eles sabem “mais”, então, “Doze mais dez, vinte e dois!” ou “Beltrano tem 12 porque 12 é maior do que 10”, mas o “a mais”, não sabem. (Edna)

Edna menciona que, por não contar com muitos recursos para o trabalho com os alunos, eles precisam desenvolver bem a competência leitora porque é a partir dela que poderão aprender os demais conteúdos. Assim como Keila, o relato de Edna

parece indicar que, sem um bom entendimento do que lê, o aluno ficará prejudicado a seguir seus estudos por toda a vida escolar.

Denise, por sua vez, afirma que mais do que garantir conteúdos específicos, é importante que os alunos do Ensino Fundamental 1 saibam sobre a importância destes saberes para a sua vida, como se indicasse que todos os conhecimentos estudados devem ter uma aplicação prática.

Deixa eu ver... primeiro, de que... o porquê de estar estudando, de que... inclusive essa semana eu ouvi “professora, o que eu vou levar de matemática pra minha vida?” então, de mostrar pra ele de que a matemática em si não é só porque precisa estudar, mas o quanto é importante você saber ler, você poder compreender o que tá escrito, você saber, por exemplo, a matemática... 99% das vezes a pessoa odeia matemática por conta dos números, então, de mostrar pra pessoa o quanto é importante você saber, de que não é só pra escola e sim pra vida inteira. (Denise)

Cabe observar que Denise, por não ser “muito fã” de Matemática, costuma afirmar que a maioria das pessoas também não gosta da disciplina. Ela afirma que seu “ódio” em relação a essa área se deve aos números e à falta de entendimento sobre sua importância na vida cotidiana, indicando que o estudo do conteúdo pelo conteúdo, o aprendizado mecânico de fórmulas e operações, não faz sentido ao aluno. Esta mesma participante, em pelo menos dois momentos da entrevista, cita uma atividade do programa EMAI, da rede estadual de São Paulo. Segundo ela, a atividade foi planejada para que os alunos pudessem compreender:

... essa questão de um em um, de dois em dois, de formar grupos... essa questão da contagem, então, você acaba conseguindo trazer, se você tem um guia, você consegue trazer pros alunos, então, coloquei na prática com eles ‘Vamos lá, a gente tem tantos hoje e eu quero de três em três, eu quero de quatro em quatro’, então, eles conseguiram compreender como funciona essa de três em três, de quatro em quatro, de um em um justamente porque eu coloquei na prática. (Denise)

A prática mencionada por Denise está relacionada às estratégias indicadas pelos “guias” do programa, mas não necessariamente à preocupação que relatou de verem sentido no que estão realizando ou saberem sobre a importância daquele aprendizado para a vida. Entretanto, essa visão de que os alunos precisam conhecer como vão utilizar o conteúdo aprendido para a vida não é exclusiva desta participante. Keila também indica a prática como necessária para que o aluno saiba onde vai usar o conhecimento aprendido na escola:

... eu acho que falta a parte prática. Se não tiver a parte prática, não faz sentido... Eu acho que às vezes, eles sabem fazer no papel, mas não sabem pra que eles vão usar aquilo, então, assim, não é muita coisa, porém, se eu for... tudo o que eu for fazer no papel, eu for pensar na parte prática, não vai dar tempo de...de estudar o livro todo, então... (Keila)

É curioso notar que, embora Keila indique que falta a escola deixar mais claras as finalidades dos conteúdos trabalhados, ela afirma que é importante garantir o estudo do livro didático por completo, como se ele fosse o principal definidor do currículo escolar. De modo semelhante, Raquel também afirma que é importante concluir todo o livro ao final do ano letivo:

É... não dá conta! É muita coisa! O currículo é muito extenso, né? Os livros são muitos e a gente tem que chegar até o final do ano concluindo o livro, não pode deixar... (Raquel)

Os livros didáticos aparecem nos relatos destas participantes como “manuais” ou guias que orientam o trabalho do professor e definem o que deve ser ensinado aos alunos em cada série escolar. Segundo Denise, muitas vezes, são os manuais sua primeira fonte de pesquisa do conteúdo curricular:

Nós temos o próprio EMAI e o Ler e Escrever que são os livros que nós trabalhamos com eles, tipo o manual do professor e também pesquiso muito a internet pra pesquisar um texto...muitas vezes, vamos trabalhar História, Geografia, Ciências, algo do cotidiano, por exemplo, esse mês nós temos a questão do dia 21 de abril, então, eu vou lá na internet, pesquiso e passo um pequeno texto para que eles possam saber essa questão. Também tivemos a questão da Páscoa, então, eu vou na Internet, pesquiso... e faço, muitas vezes eu faço a leitura pra que eles possam compreender porque do significado daquela data. (Denise)

Quando não encontra o conteúdo nos livros, Denise cita como uma fonte de pesquisa a Internet, especialmente quando não tem apoio de outros materiais na escola. A participante, assim como as demais entrevistadas, também menciona outras fontes de pesquisa do conteúdo.

Essa busca pelos conteúdos curriculares nem sempre acontece para acrescentar informações ou “facilitar” o conteúdo para os alunos. Em alguns casos, as professoras ingressantes reconhecem que precisam suprir algumas de suas dificuldades. Raquel, por exemplo, menciona que teve dificuldades com os conteúdos de Matemática na prova que fez do concurso público, mas reconhece que precisa estudar para que seus alunos não sejam prejudicados.

... o que pegou foi a Matemática! A bendita matemática me perseguindo... e anota abaixa, né? Porque eu não consigo acertar todas... de sei lá... vinte questões ou dez questões eu não lembro quantas questões tinham, eu sei que eu acertei três questões de matemática só, quatro...bem baixo. E hoje, como professora, eu dei aula pro quinto ano no ano passado... eu vejo... se me pedirem pra fazer de novo, eu faço perfeitamente, por quê? Porque eu tive que estudar [risos] pra poder dar aula. Muito, muito, muito. Pesquisei... estudei... assisti vídeo... e fiz e não sei o quê... pra chegar na sala de aula preparada. Pra não, né? Não acabar com a escolarização da criança [risos]. Você destrói a vida da criança [risos]. (Raquel)

Tardif afirma que “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF, 2010, p.120). Para o autor, assim como Shulman (2014), além de conhecer o que vai ensinar, é necessário garantir que os professores saibam desenvolver formas para que os alunos compreendam os conteúdos curriculares propostos, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

É esta preocupação com a garantia das aprendizagens das crianças que parece ser a principal motivação das participantes com o estudo dos conteúdos. Também sobre a Matemática, Denise afirma que mesmo não gostando desses conteúdos, ela se esforça para garantir um bom trabalho com os alunos.

Pro Ensino Fundamental, pro primeiro e pro segundo ano, eu acho que é um pouco mais tranquilo porque são coisas simples, podemos dizer. Eu não gosto, porém, eu me esforço pra poder passar o meu melhor pros meus alunos, não demonstrando que eu não gosto, pelo contrário. (Denise)

Denise afirma que não é “muito fã de Português” também. Ela conta que mesmo assim, procura mostrar aos alunos a importância desses conteúdos e estuda muito para dar conta de seu trabalho como professora.

O empenho das participantes em estudar os conteúdos curriculares parte dos saberes que elas acreditam que sejam essenciais à formação de seus educandos, os saberes indicados nos programas das redes de ensino e os conteúdos e atividades dos livros didáticos. Elas afirmam que precisam garantir que esses saberes sejam aprendidos pelos alunos e indicam algumas fontes que utilizam para desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo que lecionam.

Os relatos das participantes sobre como mobilizam seus saberes para a prática em sala de aula e garantir a aprendizagem de seus alunos foram divididos em cinco categorias que contemplam: as referências do curso de Pedagogia; os livros didáticos; os colegas de profissão; a internet e outras fontes, como os familiares que,

mesmo não tendo a formação para o magistério, compartilham seus saberes com as participantes.

5.2.1. O curso de Pedagogia como fonte do conhecimento

Algumas participantes mencionam os saberes construídos ao longo da formação no curso de Pedagogia como fonte dos conhecimentos que precisam para o desenvolvimento de seu trabalho como professoras do Ensino Fundamental 1. Mas, em quase todos os relatos, as entrevistadas apontam lacunas em seu processo de formação. Essa visão crítica pode estar relacionada ao que Tardif afirma sobre o início da carreira:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. [...] Ao estrearem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga de trabalho, etc. (TADIF, 2010, p.86)

Denise, por exemplo, menciona que não teve muitas experiências práticas na Pedagogia e como também não teve essas experiências na Educação Básica porque “os professores eles eram muito tradicionais naquela época...”, atualmente, ela depende das sugestões de atividades dos livros didáticos. Em seu relato, a participante conta que as poucas experiências práticas que teve na graduação foram nas disciplinas de metodologia, entretanto, a maior parte de seu curso foi bastante teórica:

Matemática a professora ainda fazia algumas coisas assim diferenciadas que eu acho que foi assim o que eu peguei pra mim, de ela fazer algumas coisas dife... não que na faculdade em si não teve é... mas, por precisar passar assim muito conteúdo, muitas vezes os professores tinham essa dificuldade de montar a prática pros alunos, de como a prática é também importante, por isso que eu falo, como quando a gente começou a conversar de que eu me arrependo de não ter feito o magistério porque o magistério tinha muito a questão da prática. Você ia, você fazia pra você aprender. Já na faculdade não... 98% é prática... é teoria, quer dizer. (Denise)

Diferente de Denise, Selma não aponta uma lacuna na formação para as questões práticas do trabalho docente. Ela afirma que o curso, de modo geral, contribuiu para formá-la como professora, mas, quando pensa especificamente sobre

os alunos com dificuldades de aprendizagem, ela indica que faltou aprofundamento sobre este tema:

Da sala de aula... assim, se tratando do contexto geral, ajudaram bastante. Agora, quando a gente vai pra um contexto mais específico, que são os alunos com dificuldades ou os alunos especiais, complica porque assim, eu... da teoria pra prática... acho muito pouco pra a gente ver de forma mais específica os alunos com dificuldade de aprendizagem. Como é que o aluno chega num quarto ano sem saber ler, sem saber escrever? O que acarretou? O que vem acarretando? O que ainda acarreta pra essa criança estar assim? (Selma)

Selma, em diversos trechos da entrevista, associa os alunos com dificuldade aos alunos com deficiência ou os considerados “especiais”. Essa associação direta não é realizada por outras participantes, mas a questão da formação para a Educação inclusiva aparece, por exemplo, no relato de Keila. Segundo ela, no período em que cursou a Pedagogia, ela não teve a disciplina que trata sobre como trabalhar com as “crianças especiais”.

Quando eu fiz [a faculdade] não tinha aquela disciplina que prepara pra trabalhar com as crianças especiais... eu não fiz e hoje tem...que prepara... não sei se prepara... (Keila)

Esta participante afirma que o curso, além de possibilitar o estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, precisava rever os conteúdos do Ensino Fundamental 1 porque, segundo ela, quando cursou a Pedagogia, não havia um estudo destes conteúdos e “por isso que hoje eu tenho essa... tenho essa dificuldade com *Natureza e Sociedade*”.

Mas, apesar das lacunas apontadas acima, há entrevistadas que afirmam ter tido boas experiências ao longo da formação na Pedagogia que são até hoje importantes em seu trabalho. É o caso de Raquel, quando relata suas experiências com o projeto TOF.

Todos os dias eu ia, acompanhava...e... e a professora me dava total liberdade... era uma professora maravilhosa, em final de carreira, então, ela tinha muito pra ensinar, né? E eu tinha muito o que aprender com ela. E ela foi super assim parceira, ela me deixava um pouco a assumir a sala, né? Observando, lógico! Meu! Nossa! Foi muito bom! Foi maravilhoso, por quê? Eu anotei, eu gravei, eu fiz tudo assim durante o estágio e, quando eu fui pegar a sala, minha primeira salinha foi de segundo ano, né? [risos] a primeira! Então, era alfabetização ali... e eu pegava os meus registros e ia olhando... então, aquilo foi maravilhoso pra mim porque eu lembrava o que a professora fazia e falava “Ah! Tá funcionando...olha que bacana...” Foi difícil, lógico, né? Porque você vai aprendendo aos poucos...mas foi fundamental, professora, o TOF! (Raquel)

Raquel afirma que, quando iniciou sua experiência como professora alfabetizadora, fez uso de seus registros no projeto TOF e eles foram uma fonte importante de pesquisa sobre os conhecimentos e práticas do seu trabalho como professora. Keila, também comentando este programa de alfabetização, aponta o material como um bom recurso de pesquisa. Em suas palavras, sem este material, ela estaria “frita”:

Se eu não conhecesse o Ler e Escrever, aquele material, eu tava frita porque ele me ajuda tanto... Foi a Maria Elena que me deu todos aqueles livros que eu tenho [...] se eu não tivesse esse material.... é muito bom...se eu não tivesse acesso, né? É... se eu dependesse daqueles livros da escola, eu tava frita, né? Só aquilo ali não...(Keila)

Keila menciona uma professora do curso como facilitadora de seu acesso ao material que hoje apoia seu trabalho e ela não é a única a mencionar um docente quando o assunto é a dificuldade enfrentada na escola. Selma, por exemplo, afirma que, no início de sua experiência como professora nas redes municipal e estadual, ela recorreu às professoras da Faculdade. Mesmo depois de formada no curso de Pedagogia, Selma diz ter recebido dessas professoras dois tipos de apoio:

com a professora Rose é como fazer... eram dois trabalhos... como eu poderia fazer a minha chefia entender o que era a docência compartilhada porque para eles, a docência compartilhada para os professores com os quais eu trabalhei, era eu tinha que dar a aula, mas não era isso. O intuito da prefeitura era outro, então, como fazer com que os professores compreendessem que eu estava ali para traduzir uma linguagem técnica para aquelas crianças que tinham dificuldade e... E... em matemática, a professora Sara me apresentou algumas possibilidades de trabalho com os alunos de forma mais concreta, não ficar assim muito no abstrato, já que era para ajudar as crianças que tinham dificuldades. (Selma)

As participantes fazem poucas referências aos saberes construídos no curso quando tratam de como lidam com os conteúdos a serem ensinados na escola. As poucas menções sobre a formação na Pedagogia estão relacionadas às lacunas (o que deveriam ter estudado, mas não o fizeram), especialmente sobre a parte prática da profissão. No geral, elas afirmam que as disciplinas e aulas eram bastante teóricas e as poucas que abordavam os conteúdos de forma mais prática, voltadas para o ensino e para o contexto da sala de aula, eram as disciplinas de metodologia. Porém, estas disciplinas metodológicas eram ofertadas em um semestre letivo, não havendo tempo suficiente para explorar mais a fundo os conteúdos e as práticas de ensino de cada disciplina que fica a cargo do professor polivalente do Ensino Fundamental 1.

