



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

STEPHANIE MARINA CARDOSO ARAÚJO DUARTE

**TORNAR-SE DOCENTE:
o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente**

Brasília

2014

STEPHANIE MARINA CARDOSO ARAÚJO DUARTE

TORNAR-SE DOCENTE:

o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

Brasília

2014

STEPHANIE MARINA CARDOSO ARAÚJO DUARTE

TORNAR-SE DOCENTE:

o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

Data de aprovação: 9 de julho de 2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Orientadora - UnB

Prof.^a Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi
Examinadora interna - UnB

Prof.^a Dra. Ivone Garcia Barbosa
Examinadora externa - UFG

Prof.^a Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinadora suplente - UnB

Brasília

2014

AGRADECIMENTO

A todos que contribuíram para o desenvolvimento da minha individualidade.

Aos meus pais, pelo amor, pela dedicação, pelas palavras de incentivo e de acolhimento nos momentos mais difíceis.

Ao Davison, meu companheiro, que faz cada dia da minha vida ser melhor mais bonita. Agradeço pela confiança, compreensão, força, companheirismo, alegria e, principalmente, pelo seu amor.

Às integrantes do grupo DCM – Dando conta do movimento- Dayse, Juliana, Rita e Fernanda, por representarem apoio intelectual e emocional durante meu percurso na UnB.

À Leda amiga de PPGE, pelo apoio no momento mais difícil vivenciado nessa trajetória.

À Minha orientadora, Kátia, que acreditou no meu potencial e confiou em mim. Agradeço pela generosidade em compartilhar seu profundo conhecimento sobre a realidade. Sua atuação como professora traz inspiração, para todos que a vivenciam.

Ao professor Edson Marcelo Húngaro, pela generosidade de compartilhar o seu conhecimento sobre a teoria social de Marx e por me fazer acreditar que os homens podem ser muito mais do que aquilo que a sociedade capitalista impõe.

Às professoras que participaram desta pesquisa, pela enorme contribuição no desenvolvimento desse trabalho.

E, por fim, à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me permitiu afastamento para realizar o mestrado. A ampliação de consciência que tive nesse período de licença será revertida numa professora mais qualificada para essa instituição.

RESUMO

A inserção na escola e, principalmente, na sala de aula desencadeia processos que possibilitam aos professores relacionar os conhecimentos apreendidos na formação inicial com as demandas da prática e com o contexto escolar. Contudo, a articulação não ocorre de maneira natural, pois são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar o seu trabalho. Entendendo a profissionalidade como um processo de desenvolvimento e de constituição do ser docente, que agrega tanto a qualificação como a competência, adotando o sentido de competência como práxis de acordo com Kuenzer (2003). Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, com base em Marx (1999), estabeleceu-se o trabalho como categoria central, e considerou-se que o trabalho docente se desenvolve em meio às relações sociais capitalistas e que, portanto, este encerra também a dialética humanização/alienação, reprodução social/reprodução do indivíduo, cotidiano/não cotidiano. Assim, foram elencados como objetivos específicos: analisar a relação entre o processo de profissionalidade e a constituição da especificidade da profissão docente; analisar as relações que os professores iniciantes estabelecem com o seu trabalho e identificar se os professores iniciantes são capazes de reconhecer os momentos em que é necessário suspender o cotidiano. Nesta pesquisa foram considerados como iniciantes, assim como para Gonçalves (2007), os professores com até quatro anos de magistério que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, participaram da pesquisa um total de onze docentes. Os dados foram obtidos por meio de observação, questionário e grupo focal. A análise foi utilizada com base no Materialismo Histórico Dialético. Emergiram como categorias os pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões. Mediante tais instrumentos, constatou-se que o início da carreira da forma como tem ocorrido não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão docente, ou melhor, não tem possibilitado uma relação consciente com essa especificidade. A especificidade do trabalho docente é promover a mediação entre o educando e o conhecimento (SAVIANI, 2012), além de contribuir para o estreitamento das relações pessoais e interpessoais com a comunidade escolar. Entretanto, pode assumir formas estranhadas quando submetido, em sua organização às imposições que precarizam e rotinizam seu processo (DUARTE, 2007), reduzindo a autonomia nas decisões e expondo a uma rotina em que não se reconhece e nem tem apoio. Cabe, portanto, encontrar alternativas de enfrentamentos dos problemas que invadem o espaço escolar e minimizam as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e promover a emancipação docente.

Palavras-chave: Professor iniciante. Profissionalidade. Individualidade. Trabalho educativo.