5.2.2. Livros didáticos: fonte de pesquisa do conteúdo e das estratégias de ensino

Os livros didáticos aparecem com recorrência nas falas das participantes. Muitas vezes, são eles a primeira fonte de pesquisa não apenas do conteúdo curricular a ser ensinado como também das atividades que podem ser desenvolvidas com seus alunos. Edna, por exemplo, menciona que, quando teve dificuldades com um conteúdo específico, buscou estudar. Para isso, ela diz que usou os livros dos alunos e a Internet como fonte de suas pesquisas:

... E foi em Português, agora eu não lembro...Não lembro. No terceiro ano...foi um conteúdo que eu tive que estudar mais. Era alguma coisa de classificar dentro da frase.

E aí, quais foram as fontes que vocês buscou para pesquisar?

Ah... os livros mesmo [risos].

Os livros didáticos deles?

É... os didáticos e também na Internet. O Portal do educador que tem bastante coisa também, do MEC. (Edna)

Keila também relata uma dificuldade enfrentada com alguns conteúdos, especialmente os da área de Ciências, disciplina que costuma trabalhar menos do que as demais. Ela diz não se sentir segura para abordar estes conteúdos:

Não... eu acho que eu tenho dificuldade pra traba... Eu acho que eu tenho que me preparar. Eu tenho que fazer alguma coisa é... pra lidar... pra dominar aquele conteúdo que eu não domino, então, eu acho que eu fico com receio de não conseguir dar conta, né? e acabo deixando, deixando de lado. (Keila)

Quando a pesquisadora perguntou se “deixar de lado” significa que ela não trabalhou estes conteúdos, ela responde que não. Keila afirma que trabalhou a disciplina, porém abordou pouco os temas de Ciências em sala de aula. Segundo esta participante, para lidar com suas dificuldades, foi preciso leitura do conteúdo:

Então, das poucas vezes que você trabalhou ou, quando você trabalhou, como você lidou com este conteúdo?

Então... eu... eu lia antes...

Onde?

No livro deles! No livrinho deles.... eu pegava, lia, mas eu ficava com receio de eles me perguntarem alguma coisa e eu não conseguir atender, sabe? Porque eles são muito curiosos, eles perguntam mesmo e aí, Português e Matemática, ótimo! “Eu vou dar conta do recado”, mas Ciências... como que é? Natureza e Sociedade eu ficava com aquele receio e uma prima minha falou “Não! Keila! Você vai falar assim pra eles ‘Vocês vão pesquisar’”. Ela falou assim... “você...” mas não... eu não tinha... aquilo me travava. Então, assim, eu tenho que fazer alguma coisa pra começar a trabalhar... (Keila)

Keila apresenta uma visão do professor como aquele que deve ter respostas para todas as perguntas de seus alunos. Sua angústia é saber que, apesar de estudar pelos livros das crianças e compreender o que lê, os alunos podem querer ir além do que foi trabalhado e, neste sentido, não se sente muito preparada para atendê-los. É interessante notar que, apesar desta insegurança, a entrevistada não afirma recorrer a outras fontes de pesquisa para aprofundar seus estudos sobre os conteúdos, os livros didáticos são os únicos materiais mencionados.

As demais entrevistadas também afirmam que buscam estudar os conteúdos pelos “*livros que a escola adota*”, nas palavras de Selma. Estes livros são parte dos programas das redes estadual e municipal e também do Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD. A avaliação que as participantes fazem destes materiais, no geral, é positiva:

Os do Estado, o Ler e Escrever, eu acho muito pesado. Ele tem uma linguagem muito técnica pras crianças, mas ele pra mim, acho muito bom, o Ler e Escrever, o EMAI também, eu acho muito bom. No caso do Estado, eles pegaram o projeto Porta Aberta de Português e Matemática, são dois livros que eu também considero bons. O Manacá eu achei uma linguagem muito infantil, então, tem coisas ali, principalmente em História que enjoam, são texto muito longos, as crianças faziam confusão entre a realidade e a ficção, então, o projeto Manacá eu não gostei é... principalmente História. (Selma)

Selma faz uma avaliação da linguagem e das atividades propostas nos livros didáticos e é curioso observar os termos que ela utiliza em seus comentários “*linguagem muito técnica*”, “*linguagem muito infantil*”. É como se estivesse afirmando que há uma linguagem entre a técnica e a infantil que deve ser a mais adequada para o trabalho com os alunos.

A visão de Selma, de certo modo, faz alusão às ideias de Shulman (2014) sobre o conhecimento dos professores (capítulo 1). Segundo este autor, este conhecimento é múltiplo e inclui o saber sobre as características de seus educandos,

os contextos educacionais onde ele atua e o saber sobre como integrar os conteúdos às práticas, a fim de se promover o aprendizado dos alunos. Nesse sentido, a adequação dos materiais e da linguagem utilizada por eles seria um elemento importante a ser considerado.

Edna, por sua vez, analisa os materiais com as expressões “*está dentro*” / “*está fora*” do que se espera para a série/ano escolar. Sua avaliação sobre o material a fez optar por não utilizar o material de Língua Portuguesa porque, no seu entendimento, os alunos nesta fase são mais lúdicos e precisam de jogos e brincadeiras para aprender:

O de Matemática, eu acho que tá bem dentro... do que espera pro primeiro ano. O de Português... eu cheguei até a falar com a coordenação... não sei se eu estou com dificuldade de usar o livro, mas eu não tô conseguindo com ele. Eu não gostei... porque assim, crianças de cinco, seis anos no primeiro ano, com a cobrança de você alfabetizar 85%. Eles são muito lúdicos ainda. Eu optei por uma alfabetização lúdica, muito lúdica, tanto que na primeira reunião com os pais eu falei “não vai muito conteúdo no caderno...” eu fiz vários joguinhos com eles, vários jogos e eles aprendem bem mais com os jogos... (Edna)

Porém, Edna, no relato mais acima, afirma também que utilizou o próprio livro dos alunos para tirar algumas dúvidas sobre um conteúdo de Língua Portuguesa, o que demonstra que, mesmo não seguindo sempre as atividades propostas nos livros, os professores se apoiam neles para consulta.

Estes materiais, em alguns casos, são referências que definem as práticas em sala de aula. Raquel chega a chamar os Guias do professor dos projetos da rede estadual de “*carros-chefes*” do trabalho na escola. Selma também indica que o trabalho em algumas áreas é pautado por “*aquilo que o livro didático é... sugere de a gente fazer*” e, de modo semelhante, Denise, ao descrever como planeja suas atividades, aponta que é a utilização dos livros que define o quê e como vai trabalhar diariamente com seus alunos:

Eu uso, assim, por exemplo, o dia que eu trabalho EMAI eu não trabalho... eu trabalho Português no caderno. O dia que eu trabalho o livro, o Ler e Escrever, eu trabalho Matemática no caderno, justamente para ter esse balanceamento, de que eles possam ver que não é só livro e não é só lousa, então, eu gosto de trabalhar meio a meio. O dia que eu trabalho o livro eu não trabalho o caderno... o dia que eu trabalho... aí eu consigo fazer essa jogada. (Denise)

Diferente de Edna que relata o trabalho com o caderno como secundário, Denise se apoia na utilização deste material para indicar que diversifica sua prática em sala de aula, ora usa o livro ora o caderno. Porém, quando perguntada sobre as

atividades que elabora para o caderno, a participante afirma que se baseia no próprio livro para que os alunos possam “fixar melhor” o conteúdo aprendido.

Baseado, por exemplo, se no dia eu trabalhei no Ler e Escrever uma cantiga, no Ler e escrever, algum um poema, enfim...eu trabalho, tento trabalhar uma parlenda, uma reescrita de algum texto... ditado de palavras... para que eles possam compreender a escrita.

É uma atividade semelhante a que tem no livro?

Sim, sempre semelhante ao que tem no... no livro deles para que possa fixar melhor ainda o aprendizado.

No caso de Denise, é o livro didático que define não apenas o conteúdo que será aprendido, mas a forma com que ele é trabalhado. Ainda que ela procure utilizar outros recursos, a fonte de pesquisa e suas referências saem do material pronto e que, muitas vezes, ela chama de “manual”. No entanto, é curioso analisar a percepção de Denise sobre o material adotado pela rede estadual em outro momento da entrevista.

O Ler e Escrever eu não sou muito fã não [...] Eu acho que, pro primeiro ano e segundo ano, é muito complexo porque... são atividades que... como eles estão se alfabetizando agora, eu acho que são atividades que não contemplam eles, por essa dificuldade. O EMAI eu gosto muito porque são coisas simples que, se o professor tá lá junto com eles fazendo a leitura, eles conseguem desenvolver numa boa, mas o Ler e Escrever eu acho um pouco complexo pro primeiro e segundo ano ainda mais você tendo alunos que têm essa dificuldade na leitura... Caderno e livro, justamente por isso pra que eles possam compreender também porque, se eu ficar só no livro...acaba ficando aquela coisa “Ah mas só livro” então eu gosto de trabalhar livro e caderno e lousa pra que eles possam também se socializar e possam compreender a escrita e a leitura. (Denise)

Ela diz que não considera o livro do *Programa Ler e Escrever* adequado aos primeiros anos porque muitos ainda têm dificuldades na leitura. Sobre estas considerações a respeito das dificuldades dos alunos, é importante uma reflexão: se os alunos estão em fase de alfabetização era de se esperar que ainda não conseguissem ler convencionalmente, porém, esta questão não parece ser considerada por Denise em seus relatos. Interessante é que, apesar do apontamento de que não é “fã” do material, ela, mesmo assim, o utiliza como definidor da organização das propostas do trabalho em sala de aula, não apenas do conteúdo aprendido como de todas as relações e práticas que se estabelece na rotina escolar.

Eu vou na sequência, até mesmo pra facilitar não só pra mim, mas pra eles porque não sei se eu sou chata com relação a isso de vai pro começo... volta pro final... não. Eu gosto de seguir porque acaba facilitando pra eles também, acaba não... ainda mais eles que são muito novos, acaba, eu acho que acaba fazendo com que eles se atrapalhem mais, então, eu prefiro seguir a sequência. (Denise)

Assim como Denise, outras participantes, como Keila, também afirmam usar o livro em sequência, organizando os conteúdos que serão ensinados a partir da ordem estabelecida pelo livro.

Então, porque eu peguei no finalzinho, né? Porque no ano passado eu peguei no finalzinho aí, eu “O que que não foi trabalhado ainda...?” e eu comecei a trabalhar aquele finalzinho do livro que eu percebi que tava na sequência. Aí, eu continuei, mas não deu pra terminar. (Keila)

Keila pontua que, como deu continuidade ao trabalho do professor anterior, seguiu apenas a forma que já estavam sendo desenvolvidas as atividades com os alunos. Porém, segundo ela, não foi possível terminar todas as propostas do livro didático, então, a pesquisadora perguntou:

Teve algum conteúdo que você teve que “pular”? Fazer uma escolha do tipo “Esse não vai dar tempo...”?

Porque assim, eu lembro muito assim na Faculdade, “Ah! os professores não trabalham...”, por exemplo, Tabelas e gráficos, então, assim, tá lá no finalzinho do livro. Aí, eu vi lá “Tabelas e gráficos” que é... pra a gente parece fácil, mas a criança, ela...se não for trabalhado aquilo, vai fazer falta, então, eu falo “não! então vou trabalhar tabelas e gráficos com eles, esse aqui não vai poder ficar sem”. Aí, eu trabalhei e teve um retorno super bacana. (Keila)

Pelo relato de Keila, o livro didático que era utilizado abordava os blocos de conteúdos da disciplina de Matemática de forma isolada e, por isso, as unidades que envolviam a leitura de tabelas e gráficos ficaram para o final. Já Raquel afirma que alguns materiais ela utiliza na sequência, outros não. Os “carros-chefes” (Materiais dos programas da rede estadual), como ela denomina, são utilizados em sequência, já o livro didático ela tem maior liberdade para mudar.

É... só no didático eu faço isso porque o Ler e Escrever e o EMAI é uma sequência, então, não tem como você pular porque a criança tem que aprender primeiro aquilo pra poder ir pro outro, né? Uma sequência, não vai... não tem como fugir, o EMAI e o Ler e Escrever que são projetinhos... o Ler e Escrever. Agora, o didático não. O didático às vezes eu, por exemplo, se eu tiver dando fração aqui no quinto ano, eu tenho que ir lá no didático e procurar fração e aí, eu alio lá na tecnologia, né? Eu faço um jogo, eu pesquiso um jogo, vejo como posso fazer aquilo na prática... que é fundamental! (Raquel)

O relato de Raquel indica que os materiais utilizados estão organizados segundo ordens diferentes. Assim, ela se pauta pela organização dos materiais

oficiais da rede e utiliza os livros didáticos para consulta e aprimoramento do trabalho desenvolvido com os alunos em cada conteúdo. De forma semelhante, mas na rede municipal, Edna busca alinhar os conteúdos e atividades aos direitos de aprendizagem descritos pelos documentos da Secretaria de Educação:

Não... não sigo o livro não. Não pego o livro pra montar o planejamento. Eu monto e eu vou lá e procuro no livro. Eu não sigo não... Pego de frente pra trás, de trás pra frente...O que... eu segui foi o de Ciências. No... agora primeiro ano. No terceiro ano não. No primeiro ano deu pra eu seguir o livro, até porque a maioria das coisas, tanto do primeiro como no terceiro tá fora. O livro não supre tudo o que tem dos direitos das crianças. (Edna)

De forma geral, as participantes afirmam utilizar os livros didáticos para garantir as aprendizagens esperadas para a turma. Estes materiais são utilizados por elas tanto para o estudo dos conteúdos que precisam ensinar como para obter referências de atividades que podem propor aos seus alunos.

Sobre esse assunto, é importante retomar as considerações de Selma (item 4.1) quando ela afirma que, em algumas redes de ensino, há uma divisão entre os que pensam e os que executam, os que planejam e os que colocam as atividades em prática. O uso do livro didático, conforme apresentado neste item, é um exemplo de como as considerações de Selma fazem sentido para algumas das participantes. Há aquelas que adotam os materiais como “manuais” ou prescrições do que deve ser desenvolvido, na sequência, as atividades propostas.

Porém, como nem sempre conseguem trabalhar com os livros didáticos da turma, os relatos também indicam que algumas participantes buscam outras formas de trabalho, complementando o material já utilizado. Nestes casos, as entrevistadas indicam que os livros nem sempre são adequados aos alunos que elas atendem. Elas apontam a linguagem e as atividades difíceis como problemas para a utilização de alguns livros.

5.2.3. Coordenação, colegas de profissão e colaboração com o professor ingressante

Outro auxílio mencionado pelas participantes para lidar com os problemas que enfrentam em seu dia-a-dia em sala de aula, diz respeito ao apoio dos colegas professores e da coordenação da escola. Keila, por exemplo, conta que iniciou como professora substituindo um professor que assumiu o cargo de coordenação. Sua adaptação à turma foi tranquila porque, segundo ela, como já trabalhava na escola como professora-módulo, pode acompanhar o professor anterior em seus últimos dias em sala de aula e aprendeu com suas práticas:

tinham alunos que não faziam nada no caderno, e ele entregava jogos pra esses alunos e deixava eles com esses jogos e eu falava “Meu Deus! O que que é isso?”, né? “Esses alunos ficam só brincando? Não fazem nada no caderno?”, mas aí, depois eu fui vendo que... não adiantava eu ficar lutando... que eles não iam fazer mesmo. Não adiantava... Que aquilo lá era... é... era o que eles iam fazer naquele momento, né? Não adiantava é... pedir que eles registrassem alguma coisa no caderno, então, é... eu fui vendo... que dá pra fazer alguma coisa diferente, né? (Keila)

Ela, que se descreve como uma criança tímida na infância e filha de pais bastante tímidos, agora afirma que não tem vergonha de pedir ajuda aos colegas sempre que precisa:

Ah! eu não tenho vergonha. Eu peço, quando eu sinto dificuldade, eu peço auxílio na escola. Às vezes até para professores que eu não tenho aquela...aquela intimidade, mas eu pergunto mesmo “Ai... como você faz isso? Como que você trabalha isso?” eu pergunto e eu pergunto assim pra vários, vários, para ver a visão de cada um deles... às vezes até pro meu marido eu pergunto “Ah! Você acha que... que é interessante isso daqui”, né? Aí, ele fala “Ah! não! isso daqui é muito... tá muito infantilizado pra idade deles...” igual eu te falei, eu estou tentando de tudo porque tem coisas assim que eu faço que não dão retorno e tem coisas assim que dão um big de um retorno, então, eu tento de tudo. (Keila)

Esse mesmo pedido de auxílio é relatado por Selma que, como já apresentado, revela ter dificuldade com as propostas de produção de texto e, por esse motivo, pediu auxílio ao colega professor de sala de leitura:

...quem trabalha mais essa questão mesmo da escrita é o professor da sala de leitura que tem um projeto que a gente faz uma vez por semana que a docência compartilhada com o professor da sala de leitura e, na época, quando ele pegou o projeto, ele perguntou “o que você gostaria de trabalhar?” como ele é professor de literatura, eu falei pra ele “se puder me ajudar com produção de texto...eu ia ficar muito agradecida”.

E ele tem te ajudado?

Tem.

Ele te ajuda nas aulas na sala de leitura, mas no cotidiano da sala de aula, ele também te ajuda?

Sim. Ele auxilia bastante. (Selma)

Denise também relata que “troca” com os colegas professores e pode aprender com os que são mais experientes.

A gente sempre tá nessa troca de... vamos lá, de tá conversando entre nós professores, principalmente do segundo ano, nós tentamos sempre fazer essa troca, até mesmo pra um ajudar o outro, até mesmo porque eu sou um pouco nova na área da educação, então, eu sempre tô buscando pra poder me aprimorar. (Denise)

Nos relatos de Edna, o apoio dos colegas acontece não apenas na troca de ideias e planejamentos ou pelas dificuldades dos professores. Segundo ela, quando o grupo está mais entrosado, é possível estabelecer uma parceria para o atendimento aos alunos com mais dificuldade.

Da mesma série... da mesma série. Do primeiro ano. Lá na escola a gente conversa muito, igual... da tarde, era mais da tarde... Como eu moro no bairro, aí, faltava às vezes professor de manhã eles pediam pra eu cobrir. O pessoal da manhã, por ser mais velho, eles eram mais entrosados, aí, tinha... nossa! “O aluno não tá conseguindo...” aí mandava pra outra professora e o aluno já ia com a outra... trocava, assim, não trocava na lista de... chamada, o aluno continuava sendo da outra professora, mas com a professora não ia, mas com a outra... com o método da outra, já ia... (Edna)

O entrosamento e a forma com que as professoras novatas são recebidas na escola influenciam muito essa troca e parceria entre os colegas. Como apresentado no item 4.7, dependendo do contexto escolar em cada professor inicia, ele terá mais ou menos apoio do corpo docente. Raquel, por exemplo, conta que teve apoio de colegas que trabalhavam na mesma série, mas que as professoras mais experientes nem sempre trabalhavam de forma conjunta por haver a divisão entre as contratadas e as concursadas.

Sobre o apoio da coordenação, Selma, Edna, Keila e Raquel afirmam que sempre que buscaram auxílio foram atendidas. Denise, porém, afirma que, muitas vezes as questões pedagógicas são consumidas pelas burocracias administrativas.

Se eu tenho uma dificuldade, por exemplo, é... eu vou atrás, vou na sala da coordenadora, vou na internet buscar... pra que eu possa ter a certeza do que eu estou demonstrando pro meu aluno. [...] ela tenta... ajudar, mas como muitas vezes tem a questão mais burocrática, ela prefere ficar na parte mais burocrática do que ajudar o professor a desenvolver alguma atividade. (Denise)

É interessante notar que algumas participantes apresentam as iniciativas da Secretaria de Educação (“parte mais burocrática”) como positivas e outras como negativas: podem ser vistas como colaboração para o trabalho do professor, mas também como cobrança, exigências etc.

Raquel, por exemplo, afirma que utiliza, como fonte de seus estudos, os materiais do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC) e as formações da *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores* (EFAP), órgão da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que desenvolve cursos de formação continuada para os professores da rede:

É... PNAIC, eu leio bastante, eu uso bastante... Nós temos aí a formação da EFAP que é a Escola de Formação do Estado, também, fazendo o curso lá de ingressante, aproveito muita coisa lá, tem muita coisa bacana, vídeos, né? Eu terminei o curso ano passado, final do ano passado nós terminamos. (Raquel)

A participante faz menção ao curso de formação para os professores ingressantes que é uma parte obrigatória do estágio probatório na rede estadual de ensino. O curso é ofertado na modalidade semipresencial, com encontros presenciais nas Diretorias de Ensino e atividades a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP e tem carga horária de 360 horas, divididas em duas etapas: I – Fundamentos Básicos e II – Ensino em Foco, com conteúdos específicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁷⁰. O mesmo curso é citado também por Selma:

A nível externo aquele curso em EAD que a gente tá fazendo, ele é bom. O que é ruim é a formação presencial na diretoria de ensino... que tentaram fazer lavagem cerebral mas não conseguiram [risos]. (Selma)

Selma cita, mais de uma vez ao longo da entrevista, que a rede estadual tem um foco grande nos resultados da alfabetização e, segundo ela, é comum que as formações e orientações sejam muito voltadas a este tema. A participante afirma que foi uma decepção descobrir que as hipóteses de escrita das crianças nem sempre são

⁷⁰ SÃO PAULO. Secretaria de Educação (Estado). Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Paulo Renato Costa Souza. Disponível em < <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br>>. Acesso em 03 nov. 2018.

informadas corretamente porque a pressão de se obter resultados faz com que muitos professores e escolas “avancem” os alunos para constar nos relatórios.

Assim como Selma, Denise parece incomodada com alguns problemas do sistema de ensino e de sua escola. Em seus relatos, a participante indica que suas solicitações à coordenação/direção são também de ordem disciplinar:

Eu creio assim, ajuda... a gente consegue ter um contato assim bom entre nós professores, direção... porém, infelizmente, nessa escola que eu tô atualmente, é... não só nessa escola, mas na grande maioria da rede estadual, por nós estarmos vivendo um momento de violência, muitas vezes, as escolas em si, a direção tem medo dos pais, então, muitas vezes acaba não fazendo o que precisa ser feito por medo da sociedade, dos pais irem lá e fazer algo. (Denise)

Denise indica uma atuação da escola que vai além do ensino dos conteúdos e envolve a participação da família e da equipe gestora. Como professora ingressante, ela aparenta esperar mais apoio da coordenação cobrando as famílias e indica pouco do que ela, como docente, pode fazer para contribuir para esse diálogo entre as famílias e a escola. Denise representa bem a fase de exploração descrita por Huberman (1992), quando trata do ciclo de vida profissional dos professores. Segundo o autor, nessa fase, os professores estão em tempo de “sobrevivência” e “descoberta” e vivem, muitas vezes, “o choque do real”, quando percebem o distanciamento entre os ideais que tinha da profissão e a realidade cotidiana. Ela, assim como Selma (quando trata das necessidades das crianças), espera uma atuação mais presente da equipe escolar e da família, mas sem muito sucesso.

Os estudos de Hargreaves (1998) sobre a colaboração e a colegialidade podem ajudar a analisar essas questões, pois, ao mesmo tempo em que este autor afirma haver uma “colegialidade artificial”, com a colaboração dos participantes por obrigação, em momentos específicos de encontro, ele também considera que o professor:

é afetado fortemente pelas perspectivas e orientações dos colegas com os quais trabalham presentemente ou trabalham no passado. Neste sentido, as culturas dos professores, as suas relações com os colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho (HARGREAVES, 1998, p.186).

Ainda que os ingressantes nem sempre sejam bem recebidos pelos colegas ou coordenação, as participantes relatam contar com o apoio deles para desenvolver seu trabalho com os alunos. Esta colaboração, entretanto, não é espontânea, depende da busca dos novatos (vão perguntar, pedem ajuda etc.).

5.2.4. Sites, blogs e videoaulas: a Internet como fonte do conhecimento

redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (CASTELLS, 1999, p. 40)

Castells (1999) afirma que uma nova sociedade tem se configurado a partir das transformações tecnológicas. Segundo o autor, ao mesmo tempo em que as redes e os canais de comunicação são moldados pelas necessidades da sociedade, as relações entre as pessoas também se moldam a partir do uso das tecnologias que atuam como “amplificadores e extensões da mente humana” (CASTELLS, 1999, p. 69).

Essas transformações mencionadas por Castells (1999) estão presentes também nas formas de educar e, não é raro encontrarmos os discursos sobre como as tecnologias podem auxiliar o trabalho educacional. Isso porque, segundo Lévy (1993) nenhum estudo sobre a cultura contemporânea “pode ignorar a enorme incidência das mídias eletrônicas (sobretudo a televisão) e da informática” (LÉVY, 1993, p. 17).

Na sociedade em rede, o acesso à informação, segundo estes autores, está, cada vez mais, atrelado às mídias, especialmente à rede mundial de computadores que democratizou o espaço de produção de conhecimento e permite o acesso a uma infinidade de dados. Esse cenário facilitou a disseminação de conteúdos, mas, ao mesmo tempo fez surgir a necessidade da leitura crítica das informações, pois, nem tudo o que está na rede é confiável.

A Internet é um meio citado em todas as entrevistas, o que comprova a forte presença das novas tecnologias como fonte de informação e conhecimento, não só dos alunos como dos professores. As participantes mencionam que fazem consultas pela Internet para suas necessidades que vão desde o preparo para o concurso público ao trabalho diário com os alunos. No geral, as entrevistadas dizem consultar vídeos para estudar conteúdos e outros sites para a busca de materiais e textos.

Quando questionadas sobre o caminho que fazem para suas pesquisas na Internet, algumas participantes dizem recorrer aos buscadores como o *Google*. Denise, por exemplo, diz que insere o termo que deseja pesquisar e depois verifica o conteúdo que julga mais adequado para a turma com a qual está trabalhando.