ABSTRACT

The insert in school, and especially in the classroom, triggers processes that enable teachers relate the knowledge learned in the initial training with the demands of practice and the school context. However, the joint does not occur naturally, there are great difficulties that the teacher finds to do its work. Understanding professionalism as the process of development and constitution of the teaching that adds qualifying and competence, adopting the sense of competence as praxis according Kuenzer (2003), this study was the overall objective of understanding how occurs the process constitution of the professionalism of teachers beginning in their careers from the insertion of these in everyday life in a public school of the Federal District. For both, based on Marx (1999), the work was established as a central category, and it was considered that the teaching work unfolds amid capitalist social relations and, therefore, this includes the dialectic humanization/alienation, reproduction of the social /reproduction of the individual, everyday life/not everyday life. So were listed as specific objectives: to analyze the relationship between the process of constitution of professionalism and specificity of the teaching profession; analyze the relationships that novice teachers establish with their work; and identify if beginning teachers are able to recognize the times when it is necessary to suspend the everyday. In this research it was considered as beginners, as Gill (2007), teachers with up to four years of teaching acting in the early grades of elementary school, participated in the survey the total of eleven teachers. Data were collected through observation, questionnaire and focus group. The analysis was used based on Dialectical Materialism History. In the process of the analysis was used qualitative approach and content analysis. Emerged as categories the dialectical pairs: challenge-achievements, theory-practice, and everyday-suspensions of the everyday. Through such instruments, was found that the onset of career, as is occurring, has not allowed the building of the specificity of the teaching profession or rather, has not allowed a conscious relationship with this specificity. The specificity of teaching work is to promote mediation between the learner and knowledge (SAVIANI, 2012), and contribute to the strengthening of personal and interpersonal relationships with the school community. However, it can take strange forms when submitted, in your organization, to the impositions which make precarious and routinely their process (DUARTE, 2007), reducing autonomy in decision making, and sets out a routine that does not recognize them, nor have support. It's necessary, therefore, find alternative coping problems that invade school space and minimize the possibilities of conducting a work that can guarantee the real transformation of the school and promote the teacher emancipation

keywords: Teacher beginner. Professionalism. Individuality. Educational work.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição por sexo de docentes ativos na rede de ensino	97
Gráfico 2 - Idade.....	97
Gráfico 3 - Distribuição por faixa etária de docentes ativos na rede de ensino	98
Gráfico 4 - Início do exercício profissional.....	101
Gráfico 5 - Faixa salarial das professoras.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de artigos após análise dos principais periódicos brasileiros de educação, considerando o recorte temporal de doze anos (2000 a 2012) e a expressão exata profissionalidade.....	66
Tabela 2 - Relação dos artigos e grupo de trabalho, após análise das reuniões anuais da Anped, considerando o recorte temporal de onze anos (2000 a 2012).....	67
Tabela 3 - Pesquisa por assunto/expressão exata “Profissionalidade”.....	68
Tabela 4 - Quantitativo de professores com até quatro anos de carreira na Secretaria de Estado de Educação do DF por Coordenação Regional de Ensino em 2013	91
Quantitativo de professores por Coordenação Regional de Ensino	91
Tabela 5 - Escolas com o maior número de professores com até 4 anos de carreira no magistério público do DF.....	92
Tabela 6 - População, segundo frequência a museu, cinema, teatro e biblioteca - Setores Pôr do Sol e Sol Nascente - Distrito Federal - 2013	95
Tabela 7 - Professores que participaram da pesquisa e tempo de carreira docente.....	96
Tabela 8 - Remuneração do professor com licenciatura plena com jornada de 40 h/aulas semanais ou	106
200 h/aulas mensais iniciante na carreira em julho de 2011	106
Tabela 9 - Estrutura familiar e a relação entre salário das professoras e a composição da renda familiar	111
Tabela 10 - Vantagens atribuídas ao trabalho docente e a frequência em que foram citadas pelas professoras.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenação Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A PRÁTICA PROFISSIONAL E O COTIDIANO: A DIALÉTICA SINGULARIDADE E GENERICIDADE.....	20
2.1 O TRABALHO: UM PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E DE GENERALIZAÇÃO ...	20
2.2 COTIDIANO E NÃO COTIDIANO.....	27
2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO EDUCATIVO COMO MEDIAÇÃO DAS ESFERAS COTIDIANAS E NÃO COTIDIANAS DA VIDA SOCIAL.....	34
2.4 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A RELAÇÃO COM O TRABALHO: UM PROCESSO DE IMBRICAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTITUIÇÃO DA INDIVIDUALIDADE.....	43
3 A ESPECIFICIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE E O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE	54
3.1 DIVISÃO SOCIAL E TÉCNICA DO TRABALHO E A PROFISSÃO PROFESSOR: A BUSCA PELA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE	54
3.2 ORIGEM DO TERMO DE PROFISSIONALIDADE.....	61
3.3 APROPRIAÇÃO DO TERMO PROFISSIONALIDADE NA DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA	64
4 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	79
4.1 MÉTODO E TIPO DE PESQUISA	79
4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	82
4.2.1 Questionário.....	82
4.2.2 Observação.....	83
4.2.3 Grupo focal.....	85
4.2.4 Sujeitos da pesquisa.....	86
4.3 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS	87
5 TORNAR-SE DOCENTE: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES INICIANTES.....	90
5.1 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE: CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA.....	90
5.2 QUEM SÃO OS DOCENTES INICIANTES?	96