Vou vendo o que adequa à minha turma, até mesmo porque é uma turminha de oito anos, então, não posso pegar textos muito complexos, então, eu pego algo mais simples, algo pequeno. Se for pra passar na lousa, algo pequeno pra que eles possam ter o registro no caderno.

Tem algum exemplo de algum conteúdo que você precisou buscar ajuda?

Essa questão de você é... a questão da língua portuguesa, da questão de textos. A questão de mostrar pra eles de pontuação, gênero... aí, eu vou buscar fontes pra mostrar, pra ensinar de uma maneira melhor para que meus alunos possam compreender. (Denise)

Denise utiliza a Internet principalmente para a busca de textos que, segundo ela, devem ser mais simples, uma vez que seus alunos ainda são novos. A participante diz que utiliza pequenos textos da Internet para que seus alunos copiem no caderno e registrem as informações ou apenas para que ela possa ler para a turma.

Eu acabo, como eu falei, eu acabo utilizando recursos da internet, com textos pequenos, até mesmo porque são segundo ano, então, eu acabo pegando textos pequenos, somente a leitura para que a gente possa fazer a discussão sobre o conteúdo X. Foi o que aconteceu na Páscoa. Fiz a leitura... pesquisei na internet, fiz a leitura com eles sobre a questão da páscoa, o real significado pra a gente conversar, então eu acho importante sobre essa questão da gente fazer essa discussão com a sala também. (Denise)

Edna também afirma que faz pesquisas na Internet por meio do *Google* ou do *Portal do professor*, que reúne atividades compartilhadas por docentes das diversas regiões do país. Ela afirma que procura não reproduzir simplesmente as atividades que encontra, por isso, faz uma busca e lê vários planos de aula.

Geralmente, eu jogo... eu vou mais no Portal do professor mesmo, do MEC, mas aí... eu jogo... coloco lá no Google o conteúdo... Igual eu tenho que ensinar um conteúdo pra uma criança, igual eu não lembro qual das professoras, se foi a Maria Elena que falava da folhinha...do problema da folhinha, tipo "Ai que legal! Eu vou dar pro meu aluno também". E eu não gosto muito de pegar só porque "Ah! tem que dar isso eu vou pegar do mesmo jeito que você tá dando...". Aí, eu pesquiso... eu jogo lá no Google, eu pesquiso... "Tá dentro? a minha sala vai conseguir fazer?" As salas são diferentes... mas, geralmente eu coloco no Google. Aí, eu vejo bastante plano de aula... mas tem que prestar muita atenção, igual quando você tá... você vai pegar atividades pras crianças do primeiro ano, tem lá em letra de imprensa... (Edna)

Assim como Edna indica o *Portal do Professor*, Selma diz que faz pesquisas em sites específicos. Segundo ela, quando encontra o que busca na base de dados da *Scielo* (*Scientific Electronic Library Online*)⁷¹, faz adaptações do conteúdo para a linguagem das crianças:

⁷¹ Ao longo do Curso de Pedagogia é comum que os alunos façam seus trabalhos apoiados em sites e conteúdos da Internet e alguns docentes procuram orientá-los a acessar repositórios em que é possível

Eu normalmente digito o tema que eu quero porque daí, se assim, se eu encontro uma coisa na Scielo, eu leio e depois eu adapto pra linguagem das crianças. Algumas coisas são mesmo mais pra me ajudar a questionar o assunto que a gente tá vendo e, dependendo dos cursos, tem, por exemplo, no estado tem o projeto “confabulando com fábulas”, então, tem o blog que era muito interessante porque ao mesmo tempo que as crianças respondiam elas já tinham a resposta e corrigia no mesmo instante, então, eu usava os blogs, o Smartkids... que mais... agora não me lembro não. (Selma)

Ela também indica *blogs* de projetos realizados e o *Smartkids* que se denomina como “a maior plataforma de jogos educativos para as crianças”⁷². Além do *site* que hospeda diversos jogos e atividades (que podem ser salvas e impressas), também disponibiliza aplicativos para celulares com jogos, histórias e desenhos para colorir. Possivelmente, a consulta ao site é feita para buscar materiais e atividades, o tipo de conteúdo que Edna diz evitar utilizar da Internet.

Assim como Edna, as demais participantes não mencionam diretamente a consulta a atividades prontas, mas citam algumas páginas que costumam acompanhar. Raquel menciona alguns desses *sites*, como por exemplo, a *Revista Nova Escola* e as indicações que ela faz aos professores:

É... e aí eu pesquiso, eu sou assinante da nova escola e sigo a nova escola no Facebook também e, aí, de vez em quando, eles colocam lá uns posts, eu abro e um dia desses aí, eu achei uns posts lá que eu tava lendo a reportagem, e lá, eles estavam indicando vários sites pra Matemática. Eu falei “nossa! que maravilha pra trabalhar com o primeiro ano” porque no ano passado, com o quinto ano, eu pesquisei também na nova escola, né? E vi vários sites e levei pra sala de aula pra que eles estudassem é... a teoria com a prática, né? E eles amaram! Amaram! E o que que aconteceu? Eles tinham muita dificuldade em entender fração. Muita dificuldade em entender porcentagem e ficou tudo mais fácil porque eu estudei muito. Eu não sabia. Não sabia! E aí, eu fui estudar primeiro e levar pra eles e levei lá. (Raquel)

Segundo Raquel, a consulta a este material possibilitou que ela trabalhasse melhor com os alunos porque pôde estudar o conteúdo antes. Além da revista, essa participante menciona como fonte de suas pesquisas um *blog* escrito por uma professora alfabetizadora:

encontrar resultados de pesquisas acadêmicas. Talvez, por esse motivo, Selma indica a *Scielo* como fonte de suas consultas.

⁷²Informações obtidas na Página do *Smartkids* no *Facebook*. Disponível em <<https://www.facebook.com/portalsmartkids>>. acesso em 03 de nov.2018. A página não informa quem são seus fundadores, mas indica que tem o objetivo de “proporcionar às crianças um mundo educacional lúdico, utilizando para isso novas mídias como instrumento para no processo de construção do conhecimento”. Segundo as informações divulgadas, os conteúdos disponibilizados no Portal são criados com a colaboração de mais de 500 escolas.

Eu consulto o material... eu sigo, eu sigo algumas pessoas... por exemplo, eu sigo uma blogueira, Mara Mansani, não sei se você já ouviu falar. Ela é uma professora alfabetizadora, ela dá aula no Estado e dá aula na Prefeitura. E ela tem muitos anos de profissão e, aí, eu sigo ela no Facebook e o blog. Ela tem um blog também. E eu sigo ela e muita coisa que ela coloca lá é útil demais pra mim, então, atividades... né? O pensamento dela, o que ela acha... é perfeito assim... Algumas coisas que eu não gosto eu não uso, mas a maioria das coisas eu pesquiso lá. (Raquel)

O *blog* citado por Raquel fica hospedado na *Revista Nova Escola* e é escrito pela professora Mara Mansani que atua na rede estadual de São Paulo (na região de Sorocaba) e na rede municipal de Salto de Pirapora - SP. Os *posts* são feitos semanalmente, a partir das experiências da própria professora em sala de alfabetização. São postagens com dicas e orientações ao professor (sequências didáticas, sugestões de atividades etc.)⁷³.

Publicações de professores compartilhando suas experiências e atividades são cada vez mais comuns na rede mundial de computadores. Edna conta que, pesquisando na Internet, encontrou o planejamento de uma professora, com os conteúdos previstos no Currículo da prefeitura já divididos por bimestres e foi este o seu material de consulta:

Ah! eu recorria à Internet e eu acabei achando um...de uma professora que ela já tinha separado. Ela... ela pegou o currículo e separou, primeiro bimestre... aí, Ciências da natureza... ciências humanas... ela separou tudo certinho e eu peguei os livros didáticos, comparei e “Não. Tá dentro!”. E aí, tinha... dela também o que eu pedi, o livro que eu tava não tinha meios de transporte, não tinha meios de comunicação... era... tinha muito pra você trabalhar indígenas e os africanos, mas não tinham essas outras coisas que pedem. (Edna)

Pelo relato de Edna, o material que encontrou da professora serviu de norte para a organização de seu trabalho e como orientador para a procura de outros materiais referentes aos temas não abordados pelos livros didáticos.

Além dos *blogs* e *sites*, as participantes também mencionam, como fonte de seus estudos, os vídeos disponíveis em canais do *Youtube*. Especialmente quando precisam estudar algum conteúdo específico, elas citam que buscam aprender com as aulas que encontram neste repositório de vídeos.

Edna, por exemplo, cita que estudou para o concurso público por meio dos vídeos “*Lembro... o concurso era... o concurso, assim, eu estudei pelo Youtube, pelos vídeos do Youtube, então, eu ficava estudando...*” (Edna). Do mesmo modo, Keila

⁷³ Informações obtidas na página do Blog de Alfabetização da Revista Nova Escola. Disponível em < <https://novaescola.org.br/blog/14/blog-de-alfabetizacao> > acesso em 03 nov. 2018.

menção alguns vídeos sobre legislação durante seu preparo para as provas do concurso:

Então, foi um conjunto porque... as coisas que eu aprendi na faculdade, sem elas eu não passaria de forma alguma e... vídeos no Youtube do Hamurabi me ajudaram assim de... muito! Eu falo que eu tenho que escrever pra esse Hamurabi um dia...

Mas é um tutorial pra concurso?

É... isso. Ele fala de leis, LDB...é... constituição... Ele dá muitas dicas. Assisti todos os vídeos desse Hamurabi e, se não fossem esses vídeos, acho que eu não teria passado. Um dia eu tenho que escrever pra ele... ainda não tive... Todo mundo que vai prestar concurso eu falo “Assiste os vídeos do Hamurabi” e também os conteúdos da faculdade, nossa! Principalmente os de Educação Infantil. Eu acho que me ajudaram muito assim... é... eu não teria passado. Tava tudo fresquinho assim na cabeça. Acho que, se hoje, talvez, se hoje eu fosse fazer, eu não... porque eu não tenho boa memória, acho que eu não... talvez não passaria. (Keila)

As videoaulas mencionadas por Keila estão disponíveis no canal do Professor Hamurabi Messeder que tem cerca de 56.000 inscritos e como convite de entrada a pergunta “Quer passar em um concurso público para o magistério?”⁷⁴ São aulas sobre a legislação educacional, com conteúdo voltado para as provas de concurso.

Os vídeos também são mencionados como fonte de estudo do conteúdo a ser ensinado em sala de aula. Raquel, por exemplo, menciona o canal de um professor de Matemática quando precisou estudar um conteúdo que não sabia.

A participante recorda que, desde a infância, tinha dificuldade com os conteúdos de Matemática, mas que isso não a impediu de trabalhar no setor bancário e em outras áreas administrativas porque podia usar calculadoras e máquinas de contar dinheiro.

Eu trabalhava no banco, eu trabalhava na parte administrativa, mas os bancos, eles têm as calculadoras [risos] [...] A gente não fazia cálculo de cabeça, né? Então, era apenas aprender a manusear a máquina e isso eu fazia bem... né? Sempre me dei muito bem nessa parte aí... trabalhei como tesoureira também por um tempo do banco... mas a... a tesouraria tinha máquina pra contar o dinheiro, então não tinha que ficar fazendo cálculo... não sei o quê... [risos] era tudo muito mecânico! Agora, se eu tivesse que usar meu cérebro pra fazer uma continha, por exemplo, de... de divisão! “Faz a continha de divisão...” [balança a cabeça em negativa] Eu não faria. Tenho certeza! Absoluta! (Raquel)

Ao se tornar professora do Ensino Fundamental 1, Raquel se deparou com conteúdos que precisou estudar para ensinar a seus alunos. Fração, porcentagem e

⁷⁴ Informações obtidas no Canal de Youtube Hamurabi Messeder. Disponível em <<https://www.youtube.com/user/HamurabiMesseder/featured>>. Os vídeos disponíveis fazem indicação de uma plataforma onde os interessados podem assinar pacotes de aulas e outros materiais.

a divisão são alguns conteúdos que ela afirma que precisou aprender e, com satisfação, diz que “*Quando chegou no final do ano, eu tava conseguindo fazer e eles também. Continha de divisão de dois números!*”

Segundo a participante, a fonte desse aprendizado foram vídeos disponíveis na Internet:

Pra aprender. Eu sigo o... como é o nome dele... tem um professor na Internet que ele tem um... ele tem um site, né? E ele ensina. Ele tem vários vídeos no Youtube, na verdade. É... Procópio! Professor Procópio, é... acho que é isso. E eu sigo ele e foi com ele que eu falava “Ah!... nossa gente! Era só isso?” [risos] então, assim, eu fui estudando muito, né? Quando eu tinha que ensinar fração, eu corria lá no Youtube, olhava ele e outros também, né? Professora Angela que dá aula também no Youtube, Matemática. Perfeita! Maravilhosa! Eu aprendia e levava pra sala de aula, né? Eu falava “Ó, gente! tem um truquezinho...”, a tabuada de Pitágoras... pra mim era “Oh...” porque eu estudei e vi que não era tudo aquilo e passei pra eles e chegou no final do ano, eu vi a criança que tinha dificuldade antes conseguir fazer. “Ah, prô! É fácil isso!”, então, gente, que maravilha, né? E hoje, se eu for fazer uma prova de concurso, eu vou conseguir fazer, por quê? Porque eu tive que buscar... vencer essa barreira, essa dificuldade que eu tinha na Matemática porque eu tinha aquela repulsa “Ah! número eu não quero”, mas por conta daquela história lá que eu te falei que eu simplesmente deletei a Matemática da minha cabeça, mas pra ser professora, eu tinha que vencer isso e agora eu quero fazer a pós-graduação na Matemática. (Raquel)

O canal *Matemática Rio com Prof. Rafael Procópio*, mencionado por Raquel, tem cerca de 1.300.000 inscritos e é composto por videoaulas curtas (de 2 a 12 minutos), com dicas de conteúdos matemáticos que são abordados no ENEM e outros conteúdos que vão de operações matemáticas simples a desafios mais complexos⁷⁵. Já o canal *Professora Angela Matemática* tem cerca de 350.000 inscritos e é composto por videoaulas mais extensas (de 11 a 22 minutos) que lembram aulas de Matemática das salas presenciais, com lousa e giz⁷⁶. Os vídeos são postados semanalmente, sendo que às quartas-feiras os conteúdos trabalhados são referentes ao Ensino Fundamental e às sextas-feiras ao Ensino Médio. Ambos os canais mencionados por Raquel fazem parte da Plataforma *YouTube Edu*, uma parceira da Fundação Lemann e do *Google*. A plataforma reúne conteúdos educacionais que são disponibilizados de forma gratuita e, segundo informações do próprio projeto, são vídeos que passaram

⁷⁵ Informações obtidas a partir da observação do conteúdo do Canal *Matemática Rio com Prof. Rafael Procópio*. Disponível em < <https://www.youtube.com/user/matematicario>>. Acesso em 03 nov. 2018.

⁷⁶ Informações obtidas a partir da observação do conteúdo do Canal *Professora Angela Matemática*. Disponível em < <https://www.youtube.com/channel/UC5Y3Kw7DCG6FTiC0Xx7sgfQ/featured>>. Acesso em 03 nov. 2018.

por uma curadoria, sendo selecionados pelo Sistema de Ensino Poliedro e Fundação Lemann⁷⁷.

Nota-se que há uma preocupação das participantes em não indicarem que acessam qualquer conteúdo ou site, mas não há uma reflexão sobre como chegaram às informações encontradas na rede nem de que forma estes conteúdos são levados aos alunos.

As participantes que acessam os vídeos parecem que buscam estes conteúdos para seu próprio estudo. Os canais indicados por elas disponibilizam videoaulas sobre conteúdos específicos, não necessariamente ligados ao currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, os acessos a outros sites como blogs e páginas de atividades para as crianças, são feitos para a busca de material e estratégias que podem ser levados aos alunos.

Muitas vezes, atividades e textos são selecionados e impressos para que os alunos possam acessar um conteúdo além do que já possuem nos livros didáticos. O relato de Selma sobre a produção de cópias é um exemplo de como os conteúdos da Internet são utilizados:

... agora, Ciências e Geografia, pesquisas na Internet a partir daquilo que a gente planejava no início do ano e do Currículo que tem que seguir, aí, pesquisava na internet e via... aí tem essa questão também de ver a disponibilidade de fotocópias porque era uma coisa, é uma coisa que ainda tenho muito comigo “não estou aqui para pagar para trabalhar, eu tenho que receber pelo trabalho que eu presto”, então, eu fazia a pesquisa conforme a escola pudesse arcar com as fotocópias, beleza! Não dava pra arcar, aí eu me virava com as crianças e é um tipo de coisa que eu sempre deixei claro tanto pros meus alunos como pros pais “não tô aqui pra pagar pra trabalhar. Eu tô aqui pra receber pelo trabalho que eu presto” (Selma)

Selma afirma que nem sempre consegue produzir os materiais para seus alunos por falta de recursos em sua escola. Ela, como outras participantes, faz menção à tecnologia como fonte de pesquisa, mas pouco observa que também poderia trabalhar com a pesquisa por parte dos alunos. Apenas Raquel menciona que levou os alunos para a sala de informática para que eles pudessem jogar e aprender. As demais participantes não citam esta estratégia, o que pode significar que as escolas em que atuam não possuem espaços de acesso ao computador e à Internet ou que elas não costumam utilizar estes recursos para o trabalho em sala de aula.

⁷⁷ Informações obtidas na página inicial do YouTube Edu. Disponível em < https://www.youtube.com/channel/UCs_n045yHUiC-CR2s8Ajlwg/featured > Acesso em 03 nov. 2018.

As considerações de Castells (1999) sobre como as tecnologias têm criado novas formas de comunicação e moldado a vida das pessoas são exemplificadas nos relatos aqui reunidos. É possível notar que as participantes contam com o apoio de outros educadores - além daqueles com os quais conviveram em seu processo de escolarização ou com os que convivem em seus ambientes de trabalho. A Internet, como um espaço de trocas com diversos autores de conteúdos, possibilita o acesso e, por vezes, a interação entre agentes distantes em tempo e espaço. As entrevistadas mencionam *sites*, *blogs* e *videoaulas* produzidos, em sua maioria, por outros educadores que compartilham seus saberes, tanto de conteúdos como das práticas docentes.

Setton (2005), em estudo com estudantes oriundos das classes populares que chegaram ao Ensino Superior, afirma haver:

uma nova forma de aquisição cultural específica das formações contemporâneas. Entre os estudantes pesquisados, observei a existência de uma valorização com relação ao aprendizado escolar, mas também uma abertura para outras experiências de conhecimento e vida cultural, colocada à disposição pela virtualidade da informação na modernidade (SETTON, 2005, p.95).

A autora mencionava, à época de seu estudo, a presença de fascículos, revistas, jornais, rádio e televisão como fontes de aquisição da cultura apontadas pelos alunos. A Internet e seus recursos, como mencionados pelas participantes desta pesquisa, podem ser compreendidos como atualização das mídias que representam, neste momento, a “virtualidade da informação na modernidade”.

As participantes indicam que aprendem com estes conteúdos e buscam inspiração para o desenvolvimento de suas aulas. Para o estudo dos conteúdos, é interessante notar que algumas acessam recursos voltados aos alunos de Ensino Fundamental e Médio (videoaulas) ou textos e materiais que explicam de formas diferentes o mesmo tema, como se estivessem retomando suas aulas e estudos da Educação Básica. Para a pesquisa sobre as estratégias de ensino, elas buscam planos de ensino, atividades e relatos de outros educadores, de forma semelhante à utilização que fazem dos livros didáticos.

5.2.5. Revistas e família: outras fontes de conhecimento, da infância ao início da profissão

Setton (2005), em seu estudo com estudantes oriundos de camadas populares, afirma ter identificado “novas formas ou práticas culturais que demonstram uma abertura perante o aprendizado difundido por instituições ainda não consagradas como legítimas” (SETTON, 2005, p.96, grifo nosso). A autora aponta que os estudantes, ao longo de sua vida, tiveram contato com recursos de apropriação da cultura, diferentes dos legitimados pelas instituições escolares.

Neste estudo, assim como nas pesquisas de Setton (2005), as participantes também mencionam outras fontes de aquisição dos saberes curriculares que precisam lecionar para seus alunos. Além dos já mencionados, Edna indica que usa revistas e apostilas de exercícios para sanar suas dúvidas com relação aos conteúdos de Gramática. Ela afirma que sua preocupação é se conseguirá ensinar seus alunos de forma que eles compreendam os conteúdos:

Eu fico preocupada no passar, se eles vão entender o jeito que eu, que eu tô passando. Nossa! Assim, porque é muito fácil você falar “não.. aqui é o verbo...” mas, se eles vão realmente aprender.

E você acha que aprendeu essas regras quando?

Quando eu fui fazer os concursos que eu comprei aquelas apostilas... eu vivo fazendo, esses dias, nas férias mesmo. É uma que é “Português sem complicação”, muito teste e eu falei “Pera aí, deixa eu ver se realmente eu sei...” porque eu gosto de escrever, escrever poesia, aí, eu ... na hora de revisar, pra eu escrever, eu formo uma salada... porque eu escrevia, mas “Não. Organiza o texto que eu não tô conseguindo”, aí, eu voltava, e arrumava o texto... (Edna)

Para Edna, as apostilas ajudaram em seu ingresso na profissão (aprovação no concurso), mas também têm contribuído para que possa se sentir mais segura no trabalho com os alunos. A fala de que “vivo fazendo” demonstra que ela costuma utilizar esse tipo de material para estudo, uma vivência semelhante às suas memórias de infância, quando lia as revistinhas que comprava na banca próximo à sua escola.

O exemplo de Edna, dos gibis às apostilas, corrobora as afirmações de Setton (2005) sobre a cultura escrita:

a cultura escrita não esta restrita à cultura letrada e escolar, dos livros clássicos ou indicados para o vestibular, mas a uma cultura escrita em versão mais vulgar, mais massificada, desvalorizada e deslegitimada, se pensarmos com critérios acadêmicos (SETTON, 2005, p.91).

Assim como os relatos de Edna, outras participantes também mencionaram contato com a cultura escrita para além das experiências escolares. Em alguns casos, para os alunos oriundos das camadas populares, embora a escola atue como principal porta de entrada para os saberes, a família continua tendo um papel importante nas aprendizagens.

Os relatos de Keila e Denise indicam que, quando não conseguiam aprender dentro do espaço escolar por vergonha (no caso de Keila) ou por dificuldades com o conteúdo (no caso de Denise), elas recorriam à mãe ou à irmã mais velha:

... eu perguntava, mas eu esperava todo mundo ir embora [risos] pra depois eu perguntar. Assim, nunca erguia a mão assim "Ai..." não. Eu perguntava depois.

E em casa alguém te ajudava?

Sim. Minha mãe. Minha mãe me ajudava. Embora ela não estudou, mas ela escreve muito bem...ela tem uma escrita assim perfeita, com ponto, vírgula...as palavras todas acentuadas...então acho que ela também contribuiu. Meu pai não, minha mãe sim. (Keila)

Keila reconhece os saberes de sua mãe que, apesar de não ter frequentado o ambiente escolar, podia ajudá-la quando era aluna no Ensino Fundamental 1. Denise também indica a falta de estudo da mãe, mas afirma que, quando ela não podia auxiliá-la, ainda era possível contar com o apoio da irmã mais velha:

Tinha essa dificuldade na leitura, até então repeti o primeiro ano, por conta dessa dificuldade, e aí, tinha, por mais que minha mãe não tivesse estudo, mas tinha o apoio da minha irmã mais velha pra... essa questão de aprender a ler. (Denise)

Os relatos de infância dessas participantes foram retomados aqui para se analisar a fonte de estudo e pesquisa do conteúdo utilizado por Keila. Ela conta que, para compreender melhor alguns conteúdos, recorre à sua filha que está no quarto ano do Ensino Fundamental:

Divisão. Divisão... até minha filha tava me ensinando porque tem uma... tem um método, não sei se é hoje, mas eu não lembro desse método longo... e ela tava me ensinando como que trabalha porque eu não... não lembrava. Eu realmente não lembrava como era.[...] Então, aí, ela me ensinou, eu comecei a trabalhar com eles, só que na hora de... de ensinar, eu me perdi um pouco e fiquei preocupada! Aí, eu "Oh, [nome da filha]! Como é aqui mesmo? Como que eu faço aqui?" que é a minha filha de onze anos que ela tem uma habilidade em Matemática. Ela se sobressai em Matemática. Aí, "Como que é aqui mesmo?", então, assim ela que me socorria e lá, às vezes, eles me corrigiam "Mas, professora...", então... né? (Keila)

Keila afirma que teve dificuldades em ensinar a divisão de uma forma que encontrou nos livros. Ela pediu ajuda de sua filha que estava estudando este mesmo conteúdo em uma escola particular e, ao ser questionada se os alunos tinham conseguido aprender, ela respondeu:

[pensa] Alguns... não... mas assim, eu sou mais a favor de ensinar divisão pegando alguma coisa concreta, pra mim é até mais fácil, e acho que pra eles também, do que no papel. (Keila)

Interessante notar que, mesmo não tendo compreendido ou concordado muito com a forma de resolver, ela adotou os procedimentos que estavam no livro. Keila, portanto, aparenta estar presa à estratégia indicada pelos livros didáticos, não tendo liberdade de fazer escolhas sobre a forma com que vai proceder para que os alunos aprendam.

Assim como em suas memórias de infância, a participante recorre a membros de sua família quando tem algumas dúvidas sobre o que precisa trabalhar com seus alunos. Neste caso, mais do que a compreensão do conteúdo, a participante parece enfrentar uma dificuldade em saber como este conteúdo será ensinado (o conhecimento pedagógico do conteúdo, no termo de Shulman).

Este conhecimento, como indicam os relatos das entrevistadas é construído pelos professores na síntese das vivências e dos conhecimentos adquiridos em sua formação, no contexto de trabalho em que se inserem e nas práticas e experiências aprendidas com os colegas mais experientes. Trata-se de um saber docente que depende de diversos fatores e, por isso, será sempre diferente em cada professor.

As participantes deste estudo, quando reconhecem que precisam aprofundar esse saber para enfrentar os desafios de ensinar os conteúdos aos seus alunos, declaram que recorrem a fontes de pesquisa diversas (**quadro 6**).

Quadro 6 - Referências do conhecimento pedagógico do conteúdo

Referências	Tipo de conhecimento	Fontes
Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> - Teorias educacionais - Metodologias de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências dos estágios - Conselhos e trocas de experiências com os professores do curso - Exemplos vivenciados nas disciplinas do curso - Materiais estudados no curso
Livros didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo curricular - Estratégias de ensino-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros adotados pela escola (PNLD) - Livros e materiais desenvolvidos pelas redes de ensino (EMAI, Ler e Escrever etc.).
Coordenação e colegas de profissão	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo curricular - Estratégias de ensino-aprendizagem - Currículo adotado na rede - Trabalho com os alunos com dificuldades 	<ul style="list-style-type: none"> - Troca de experiências com os colegas - Consultas à coordenação - Reuniões pedagógicas - Formações organizadas pelo sistema de ensino (curso para ingressantes, formação na Diretoria de Ensino etc.).
Internet	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo curricular - Estratégias de ensino-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades disponibilizadas por outros professores - Vídeo-aulas - Revistas online direcionadas aos professores - Revistas científicas eletrônicas
Outras referências	<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo curricular - Estratégias de ensino-aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> - Familiares (marido, filha) - Revistas de exercícios vendidas em bancas de jornal

FONTE: Elaborado pela autora a partir da análise das entrevistas.