5.3 DETERMINAÇÕES OPERANTES NO PROCESSO DE TORNAR-SE DOCENTE...	107
5.4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTES	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	143
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	143
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APÊNDICE C - PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO.....	145
APÊNDICE D - ROTEIRO GRUPO FOCAL	151
APÊNDICE E - GUIA DE OBSERVAÇÃO	152

1 INTRODUÇÃO

A apreensão da essência do fenômeno exige sucessivas aproximações em relação ao objeto, que por sua vez demandam o enriquecimento teórico do pesquisador para que esse tenha a capacidade de saturar de determinações um problema posto pela realidade. Como o contato imediato com o fenômeno se dá pela aparência, essa deve ser negada para que se possam apanhar as determinações que atuam sobre o objeto e assim apreender a lógica que está articulando o complexo de complexo no qual esse se insere.

Esse comentário inicial é necessário para entender o caminho trilhado nesta pesquisa, tendo em vista que para compreender o processo de constituir-se docente. Entendendo esse processo como a apropriação da especificidade da ação docente, no contexto¹ em que a prática profissional se desenvolve de forma majoritária, ou seja, na escola, partiu-se da aparência desse fenômeno que foi apreendida no cotidiano escolar e se prosseguiu realizando sucessivas aproximações a fim de apreender a essência.

Num primeiro momento quatro fatores aparecem como centrais no processo de tornar-se docente e na constituição da especificidade da profissão:

- A escola como contexto em que se desenvolve a prática e que se constitui a experiência;
- A experiência adquirida no cotidiano escolar tanto no exercício do trabalho como na vivência na condição de aluno, fornece conhecimentos da profissão;
- a escola como fator qualificador dessa experiência, ou seja, a experiência boa ou ruim vinculada ao contexto da escola e da organização escolar principalmente em relação à gestão;
- o grupo de professores como facilitadores da aquisição dessa experiência.

Esses fatores foram apreendidos a partir da análise imediata do cotidiano ao iniciar a pesquisa de campo. Durante o período de observação por diversas vezes a pesquisadora se deparou com situações que exigiam dos professores um repertório próprio de habilidades e de conhecimentos que ainda não havia se estruturado e que no contexto da escola se mostrava vinculado à experiência profissional. O ser professor parecia estar mais associado à questão do exercício prático ao longo dos anos do que aos conhecimentos da profissão adquiridos na formação inicial. Alguns indícios como o recorrente discurso dos docentes iniciantes de que a

¹ Neste caso fazemos referência à educação escolar estabelecida como formal e amplamente disseminada e que se tem na escola o seu lócus. No entanto, compreende-se que a docência está além da sala de aula.

prática é diferente da teoria e que o professor se torna professor quando passa a atuar na escola demonstravam a relação entre as bases estruturantes do saber fazer da profissão, bem como a necessidade de respostas e de soluções imediatas às demandas da vida escolar.

Outro aspecto importante apreendido no processo da pesquisa, principalmente no período de observação, foi a resistência, por parte de alguns professores, às formulações elaboradas por especialistas como currículos e programas. Essa resistência se ancorava no discurso de que essas formulações não estavam de acordo com a realidade vivenciada por eles e pelos alunos no cotidiano da sala de aula. Paralelamente a essa resistência ocorria entre os professores iniciantes à incorporação, nas práticas desenvolvidas em sala de aula, de alguns “modismos metodológicos” disseminados no sistema educacional.

Assim, nessa apreensão inicial do fenômeno de tornar-se docente evidenciou-se a tensão entre a formação inicial e o exercício profissional, sendo que a primeira no contexto escolar estava associada à formação teórica e o segundo, à formação prática. Todavia, essas relações ainda se mostravam muito indeterminadas, carentes de determinações, pois o processo de tornar-se docente parecia agregar aspectos da formação inicial. Além disso, estava fortemente ligado ao contexto do desenvolvimento da prática profissional, a escola, e ao modo próprio, singular, de cada professor vivenciar esses aspectos da profissão. Para dar conta dessa indeterminação buscou-se as discussões teóricas que tentam explicar a apropriação das habilidades, capacidades, saberes e especificidades da profissão docente. Foram identificados três movimentos: a profissionalização, o profissionalismo e a profissionalidade.

Após identificar algumas limitações do conceito de profissionalismo que incorreu, em alguns momentos, na adesão dos pressupostos neoliberais na discussão sobre a profissão docente e da profissionalização que aparece muito vinculada à relação proletarização/profissionalização. Optou-se pelo conceito de profissionalidade docente que tem sido apropriado pelo campo educacional com a perspectiva de destacar a ação do indivíduo no processo de realização do seu trabalho, dando ênfase também, aos aspectos subjetivos.

Com base na apreensão imediata do fenômeno de tornar-se docente, no qual a experiência e a prática profissional desenvolvida na escola aparecem como elementos fundantes de um “saber fazer” da profissão, a constituição da profissionalidade docente mostrou-se muito ligada a escola que enquanto lócus de atuação profissional se torna também, lócus de desenvolvimento do saber profissional docente. Essa apreensão imediata resultou na compreensão de que existe na escola um “corpo de conhecimentos” que se constitui em

conteúdo de formação para os professores, principalmente para os professores em início de carreira. Esse “corpo de conhecimentos” está vinculado a um “saber fazer” e aparece como resultado das demandas do cotidiano escolar ao longo da história.

Buscando a melhor forma de definir e explicar esse “corpo de conhecimentos”, ou melhor, “conjunto de conhecimentos da profissão que circulam dentro da escola” ocorreu à apropriação da categoria Cultura Escolar que para Vinão Frago (2000) consiste num conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas. Para Júlia (2001, p.10) a cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a incorporação desses comportamentos”.

Com base nessa compreensão o fenômeno de constituir-se docente compreendido a partir do conceito de profissionalidade docente aparece vinculado à instituição escolar que possui uma cultura própria responsável por fornecer aos professores os aspectos próprios da profissão. Nesse sentido, para entender a profissionalidade docente seria necessário compreender os aspectos que compõe a cultura escolar e como eles são assimilados pelos professores.

Contudo, após o avanço nos estudos essa compreensão foi se alterando. E o processo de constituição da profissionalidade docente, que estava centrado no grupo de professores, na escola e na cultura escolar se desloca para uma compreensão mais ampla que vê no trabalho a chave para entender esse processo.

Para Lukács (1966), o trabalho é a práxis articuladora do complexo de complexos que constitui o ser social. Surge com o ato histórico de ação intencional do homem sobre a natureza para suprir as necessidades mais vitais, porém não se reduz a essa ação direta do homem sobre natureza tendo em vista a complexificação das necessidades e dos produtos dessa ação humana. Assim, a totalidade das produções humanas (técnicas, artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais) segundo Saviani (2005) é resultado das objetivações dos indivíduos que ao colocarem o novo no mundo constituem a cultura.

Após a compreensão do conceito de cultura a partir de (MARX 1999), (SAVIANI, 2012) e (DUARTE, 1993), os quais entendem a cultura como o produto da ação intencional dos indivíduos, a particularização desse conceito no âmbito da cultura escolar se tornou insuficiente para explicar o fenômeno da profissionalidade docente, pois a cultura é a síntese de tudo que, em contraposição ao que é dada pela natureza, a obra do homem, isto é, a cultura é resultado do trabalho humano, categoria ontológica de constituição do ser genérico (MARX,

1974). O conceito de cultura utilizado para situações específicas incorre na forma alienada de compreender o resultado e o acúmulo da produção humana ao longo da história, pois explica o processo da construção cultural centrada no particular, abstraindo a totalidade na constituição da realidade.

Nas concepções de cultura escolar a escola, em geral, aparece descolada da ideia da cultura. Saviani (2005) explica que as instituições foram criadas a partir da necessidade dos homens e do acúmulo de determinadas elaborações. Nesse sentido, as próprias instituições são produto da cultura por isso não faz sentido particularizá-la e colocá-la como algo que se distingue e que constitui uma cultura própria. A escola se ocupa do trabalho educativo que nesse caso é transmitir o saber acumulado, o resultado da produção humana até o momento histórico vigente. É a instituição responsável por mediar o acesso dos indivíduos a esses bens culturais.(SAVIANI, 2012)

Nessa ótica, o que circula na escola deve ser o resultado das produções humanas, a cultura, o que inviabiliza considerar a instituição escolar como um mundo à parte e específico, desvinculada da forma como a vida se organiza. Isso não implica em desconsiderar a influência da escola na compreensão do processo de constituir-se docente, porém, esse não se restringe somente a escola, que aparece como uma das particularidades atuantes no processo da profissionalidade.