De modo geral, as fontes descritas no quadro indicam que as histórias de vida das participantes, suas experiências escolares anteriores e as próprias experiências como professoras iniciantes são importantes para a compreensão dos conteúdos e das formas de “traduzi-los” aos alunos em seus contextos de trabalho.

Considerações Finais

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2006a, p.57).

O conceito de vida escolar citado por Azanha (2006a) é um elemento importante na análise dos relatos das participantes deste estudo. O contexto escolar, o apoio dos colegas, a cultura de cada unidade de ensino, as reuniões pedagógicas etc. são elementos definidores da visão que estas professoras estão construindo sobre o currículo escolar e sobre como devem abordá-lo em sala de aula.

Com essas reflexões não se pretende atribuir ao ambiente escolar a responsabilidade única de formar os professores em exercício, mas resgatar o conceito de vida escolar para se pensar sobre como os professores compreendem o contexto da educação pública e como são preparados para atuar nela. Assim, levando-se em conta as afirmações do autor de que não há fórmulas prontas para orientar a formação do “discernimento do educador”, esta pesquisa não tinha a pretensão de encontrar verdades absolutas para os cursos de formação docente, mas, de alguma forma, poder contribuir para pensar seu currículo e suas práticas.

A formação inicial no Ensino Superior teve um papel importante na construção dos saberes docentes dos participantes deste estudo. A Pedagogia foi, para muitos deles, a melhor oportunidade (valor da mensalidade, vaga, horário do curso etc.), mas, ao concluírem o curso, embora a maioria declare que está trabalhando, há alguns que ainda não conseguiram inserção na profissão. Nesse sentido, é válido conhecer as histórias de vida dos alunos que chegam ao Curso de Pedagogia e as formas que eles encontraram para vencer cada etapa do sistema de ensino embora viessem de famílias menos escolarizadas.

A análise dos dados não permite tecer conclusões precisas sobre a relação entre as ocupações e as trajetórias escolares anteriores, porém, indica que o acesso ao Ensino Superior representou uma ascensão profissional para os participantes que, em sua maioria, são mais velhos e já trabalhavam em áreas como comércio, *telemarketing* entre outras. A Pedagogia seria a segunda ou terceira carreira profissional destes participantes e é indicada como a realização de um sonho ou como uma conquista por alguns deles.

Entretanto, depois de concluírem o curso, os participantes ainda parecem enfrentar as barreiras da hierarquia da profissão. Especialmente aqueles que não conseguiram se tornar professores e atuam em cargos técnicos de apoio escolar, a carreira docente parece ser vista como forma de ascensão profissional dos pedagogos. Os cargos técnicos não exigem a formação superior, por isso, a inserção dos egressos nestas ocupações reafirmam as considerações de Bourdieu e Champagne (2003) de que “Os alunos e os estudantes de famílias pobres têm todas as probabilidades de conseguir, no final de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com grandes sacrifícios, nada mais do que um diploma muito desvalorizado” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2003, p. 483).

O que notamos neste estudo são as diferentes formas de exclusão e barreiras pelas quais as entrevistadas passaram até chegarem à profissão docente. A primeira delas foi o ingresso no Ensino Superior. Vindas de famílias menos escolarizadas, as participantes romperam a barreira do acesso a este nível de ensino por conta dos processos de massificação e diversificação escolar e, embora tivessem menos oportunidades de escolha da carreira, parecem optar pelo magistério por entendê-lo como uma possibilidade de mudança de carreira e ascensão profissional, apesar de serem mais velhas.

A segunda barreira enfrentada por elas foi a permanência e a conclusão dos estudos no curso de Pedagogia. Ainda que algumas relatem dificuldades em certas questões, as barreiras para se manter no curso – em termos materiais e de aprendizagem - foram supridas e elas conseguiram concluir suas formações. Porém, as participantes ainda enfrentaram uma terceira barreira que foi a inserção profissional delas no magistério, pois, nem todos os egressos conseguem oportunidades de emprego e, quando conseguem, atuam principalmente nas escolas públicas, seu lugar de formação inicial. Os concursos são uma porta de entrada para a profissão, mas ainda há aqueles que são excluídos nesta seleção, não por mérito somente, mas também por todas as outras barreiras que encontraram neste percurso.

Por fim, as participantes enfrentam as barreiras e dificuldades do exercício da profissão e é de costume que sejam responsabilizadas quando não atingem as aprendizagens dos alunos. Os professores “mal preparados” que assumem os cargos nas redes públicas, quando o fazem, já enfrentaram diversas barreiras, mas suas histórias de vida e trajetórias escolares nem sempre são levados em conta.

De modo geral, as professoras entrevistadas (quatro concursadas e uma contratada) reconhecem que não dominam todos os conteúdos que precisam ensinar aos alunos, mas estes variam no relato de cada uma. Keila diz ter dificuldades com a disciplina de Ciências da Natureza e receia trabalhar com os conteúdos deste componente curricular porque não os compreende muito bem. Edna afirma que, mesmo gostando de escrever, tem dificuldade com o ensino de algumas regras gramaticais, então, procura estudar por meio de vídeos, revistinhas de concurso etc.

Já Raquel menciona que sempre teve dificuldades com a Matemática e, apesar de ter dedicado boa parte de sua vida profissional a atividades do setor administrativo (bancária e ajudante de cartório). Na vida profissional, a participante afirma que fazia uso da calculadora, mas que, para dar aulas, tem procurado estudar o conteúdo.

Denise, diferente das demais participantes, parece não reconhecer algumas de suas dificuldades. Ela menciona que não é “muito fã” de Português e de Matemática, mas não deixa que isso atrapalhe seu trabalho com os alunos.

O esforço para garantir as aprendizagens dos alunos é presente nos relatos de todas as participantes. Ainda que não dominem os conteúdos a serem ensinados ou tenham dúvidas com relação a eles, as professoras entrevistadas nesta pesquisa contam que fazem uso de diversas estratégias para encontrar uma forma de ensiná-los. Elas mostram que, ao ingressarem na carreira do magistério, já levam consigo saberes de sua vida como alunas (memórias escolares), conhecem parte da realidade vivida por seus educandos (têm origem social semelhante) e aprendem na prática a lidar com as situações cotidianas, estão descobrindo o ofício docente no próprio exercício dele, na vida escolar.

Seus relatos indicam que, ao se depararem com as necessidades cotidianas da sala de aula, costumam fazer pesquisas diversas não apenas para compreender os conteúdos que não dominam, mas principalmente para buscar referências de como trabalhá-los em sala de aula, fazendo com que estes conteúdos sejam aprendidos pelos alunos. Elas não buscam o conteúdo pelo conteúdo, mas, em diversos momentos, indicam o professor como aquele que precisa “facilitar o conteúdo para o aluno”, utilizando uma linguagem mais adequada para que ele possa aprender. Essa percepção vai ao encontro das afirmações de Shulman (2014) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo que apontam a necessidade de o professor não apenas

conhecer o conteúdo a ser ensinado como também buscar estratégias para que o aluno o compreenda. Mas, a escolha pelo termo “facilitação” precisa ser problematizada porque ele pode ser compreendido de outras formas.

Facilitar o conteúdo seria uma forma de traduzir o que deve ser aprendido, buscando estratégias para que todos conseguissem compreender o que está sendo ensinado. Porém, o termo também pode ser compreendido como “simplificação” ou diminuição das exigências escolares. Neste caso, é importante voltarmos aos processos de diferenciação escolar, admitindo-se que as classes sociais acessam o sistema de ensino, mas suas oportunidades educacionais não são as mesmas das classes média e alta.

O ingresso no Ensino Superior dos alunos vindos das camadas populares é marcado por dois tipos de facilidades, uma de ordem material e outra de ordem técnica. A facilidade de ordem material pode ser compreendida quando as participantes mencionam suas condições de acesso e permanência no Curso de Pedagogia. Todas elas afirmam que tiveram alguns benefícios (ou “facilidades”) para iniciar e continuar seus estudos. Selma teve bolsa de estudos (parceria da faculdade com a ordem religiosa da qual fazia parte); Keila e Edna afirmam que o horário foi importante para que conseguissem conciliar estudo e trabalho⁷⁸; Edna e Denise contaram com o apoio dos programas que a instituição tinha em parceria com as secretarias de Educação municipal e estadual e Raquel menciona o valor da mensalidade como fator decisivo de sua escolha pelo curso.

As facilidades de ordem técnica, de formação, aparecem nos relatos sobre os materiais e conteúdo estudado no curso. Uma das participantes, por exemplo, afirma utilizar “apostilas” porque, embora a IES desta pesquisa não adote material apostilado, não é raro que os professores disponibilizem materiais como apresentações de slides, resumos de textos etc. para “facilitar” o estudo dos alunos.

Sobre esta questão, é possível voltar a Dubet (2015), quando o autor trata da diferenciação do sistema escolar. O que significa “facilitar” o conteúdo? As facilidades dos cursos de formação de professores estariam empobrecendo o conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem ensinados? Quando chega à sala de aula, o professor reproduz as facilidades vivenciadas em seu processo formativo?

⁷⁸ Keila estudava no período das 7h00 às 9h30 de segunda a quinta-feira e Edna no período chamado “especial” (Sextas-feiras, das 18h00 às 23h15 e sábado, das 8h00 às 13h15).

Goodson (2001) faz uma observação de que se identificou mais com a escola quando encontrou tutores com antecedentes semelhantes aos dele e quando a disciplina se tornou a sua “experiência da educação e da cultura” (GOODSON, 2001, p.84). Essa afirmação do autor é importante para pensarmos sobre o ingresso das participantes desta pesquisa na carreira docente, pois, quando alunos oriundos de camadas populares se tornam professores e retornam aos seus contextos escolares (educação pública), eles conhecem bem a realidade de seus alunos, mas é preciso pensar sobre os currículos adotados e sobre como eles de fato se efetivam em sala de aula.

As entrevistadas contam que boa parte do conteúdo ensinado é prescrito pelos currículos adotados pelas redes de ensino ou, em alguns casos, é definido pelos professores de cada série/ano escolar. Há, entre as entrevistadas, uma ideia de que todo conteúdo trabalhado precisa fazer sentido para o aluno e, portanto, é preciso garantir experiências práticas que relacionem o aprendido na escola com as vivências do cotidiano dos alunos. Essa prática vem, muitas vezes, das referências mencionadas no **quadro 6** e, segundo as professoras iniciantes, esse tipo de abordagem demanda tempo para pesquisar, estudar, planejar.

As participantes, apesar do pouco tempo de magistério, indicam diversos problemas que precisam enfrentar em seu ofício: o pouco tempo para planejar, a indisciplina dos alunos, os alunos com dificuldades entre outros. Essas demandas justificam a adoção de atividades prontas (do livro ou semelhantes às do livro) porque, segundo uma das entrevistadas, são mais fáceis de executar, estão planejadas, como se existissem “*os que pensam e os que executam*” (Selma), ou seja, os professores, devido às suas condições de trabalho, acabam apenas por executar o que foi prescrito por outros.

Quase todas afirmam pautar sua rotina de trabalho a partir das propostas dos livros didáticos adotados pela rede de ensino. Entretanto, ao se depararem com os alunos com dificuldades de aprendizagem, as professoras ingressantes percebem que o material utilizado nem sempre se adequa a todas as necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos. Os livros ou “manuais” (como uma das participantes nomeia) parecem não atender às necessidades dos professores iniciantes quando estes se deparam com especificidades de alguns alunos.

Os materiais, construídos para atender salas homogêneas e que seguem os mesmos conteúdos e ordem de aprendizagem, não indicam às professoras como lidar

com casos específicos de alunos com dificuldades e, então, não basta apenas saber executar o que eles prescrevem. As professoras iniciantes dependem de outros saberes e outras referências para enfrentar seus problemas cotidianos.

Assim, chama a atenção quando uma das entrevistadas afirma que “cada um com suas próprias pernas” entra na rede pública e precisa buscar informações, conhecer os alunos, encontrar as suas estratégias de trabalho etc. A integração entre os profissionais mais experientes com os mais novos na profissão não acontece de forma natural, tampouco planejada. Cada um deve buscar suas parcerias, mas, dependendo do contexto escolar, não encontra. Esse tipo de observação não parece ser uma preocupação das redes de ensino nem dos cursos de formação docente, ainda distantes do dia-a-dia da vida escolar e de todas as suas dificuldades.

Segundo Goodson (2001), os professores são atores-chave no processo educativo, mas suas opiniões “não têm sido procuradas e seu aconselhamento não tem sido utilizado na pesquisa” (GOODSON, 2001. p.41), por isso, neste estudo, buscou-se dar voz àqueles que, recém-saídos dos cursos de Pedagogia, ingressam na carreira do magistério público no Ensino Fundamental 1. Conhecer as exclusões e as barreiras superadas por esses sujeitos pode ser uma forma de os futuros professores terem contato com a vida escolar para além dos conteúdos e estratégias de ensino e, como afirmam Catani et. al. gerar “novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino” (CATANI et.al., 1997, p.18).

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. et.al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.96, p.819-842, Oct. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em 28 dez. 2016.