Portanto, a apreensão inicial cuja escola e a cultura escolar estavam no centro do processo não possibilitou a abstração necessária para compreender a totalidade que explica a apropriação da especificidade do trabalho docente. Isso porque os elementos que estão dentro da escola e que passam a integrar as práticas desenvolvidas pelos professores, não podem ser compreendidos como emanados da instituição. Eles fazem parte de uma configuração maior, ou seja, a forma como o trabalho organiza os modos de ser e de se objetivar dos indivíduos, e especificamente, a forma que o trabalho docente assume nessa configuração.

Sendo assim, é necessário problematizar o processo de constituição do ser professor na realização do seu trabalho sem desconsiderar o momento predominante que articula o complexo de complexos que o constitui. Quer dizer, a produção material da vida social, pois o modo como cada sociedade atende as necessidades de transformação da natureza nos meios de produção e subsistência determina, por vezes muito diretamente, todos os outros complexos sociais, dentre esses a educação.

Igualmente, o modo como os homens produzem constitui o conjunto das relações entre os seres e a própria forma de ser do ser na sua vida cotidiana (LUKÀCS, 1966). Essa compreensão não incorre num determinismo de que tudo está subjugado ao econômico, mas

sim, na compreensão de que há uma série de aspectos articulados e que não é possível entender o trabalho realizado pelo professor dentro da sua sala sem pensar em quais condições esse trabalho se realiza; qual a função que a escolarização tem na atual conjuntura; quais os objetivos da formação para esse professor; quais as determinações e prescrições que chegam até ele; qual o papel que ele assume no processo educativo da sociedade e qual a relação entre indivíduo e gênero humano no processo educativo, ou seja, sem compreender qual é a função do conhecimento e da educação na sociedade.

Essa articulação entre trabalho, educação e conhecimento se intensifica com a sociedade de classes e principalmente com a ordem burguesa na qual a finalidade da produção deixa de ser a subsistência e passa a ser acúmulo de mercadorias. Isso tudo demanda que outros meios possibilitem o avanço da produtividade, proporcionando desse modo o acúmulo do capital, gerando assim a necessidade de garantir aos indivíduos os rudimentos para atuarem no processo produtivo como destaca Saviani (2012) o processo histórico de institucionalização da educação.

Com o avanço do capitalismo passaram a ocorrer crises no sistema o que resultou na reestruturação do processo produtivo e conseqüentemente nos processos de formação. A década de setenta é um exemplo marcante desse movimento, nesse período teve início uma série de mudanças societárias decorrentes da crise do capital monopolista (NETTO, 1996). Essa crise gerou o processo de recomposição do capital que se realizou a partir da reestruturação do processo produtivo e desse modo lançou uma nova forma de acumulação do capital (ANTUNES, 1999). Essa reestruturação se consolidou essencialmente sobre a ordem da flexibilização que ocorreu em diversos âmbitos da vida social como na produção, na legislação dos países (principalmente dos países periféricos), nos direitos trabalhistas e na própria formação dos trabalhadores.

Essas modificações societárias atingiram diretamente a divisão do trabalho, envolvendo modificações em todos os seus níveis: nos parâmetros de conhecimento, modalidades de formação e de práticas. A relação com o conhecimento deslocou-se da universalidade, da totalidade para o particularismo, imediatismo e o pragmatismo. Ocorre o aligeiramento e esvaziamento de conteúdos clássicos da formação em diversos âmbitos da escolarização e principalmente na formação profissional resultaram na ampliação do hiato entre as singularidades dos trabalhadores e o desenvolvimento genérico, ou seja, na alienação.

Esse quadro geral tem impacto nas diferentes profissões e na própria dinâmica de surgimento e extinção das profissões. Essa dinâmica apresenta singularidades, tendo em vista que as diversas profissões se vinculam a complexos específicos como é o caso da profissão

docente que se vincula ao complexo da educação.

Com relação ao trabalho e à formação dos professores mudanças significativas ocorreram visando à construção de habilidades e competências capazes de tornar os docentes os transmissores das novas formas de laboridade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo, os professores passam a ser alvo importante de políticas públicas para a educação. A competência tornou-se o conceito central nessas formulações, no entanto uma compreensão de competência que tem como foco a qualificação do indivíduo, o desenvolvimento de qualidades comportamentais e não o desenvolvimento de competências da profissão numa compreensão mais ampla. Soma-se a isso a presença cada vez mais crescente dos especialistas no desenvolvimento do processo educativo, o que corresponde à redução da participação dos professores nos processos de elaboração e planejamento. Em alguns casos essa redução ocorre também na execução das atividades escolares, o que corresponde à redução da autonomia dos docentes num contexto de precarização e de intensificação do trabalho docente.

Esse contexto geral vai dar margem a iniciativas que visam justificar a atuação do professor como profissional com o objetivo de romper com a lógica da subsunção no trabalho docente. Ocorre a valorização da ação dos indivíduos que compõe o grupo profissional na elaboração de um saber próprio que é prático e que oferece respostas rápidas a imediatez do cotidiano. Irão ganhar espaço também, as formas de compreender a profissão que privilegiam a participação do indivíduo, do docente, na elaboração da especificidade da profissão.

Essa especificidade da ação docente tem sido discutida por vários autores dentre esses se destacam Schön (1983, 1987), Tardiff (2002) e Sacristán (1999) por serem autores recorrentes em citações de trabalhos sobre a profissão, profissionalidade e formação docente, bem como apresentarem uma compreensão da constituição do ser docente.

Então, a aquisição de aspectos específicos da profissão numa relação direta com o cotidiano, ou seja, nas formulações desses autores a aquisição dos conhecimentos que mais influenciam o professor se dá pela prática. Essa concepção tem como intenção elevar o docente da posição de executor à posição de construtor do seu conhecimento. No entanto, partindo de uma compreensão no qual a prática educativa escolar é uma atividade não cotidiana e que a especificidade da ação docente está na realização do trabalho educativo que na definição de Saviani (2012, p.13) consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, surgiu a necessidade de problematizar a apropriação do conceito de

profissionalidade para entender a profissão docente. Tendo em vista que a profissionalidade busca a afirmação da especificidade docente frente às demais práticas educativas cotidianas e não sistematizadas.

O conceito de profissionalidade tem tido o seu uso ampliado nas pesquisas e nos discursos de pesquisadores, embora não se tenha uma definição única desse conceito. Existem diversas definições, porém muitas com uma mesma raiz de compreensão, quer dizer, se apoiam em bases teóricas comuns. Compreender que bases são essas e que concepção de trabalho docente e de formação profissional docente elas trazem consigo é importante para não usar um conceito de forma vazia de sentido.

Sendo assim, ao dar continuidade ao movimento de sucessivas aproximações passou-se a ter a produção material da vida social como ponto central para a análise do fenômeno da constituição da profissionalidade dos professores iniciantes. Nesse movimento, constatou-se que o conceito de profissionalidade docente apresenta continuidades e rupturas em relação ao pragmatismo, o particularismo e o individualismo decorrente da ideologia burguesa. Rupturas no sentido de destacar a ação do indivíduo, a capacidade de na realização do trabalho o professor alterar a realidade ao criar um produto, que nesse caso, é o conhecimento; um saber próprio que é agregado à profissão; continuidade quando se estabelece uma relação direta desse saber com o cotidiano, ou seja, concebe a especificidade da ação docente como um saber que é constituído na prática a partir da experiência; um saber que é essencialmente pragmático e que é suficiente para fornecer as destrezas necessárias no dia a dia do trabalho na escola.

Portanto, parte-se da discussão sobre o conceito de profissionalidade docente, estabelecendo uma perspectiva em relação a esse conceito com o objetivo de compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira a partir da inserção desses no cotidiano em uma escola pública do Distrito Federal. Esse objetivo geral norteou toda a pesquisa e no processo de sucessivas aproximações em relação ao objeto, retorna-se à aparência do fenômeno que indicava a constituição da profissionalidade associada ao exercício prático da profissão e à experiência adquirida no cotidiano escolar e se passa a questionar: quais relações os professores iniciantes estabelecem com o seu trabalho?

Nesse movimento questionou-se também, a constituição da especificidade da ação docente no cotidiano. Entendendo o conceito de cotidiano a partir de Heller (1997), para a qual o cotidiano não corresponde ao dia-a-dia, mas sim às atividades diretamente ligadas a reprodução do ser particular, e o não cotidiano (suspensões do cotidiano), às atividades

diretamente voltadas para a reprodução social. Para Heller (1977) a cotidianidade é necessária para o manejo das situações e para a realização de várias atividades diárias, já que a própria dinâmica do cotidiano exige que determinadas ações sejam realizadas sem a necessidade de reflexão, por isso, não se despreza o pragmatismo, a mimese, dentre outros aspectos cotidianos. No entanto, nas condições de dominação decorrentes do modo de produção capitalista, o cotidiano pode se tornar alienado, quer dizer, pode ocorrer à inadequação do indivíduo ao gênero humano o que faz com que os indivíduos deixem de se perceber como parte do desenvolvimento humano, deixando de se objetivar no sentido da reprodução social.