APROFEM. Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo. Direitos e Benefícios dos servidores municipais. Vida Funcional. São Paulo: Aprofem, 2017. Disponível em <http://cms.aprofem.com.br/Arquivos/Empresa_014CONTEUDO_00000627_Anexos/Original/014000006270037_0.pdf>. Acesso em 16 nov. 2018.

AZANHA, José Mário Pires. Instituto Superior de Educação: orientações curriculares. In: _____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006b, p.75-81.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: _____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006a, p.53-74.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2008.

BARREYRO, Gladys Beatriz; COSTA; Fábio Luciano Oliveira. Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa** 2015, v.20, Jan-Mar, Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032722003>>. Acesso em 11 out. 2016.

BIANCHINI, Noemi. **As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior**. 2005. 212 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara: 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90221>>. Acesso em 12 out.2016.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003, 5 ed.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003, 5ª ed. p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Capítulo II. p. 43-72.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: _____. **Escritos de Educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Capítulo IV. pp. 81-88.

BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cad. Pesq.** São Paulo, v.40. p.54-57, fev, 1982.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CP nº1, de 30 de setembro de 1999.** Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em 14 jan.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Brasil, maio de 2000. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura. – Propostas conceituais e metodológicas.** Brasília: MEC, 2005a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf>. Acesso em 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em 14 já. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº1, de 15 de maio de 2006.** Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em 14 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1771>

9-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 jan.2017.

BRUSCHINI, Cristina. AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cad. Pesq.** São Paulo (64). p.4-13, fev, 1988. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179/1184>> Acesso em 04 jan. 2019.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura** – v. 1. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p.

CATANI, Denice Barbosa. et.al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAVES, Vera Jacob. Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização. Lisboa: Educa. pp.199-220.

CHRISTIN, Rosine. Uma vida dupla. In: BOURDIEU, P.(coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003, 5ª ed.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna**. 1657. Versão para ebook: eBookBrasil, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em 18 out. 2016.

CRUZ, Livia Lara da. **Ascensão pelo estudo ou estagnação qualificada? Os sentidos da experiência do projeto Bolsa Mestrado para os professores da rede estadual de São Paulo (2004-2009)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-18122014-101939. Acesso em 30 dez. 2018.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano (org.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016**. São Paulo: Todos pela Educação / Moderna, 2016. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em 13 dez. 2016.

CRUZ, Priscila, MONTEIRO, Luciano (org.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**. São Paulo: Todos pela Educação / Moderna, 2018. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em 20 nov. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.104, p.891-917, out. 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em 18 out. 2015.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Cad. CRH**, Salvador, v.28, n.74, p.255-266, ago. 2015. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v28n74/0103-4979-ccrh-28-74-0255.pdf>>. Acesso em 18 out. 2015.

ENADE 2014. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Área - Pedagogia (Licenciatura)**. Versão 07/04/2016. Brasília: Inep, 2016b.

FERREIRA, Marcos Paulo. **Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história: (São Paulo, 2003-2005)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 2006. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10551>>. Acesso em 06 jan. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap.3. p.101-129.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. ver.ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina (org.). **A atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório Final**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

GATTI, Bernardete A. NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. BARRETTO, Elba Siqueira Sá. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. O curso de Licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**. Florianópolis, v.2, n.3, p. 151-169, jul/dez 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. n. 100. p.33-46. Dez/jan/fev, 2013-2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo e MORAES, Karine Nunes. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**. 2012, vol.33, n.118 p. 171-190. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a11.pdf>>. Acesso em 18 out. 2015.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em Mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Editora Porto, 2001.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professoras de amanhã: um estudo de escolha ocupacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970. 2 ed.

GUARNIERI, Fernanda Vieira. MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolas e Educacional**. 2017, vol.21. n.2. p.183-193. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00183.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2018.

HARGREAVES, Andy Individualismo e Individualidade. In: _____. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: MacGraw – Hill de Portugal, 1998. Cap. 8. p.183-208.

HARGREAVES, Andy. Colaboração e colegialidade artificial. In: _____. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa: MacGraw – Hill de Portugal, 1998. Cap. 9. p. 208-237.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 1996**. Brasília: INEP, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2006**. Brasília: INEP, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. ENADE 2014. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de Curso - Pedagogia (Licenciatura) – Faculdade X, São Paulo**. Brasília: Inep, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018b. Disponível em <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 29 jul.2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Texto para discussão. **Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília: Ipea, 2017.

KRASILCHIK, Myriam; NICOLAU, Marieta Lucia Machado; CURY, Maria Catarina. O Programa de Educação Continuada (PEC) na avaliação de seus alunos. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v.14, n.1, p.169-180, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v14n1/12.pdf>> . Acesso em 25 out. 2016.

KUENZER, Acácia Zenaida. RODRIGUES, Marli de Fátima. Curso de Pedagogia ou Normal Superior? **RBPAE**. v.23, n.2, p. 253-275, mai/ago, 2007. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19128/11123>>. Acesso em 02 jan. 2019.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática**. 1ed. São Paulo: Ed.34, 1993, 204p.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap.2. p.63-100.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOUZANO, Paula. et. al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MENEZES FILHO, Naércio. **Apagão de Mão de Obra Qualificada?** As Profissões e o Mercado de Trabalho Brasileiro entre 2000 e 2010. Centro de Políticas Públicas do INSPER e USP, 2012. Disponível em <<http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/Apag%C3%A3o-de-M%C3%A3o-de-Obra-Qualificada-Naercio-Menezes-Filho.docx.pdf>>. Acesso em 18 out. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2005, n.28.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **NUANCES: estudos sobre Educação**, Unesp Presidente Prudente, Vol. 3, set. 1997. p.5-14. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50>>. Acesso em 13 jan. 2017.

PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Matriz de avaliação processual: anos iniciais, Língua Portuguesa e Matemática: encarte do professor**. São Paulo: SE, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.566, de 2008**. Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo: SME, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SAVIANI, D. Formação de professor: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v 14 nº 40; jan/fev.2009 p.143-149.

SECHEFFLER, I. **A linguagem da Educação**. São Paulo: Saraiva/Edusp, 1974.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 26, n. 90, jan-abr, 2005, p.77-105. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a04v2690.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. **Educação superior em debate**. INEP. Modelos institucionais da educação superior. Brasília, Inep, 2005. p. 275-289. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/35>>. Acesso em 18 out. 2015.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2. fev, 1986. pp. 4-14. Disponível em <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>. Acesso em 20 nov. 2018.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo. v.4. n.2. dez, 2014. pp. 196-229. Disponível em <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. Acesso em 20 nov. 2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. revista e atualizada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Mariléia Maria da. **Inserção profissional e condição social: trajetórias de jovens graduados no mercado de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87959>>. Acesso em 18 out. 2015.

SILVA, Milena Colazingari. **O alunado do curso de Pedagogia de instituições públicas e privadas diversificadas: escolha da profissão, práticas culturais e planos**. Tese (Doutorado em Educação - Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação. São Paulo: 2015.

SPOSITO, Marília. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 2002. 4ed.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, jan-mar/2000, nº 13, p. 5-24. Disponível em <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf> Acesso em 14 jan. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, dez/2000. p. 209-244. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 14 já. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas da USP. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT). FUNARO, Vânia Martins Bueno de Oliveira (coord.). 3 ed. rev.ampl. São Paulo: SIPIUSP, 2016.

VALE, Andréa Araújo do; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Jacob (Org.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa (PT): EDUCA, 2014, p. 199-220.

ZEICHNER, Kenneth. M., Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. Vol. 29, nº 103. mai-ago/2008, p. 535-554. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2017.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria (RS), v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em 20 nov. 2018.

Referências das Pesquisas sobre egressos do Curso de Pedagogia (Item 1.3)

ALMEIDA, Luana Costa. **Curso de Pedagogia da UNICAMP: marcas de formação.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2008. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000438448>>. Acesso em 22 dez.2016.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em <<http://locus.ufv.br/handle/123456789/3425>>. Acesso em 21 dez. 2016.

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia: contribuições e lacunas teórico-práticas.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2008. Disponível em <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14147>>. Acesso em 23 dez.2016.

BARBOSA, Andréa Haddad. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas.** 2014. 175 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110462>>. Acesso em 20 dez. 2016.

CORES, Luciano Nunes Sanchez. **Sobre docências (in)conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122015-113751/>>. Acesso em 19 dez.2016.

COSTA, Lia Beatriz Mesquita. **Saberes da Psicologia no Currículo do Curso de Pedagogia: uma análise cultural.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3810>>. Acesso em 20 dez. 2016.

CUNHA, Deise Rôos. **A Matemática na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre a formação inicial e a prática pedagógica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Física, Porto Alegre, 2010. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3394>>. Acesso em 23 dez.2016.

DERNER, Terezinha Aparecida Bianchini. **O egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina e sua ocupação profissional.** 1985. Dissertação (Mestrado em Administração Escolar) – Universidade Federal de Santa

Catarina, Florianópolis, 1985. Disponível em <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75269>>. Acesso em 18 dez.2016.

DIAS, Eliene Maria Alves. **Articulação entre Formação inicial na Pedagogia e a práxis pedagógica em educação matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010. <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8660>>. Acesso em 23 dez.2016.

GALDÊNCIO, Clarice. **O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de pedagogia da UnC/Mafra**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em<http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=945> Acesso em 18 dez.2016.

JESUS, Simone Penteado Silva de. **A formação do pedagogo: estudo de caso com alunos egressos de um curso de Pedagogia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista, Faculdade de Humanidades e Direito, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1164>>. Acesso em 23 dez. 2016.

LEVANDOVSKI, Ana Rita. **Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I: um estudo por meio da metodologia da problematização**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Londrina, 2008. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000129958>>. Acesso em 20 dez.2016.

MACHADO, Dinamara Pereira. **Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de pedagogia na modalidade de educação à distância**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9850>>. Acesso em 18 dez. 2016.

MARQUEZAN, Marília Costa. **A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6657>>. Acesso em 19 dez.2016.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **A formação do pedagogo - professor o Curso de Pedagogia: limites e possibilidades na visão de professores formados no Campus avançado de Patu da UERN**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2009. Disponível em <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14367>>. Acesso em 22 dez.2016.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG**. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto

de Ciências Humanas e Sociais, Mariana, 2014. Disponível em < <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3941> >. Acesso em 21 dez. 2016.

PITA, Tatiana de Jesus. **Destino Social de alguns egressos do Curso de Pedagogia de uma IES privada com baixa avaliação no Ministério da Educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em < <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10324> >. Acesso em 20 dez. 2016.

REIS, Anna Carolina de Lazzari. **Representações sociais sobre ser professor: indícios da constituição da identidade docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em < <http://locus.ufv.br/handle/123456789/3424> >. Acesso em 22 dez. 2016.

ROCHA, Maína Bertagna. **A formação dos saberes sobre Ciências e seu ensino: trajetórias de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2013. Disponível em < <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000905804> >. Acesso em 19 dez. 2016.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O estágio com espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em < <http://hdl.handle.net/11449/92396> >. Acesso em 23 dez. 2016.

SILVA, Beatriz Helena Pinho. **Estudantes do curso de Pedagogia a distância (FE/ UnB – UAB): das suas trajetórias às perspectivas de longevidade escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2015. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19139> >. Acesso em 18 dez. 2016.

SILVA, Selma Tânia Lins e. **Os saberes mobilizados por egressas do curso de pedagogia a partir da pesquisa e prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Recife, 2007. Disponível em < <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4576> >. Acesso em 21 dez. 2016.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. **Qualidade da formação inicial de pedagogos: indicadores na visão de egressos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3675> >. Acesso em 22 dez. 2016.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Aprendendo a ser professor: relação entre contextos de trabalho e formação inicial**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em < <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87228> >. Acesso em 18 dez. 2016.

Apêndice A – Questionário

Pesquisa sobre os egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade X

Meu nome é Fernanda Guinoza Matuda, sou professora da Faculdade X e doutoranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP.

Estou realizando um estudo com o objetivo de conhecer as trajetórias profissionais dos alunos de Pedagogia da Faculdade X e consegui seu contato por meio da Secretaria da instituição.

Agora, preciso de sua ajuda respondendo um questionário e divulgando-o aos seus colegas de turma. Você não precisa se identificar, portanto, as respostas permanecerão anônimas.

O tempo estimado para responder varia de 5 a 15 minutos e é importante que você continue até a conclusão de todas as páginas.

O questionário pode ser respondido pelo computador, celular e outros dispositivos móveis como tablets e notebooks.

Caso tenha alguma dúvida ou consideração sobre esta pesquisa, entre em contato pelo e-mail fmatuda@usp.br.

Desde já agradeço sua atenção!
Fernanda Guinoza Matuda

1. Data de nascimento *

2. Idade *

3. Sexo *

Homem
Mulher
Outro

4. Estado Civil *

Solteiro
Casado
Divorciado
Viúvo
União estável
Outro: _____

5. Como você se considera? *

Branco(a)
Negro(a)
Pardo(a) / Mulato(a)
Amarelo(a) (de origem oriental)
Indígena ou de origem indígena

6. Onde você nasceu? * Indique a UF em que você nasceu. Caso não seja brasileiro, selecione a opção "exterior".

Caso seja estrangeiro, indique o país onde nasceu: _____

7. Qual a modalidade de Ensino Médio você concluiu? *

Ensino Médio regular

Técnico Profissionalizante (eletrônica, nutrição, contabilidade, outro)

Técnico Profissionalizante (magistério)

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo

Outra: _____

8. Onde cursou a maior parte de sua Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio)? *

Toda em escola pública

Toda em escola privada (particular)

Toda no exterior

A maior parte em escola pública

A maior parte em escola privada (particular)

Parte no Brasil e parte no exterior

9. Marque a opção que melhor descreve sua formação na Educação Básica (Ed. Infantil, Ens. Fundamental e Ens. Médio): *

Sempre fui aprovado.