Nessa perspectiva, o cotidiano se torna um problema quando passa a ser a fonte primordial de elaboração do trabalho educativo que em sua essência é uma atividade não cotidiana. Assim, ao considerar que no período do início da carreira² é bem comum o sentimento de insegurança, de medo e de despreparado profissional o que, em geral, leva os docentes iniciantes a integrarem às suas práticas aspectos cotidianos como o pragmatismo, a mimese e o imediatismo, dentre outros, surge uma última questão norteadora: os professores iniciantes são capazes de reconhecer os momentos em que é necessário suspender o cotidiano?

Assim, a partir do movimento de sucessivas aproximações e das questões levantadas esta pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal;

Também foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a relação entre o processo de profissionalidade e a constituição da especificidade da profissão docente;
- Analisar as relações que os professores iniciantes estabelecem com o seu trabalho;
- Identificar se os professores iniciantes são capazes de reconhecer os momentos em que é necessário suspender o cotidiano.

Dessa maneira, esta dissertação foi concebida em quatro capítulos. No primeiro, discutir-se-á o trabalho como categoria fundante do ser social e a relação entre apropriação e objetivação no início da carreira. Foram discutidas as categorias: cotidiano, não cotidiano,

² Nesta pesquisa, consideraram-se como professores iniciantes os docentes que têm até quatro anos de carreira. Utilizou-se, portanto, a classificação elaborada por Gonçalves (1990), na qual esse período corresponde à fase de entrada.

objetivações em-si e para-si, individualidade e gênero humano. E a partir dessas categorias estabeleceu-se a compreensão de que o trabalho educativo, de acordo com a definição proposta por Saviani (2012), constitui a especificidade da ação docente por situar o processo de mediação entre as esferas cotidianas e não cotidianas da vida social.

No segundo capítulo, falar-se-ão da origem do conceito de profissionalidade e a apropriação desse conceito na discussão sobre a profissão docente. Para isso, são analisadas as definições de profissionalidade propostas por alguns autores que se debruçaram sobre essa temática. Bem como, uma breve análise do conceito de profissionalidade docente nas pesquisas educacionais identificando as continuidades e as rupturas em relação ao pragmatismo, o particularismo e o individualismo decorrentes da ideologia burguesa.

No terceiro capítulo, explicitar-se-á o caminho metodológico percorrido para revelar a essência do fenômeno selecionado para esta pesquisa. São apresentados o método, a abordagem, o tipo de pesquisa, a instituição selecionada, os sujeitos participantes e os instrumentos de coletas de dados. Também estão descritas as perspectivas de análise e interpretação dos dados.

No quarto capítulo, explanar-se-ão os dados da pesquisa empírica.

2 A PRÁTICA PROFISSIONAL E O COTIDIANO: A DIALÉTICA SINGULARIDADE E GENERALIDADE

Neste capítulo, o início da carreira docente é analisado tendo como pano de fundo a relação entre indivíduo e gênero humano, categorias inerentes ao trabalho. A partir dessa análise é construída a compreensão na qual o trabalho educativo, de acordo com a definição proposta por Saviani (2012), se configura como especificidade da ação docente frente às demais práticas educativas que ocorrem fora da escola por estabelecer de forma intencional o processo de mediação entre as esferas cotidianas e não cotidianas da vida social, contribuindo assim, para a integração entre singularidade e gênero na constituição da individualidade dos seres sociais.

2.1 O TRABALHO: UM PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO E DE GENERALIZAÇÃO

O ser social surge com o ato histórico de ação intencional do homem sobre a natureza para suprir as necessidades mais vitais da espécie. Essas necessidades deram origem a outras necessidades que passaram a exigir outros meios para satisfazê-las, já que estas se tornaram cada vez mais elaboradas e não somente ligadas à existência particular dos seres (MARX, 1999). A constituição dos meios para agir sobre a natureza, ou seja, o trabalho gerou e tem gerado uma série de produtos e, é a apropriação desses produtos na realização de novas objetivações que constitui a humanidade e integra os homens a uma coletividade histórica, o gênero humano. Duarte (1992) com base nos estudos de Leontiev (1978) diferencia espécie humana (categoria biológica) de gênero humano (categoria histórica) e destaca que:

[...] as características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero humano, razão pela qual eles têm que delas se apropriar. Já as características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos através do mecanismo biológico da hereditariedade (DUARTE 1992, p.40).