Fui reprovado uma vez.

Fui reprovado algumas vezes.

Abandonei a escola e tive que fazer supletivo depois.

Outro

10. Qual o intervalo de tempo entre conclusão da sua Educação Básica para seu ingresso no Ensino Superior? *

até 1 ano

de 2 a 5 anos

de 5 a 10 anos

mais de 10 anos

11. Antes de entrar na Faculdade, você fez Coursinho Pré-vestibular ou outro curso preparatório para o Ensino Superior? *

sim

não

Sobre o curso de Pedagogia**12. Por que você escolheu fazer o Curso de Pedagogia? * A questão permite mais de uma resposta.**

Acredito ser minha vocação.

Pela importância da profissão.

Tive professores que me inspiraram.

É uma boa carreira.

Não tive condições financeiras de frequentar outro curso.

Facilidade de acesso ao local do curso.

Influência da minha família.

Garantia de um emprego.

Outro motivo: _____

13. A Pedagogia foi o seu primeiro curso de Ensino Superior? *

sim

não

14. Como você ingressou no Curso? *

Vestibular

Processo Seletivo
Enem
Outro

15. Em que ano você ingressou no curso de Pedagogia? *

16. Em que ano você concluiu o curso de Pedagogia? *

17. Durante o curso de Pedagogia, você contou com alguns desses benefícios? * Essa questão aceita mais de uma resposta.

Não contei com benefícios.

Prouni

Fies

Bolsa Escola Professor Alfabetizador (BEPA)

Toda Força ao Primeiro Ano (TOF)

Bolsa de iniciação científica

CEFAI

Parceiros na Aprendizagem

Outro tipo de bolsa: _____

18. Em que unidade da Faculdade X você concluiu o curso de Pedagogia? *

Caso tenha se transferido ao longo de sua formação, selecione a unidade em você terminou o curso.

Belém

Bom Retiro

Imirim

Santana

Sumaré

Tatuapé I

19. Em que período você frequentou o curso de Pedagogia? *

Se mudou de horário durante o curso, assinale aquele em que estudou a maior parte do tempo.

Manhã 1 (7h00 às 9h30)

Manhã 2 (9h40 às 12h10)

Noite 1 (18h00 às 20h30)

Noite 2 (20h40 às 23h10)

Horário Especial (sex-sáb)

20. Durante o curso de Pedagogia, você participou do processo de Recuperação ("Exame") em alguma disciplina? *

Não

Sim. Qual(is)? _____

21. Durante o curso de Pedagogia, você foi reprovado em alguma disciplina? *

Não

Sim. Qual(is)? _____

Sobre a atuação profissional

22. Comparando sua situação antes do início do curso e após sua conclusão, sua remuneração/salário sofreu alteração? *

Diminuiu em até 20%

Diminuiu em até 50%

Não sofreu alteração

Aumentou em até 20%

Aumentou em até 50%

Aumentou em até 100%

Teve um aumento superior a 100%

23. Ocupação atual *

desempregado
funcionário público concursado
funcionário público contratado
trabalhador registrado (CLT)
trabalhador informal
microempresário
Outro(a): _____

24. Atualmente, trabalha na área de Educação? *

sim
não

Não trabalha na área de Educação**25. Em qual setor trabalha atualmente?**

Comércio
Serviço
Indústria
Não estou trabalhando no momento.
Outro: _____

26. Por qual motivo você trabalha hoje em uma área diferente da sua área de formação?

A questão aceita mais de uma resposta.
Não encontrei emprego na área de Educação.
Não me adaptei ao trabalho na área de Educação.
Optei por outro trabalho por causa da remuneração.
Quero passar em um Concurso Público.
Estou aguardando ser chamado(a) por um Concurso Público.
Outro: _____

27. Após formado no Curso de Pedagogia:

Nunca atuei na área de Educação.
Já atuei na área de Educação.

28. Se já atuou na área de Educação, assinale os setores em que trabalhou:

A questão aceita mais de uma resposta.
Gestão Escolar (direção / coordenação)
Secretaria Escolar
Inspetoria de alunos
Docência
Auxiliar de classe
Educação Social
Outro: _____

Trabalha na área de Educação**29. Que função exerce na área de Educação?**

Professor da Educação Infantil
Professor do Ensino Fundamental
Professor da Educação de Jovens e Adultos
Educador Social
Auxiliar de classe na Educação Infantil
Auxiliar de classe no Ensino Fundamental
Coordenador pedagógico
Diretor de escola

Outro(a): _____

30. Qual a principal razão que o levou a exercer a função que ocupa hoje?

Só encontrei oportunidades de trabalho para esta função.

Identificação com o público atendido.

Remuneração mais atrativa.

Sempre quis trabalhar na área de gestão.

Outra razão: _____

31. Em qual setor atua?

Rede Municipal de ensino (São Paulo)

Rede Municipal de ensino (outras cidades)

Rede Estadual de ensino (São Paulo)

Rede Estadual de ensino (outros estados)

Rede Privada (particular)

ONGs ou Associações (educação social)

Outro(a): _____

32. Após concluir a Pedagogia, quanto tempo você demorou para conseguir um emprego na área de Educação?

Já atuava na educação antes de formado

Menos de 1 ano

De 1 a 2 anos

Mais de 2 anos

Outro(a): _____

33. motivo(s) que o levou(ram) a procurar por esta formação complementar:

Caso tenha marcado "não" na questão anterior, vá para a próxima questão.

Precisava me aprofundar nos estudos para melhorar minha prática.

Gosto de estudar por isso queria continuar me aprimorando.

Senti que estudei pouco sobre esses assuntos no Curso de Pedagogia.

Somente com o Curso de Pedagogia não estava conseguindo trabalho como professor(a).

Querida ser aprovado(a) em um concurso público por isso continuei estudando.

Outro: _____

34. Para você, qual é o papel do professor? _____

35. Do que você mais gosta em sua profissão?

Classifique os itens conforme a escala (1 para o que mais gosta e 5 para o que menos gosta). Com o mouse, você pode "arrastar" os itens e posicioná-los conforme a ordem que desejar.

Planejar as aulas.

Participar das reuniões pedagógicas.

Trabalhar com os alunos em sala de aula.

Realizar reuniões de pais ou responsáveis.

Pesquisar materiais para as aulas.

36. Qual a maior dificuldade que encontra no exercício da profissão?

Classifique os itens de acordo com a escala (1 para o que mais tem dificuldade e 5 para o que menos tem dificuldade). Com o mouse, você pode "arrastar" os itens e posicioná-los conforme a ordem que desejar.

Planejar as aulas.

Participar das reuniões pedagógicas.

Trabalhar com os alunos em sala de aula.

Realizar reuniões de pais ou responsáveis.

Pesquisar materiais para as aulas.

37. Quando você prepara suas aulas, que estratégias usa para buscar os conteúdos e saberes necessários?

	Nunca uso	Uso raramente	Uso pouco	Uso com frequência	Uso sempre
Estuda os materiais usados no seu Curso de Pedagogia	☐	☐	☐	☐	☐
Conversa com colegas mais experientes	☐	☐	☐	☐	☐
Pesquisas em livros teóricos	☐	☐	☐	☐	☐
Pesquisa em livros didáticos	☐	☐	☐	☐	☐
Pesquisa na Internet	☐	☐	☐	☐	☐
Pesquisa em revista da área de Educação (Nova Escola, Educação etc).	☐	☐	☐	☐	☐
Usa exemplos de quando era aluno	☐	☐	☐	☐	☐
Outro(a) <input type="text"/>	☐	☐	☐	☐	☐

38. Marque a frequência com a qual desenvolve atividades nas seguintes áreas:

	Diariamente	Três ou quatro vezes por semana	Duas ou três vezes por semana	Uma vez por semana	Uma vez por mês	Não se aplica
Alfabetização	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Língua Portuguesa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐	☐	☐	☐
História	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geografia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ciências	☐	☐	☐	☐	☐	☐

39. Quando era aluno, o que achava das disciplinas?

	Odiava	Não gostava	Era indiferente para mim	Gostava	Adorava	Não sei dizer
Língua Portuguesa	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Matemática	☐	☐	☐	☐	☐	☐
História	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Geografia	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ciências	☐	☐	☐	☐	☐	☐

40. Se você fosse preparar um curso para professores, para que tipo de conteúdo você daria prioridade?

Teoria da Educação

Conteúdos a serem ensinados para os alunos

Técnicas e estratégias de ensino

Outro: _____

41. O que você acha que a maioria de seus alunos tem mais facilidade para aprender?

Conteúdos de Língua Portuguesa

Conteúdos de Matemática

Conteúdos de Ciências da Natureza

Conteúdos de História

Conteúdos de Geografia

Outro: _____

42. O que você acha que seus alunos têm mais dificuldade para aprender?

Conteúdos de Língua Portuguesa

Conteúdos de Matemática

Conteúdos de Ciências da Natureza

Conteúdos de História

Conteúdos de Geografia

Outro: _____

Apêndice B – Roteiro inicial de entrevista

Dados pessoais:

Nome

Idade

História de vida (Onde nasceu? Constituição familiar? Escolaridade dos familiares etc.)

Trajetória escolar

- Com quantos anos começou a estudar? Onde?
- Onde cursou a maior parte da Educação Básica? (Cidade; Setor público ou privado; Período regular ou noturno; Ensino Regular ou Supletivo).
- Lembranças da escola / professores marcantes
- Como era seu desempenho na Educação Básica? Tinha alguma disciplina com a qual se identificava mais? Alguma que não gostava?
- Por que decidiu fazer Faculdade?

Curso de Pedagogia e Escolha profissional

- Por que escolheu fazer Pedagogia?
- Como foram seus primeiros semestres no curso de Pedagogia? Quais expectativas? Que sonhos? O que encontrou?
- De modo geral, como avalia seu curso? Se pudesse mudar algo nele, o que proporia?
- Das disciplinas que cursou, qual delas você considera mais importante para a profissão que exerce atualmente?
- Você fez estágios? Em que áreas? Como foi?
- Por que decidiu atuar como professor(a) do Ensino Fundamental?

Trajetória profissional

- Trabalhava ou trabalhou antes de ingressar na Faculdade? O que fazia?
- Há quanto tempo é professora do Ensino Fundamental?
- Onde trabalha atualmente? Como foi seu ingresso na profissão de professor? (Concurso, entrevista, estágio etc.)
- Como se preparou para o concurso? O que achou do concurso (que impressões teve sobre a prova)?
- Pode contar como foi seu primeiro dia de trabalho como professor(a)?
- Como é o relacionamento com os colegas, direção, coordenação?
- Como são os momentos de trabalho coletivo em sua escola? Esses momentos ajudam sua prática como professor(a)? Como?
- Como costuma planejar as aulas que vai ministrar na semana? Que recursos utiliza? Como define o conteúdo que vai trabalhar? A escola tem um Plano de Ensino Anual? Como ele é elaborado?
Como estuda os conteúdos que vai ensinar?
Quais as fontes que consulta? É igual para todas as disciplinas?
- Já se deparou com algum conteúdo difícil de ensinar? Por que achou difícil? Como planejou sua aula?
- Quem define o currículo trabalhado na escola? Você participa dessa decisão? Como é feita a escolha do material didático adotado na escola?
- Você tem alunos com dificuldades de aprendizagem? Em quais conteúdos?
Quem são os alunos que se destacam? Por que? Em que se destacam?
- Como sabem que os alunos aprenderam?
- Lembra de alguma atividade/estratégia que deu muito certo? E uma que não deu tão certo?
Por que?
- O que você costuma fazer para sanar as dificuldades desses alunos?

Pensar o currículo

O que você considera que deve ser ensinado para o aluno no ensino fundamental? Por quê?

Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *Trajetória escolar, formação profissional e atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo sobre os egressos do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada da cidade de São Paulo*, que tem como pesquisador/a responsável *Fernanda Guinoza Matuda*, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, as quais podem ser contatadas pelo e-mail fmatura@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivo investigar a relação entre a trajetória escolar dos egressos do Curso de Pedagogia com a atividade profissional que escolheram exercer, buscando averiguar, entre os professores do Ensino Fundamental, como as dificuldades trazidas da Educação Básica são sanadas no exercício de sua profissão.

Tendo sido devidamente informado/a sobre os propósitos e procedimentos deste estudo, declaro que autorizo a realização da entrevista e sua gravação. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Assinatura: _____

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Apêndice D – Dados complementares

Tabela 17 - Trajetória na Educação Básica e Atuação na Educação

Atua na área de Educação?					
Trajetória na Educação Básica	não		sim		Total Geral
	Nº	%	Nº	%	
Sempre fui aprovado	31	30,7	70	69,3	101
Fui reprovado uma vez	14	31,1	31	68,9	45
Fui reprovado algumas vezes	4	40,0	6	60,0	10
Abandonei a escola e tive que fazer supletivo depois	3	27,3	8	72,7	11
Outros	-	-	2	100,0	2
Total Geral	52	30,8	117	69,2	169

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.

Tabela 18 - Trajetória na Pedagogia e Atuação na Educação

Atua na área de Educação?					
Trajetória na Pedagogia	não		sim		Total Geral
	Nº	%	Nº	%	
Participaram de processo de Recuperação/Exame	16	34,8	30	65,2	46
Foram reprovados	9	40,9	13	59,1	22
Participaram de Recuperação e reprovaram	6	40,0	9	60,0	15

FONTE: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados na pesquisa.