Portanto, é o trabalho que constitui a essência humana, é essa objetivação que o distingue dos outros animais (MARX, 1999). Um exemplo simples dessa distinção é a necessidade vital de alimentação que é comum a todas as espécies, mas que para o ser humano se torna uma ação mais complexa, pois é marcada por uma série de determinações. Não é só se alimentar para suprir uma necessidade vital e imediata, esse ato envolve outros processos como: armazenar comida para um período de estiagem, escolher o tipo de alimento,

aquecer o alimento, criar instrumentos para facilitar o seu preparo, entre outros. Nesse sentido, o trabalho representa a forma criativa que o homem domina e transforma a natureza, e no mesmo processo também se modifica. É, portanto, um ato consciente, pensado e composto por três momentos: projeto (prévia-ideação), execução (objetivação) e produto (objeto).

O projeto (prévia ideação) é o momento de planejamento que antecede e dirige a ação. Segundo Lessa (2012, p.37), “pela prévia ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática”. Ainda, segundo esse autor a, “prévia-ideação, contudo, só pode ser prévia-ideação se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática” (LESSA, 2012, p.38).

A prévia-ideação tem origem na consciência humana objetivada na materialidade. Essa relação da consciência com o objeto é a relação da consciência com o desenvolvimento genérico. A apropriação do desenvolvimento do gênero, da produção humana até o momento histórico vigente. Ela é melhor quanto mais o ser humano se apropria do desenvolvimento do gênero. Nesse sentido, o projeto é a relação do sujeito com o gênero. Quando essa apropriação é empobrecida a objetivação resultante empobrece o gênero humano.

A prévia-ideação é abstrata, porém exerce força material na determinação dos atos sociais, “[...] só enquanto abstratividade pode ela constituir o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de sua práxis” (LESSA 2012, p.37).

A execução (objetivação)- é o momento em que se transforma a prévia-ideação em um objeto sempre com a transformação de um setor da realidade (LESSA 2012).

O mundo passa a ser diferente depois da criação do objeto. Certamente o sujeito que realizou a objetivação também, está diferente. Isso porque ao executar a prévia-ideação o ser humano encontra a resistência da natureza, das condições concretas o que o leva a adquirir novas habilidades para superar essas barreiras naturais. Portanto, o sujeito sai diferente do início e o mundo está diferente depois que a ideia foi executada e se materializou no objeto. Isso incorre na compreensão de que ser é processo e de que o mundo é dialético, ou seja, ser é vir a ser, a realidade é constante transformação, resultado da objetivação.

O produto (objeto) é a ideia objetivada, isto é, a ideia transformada em objeto. Ao ser criado, o objeto, vai estabelecer nexos causais que saem do controle do sujeito, ou seja, “o objeto criado sobrevive ao próprio criador” (LESSA 2012, p.38). Quando os seres humanos entram em contato com o objeto eles têm a possibilidade de se objetivar nesse produto do trabalho que não existiria sem a consciência humana. Portanto, o objeto já trás em si

consciências objetivadas, isto é, o objeto traz em si prévias-ideações e objetivações realizadas por outros seres humanos. Por isso ao ser colocado no mundo, o produto da objetivação passa a estabelecer nexos que escapam do controle do seu criador.

Em síntese, todos os seres se apropriam da natureza e a transformam para garantir a sobrevivência, porém o que constitui o homem enquanto gênero humano e o diferencia dos demais animais. É a capacidade de realizar a prévia-ideação a partir da apropriação das produções anteriores para constituir a partir dessas novas objetivações que darão origem aos novos produtos e a novas transformações.

Em todos esses momentos que constituem o trabalho é possível perceber a intrínseca relação entre as singularidades dos seres humanos e a sociedade. É nessa relação entre particularidade (singularidades dos indivíduos) e universalidade (o gênero humano) que se constituem novos conhecimentos, novas situações históricas e novas relações sociais num processo que tem como base a acumulação constante que torna possível a evolução e faz com que o desenvolvimento social seja distinto da natureza (LESSA, TONET, 2011).

No processo de objetivação os homens estabelecem relação entre os elementos universais que compõe a essência humana e as particularidades que são os elementos articuladores dessa essência humana. Portanto, indivíduo e sociedade estão articulados, não havendo assim, oposição entre a vida individual e a vida genérica dos seres humanos. Como destaca Marx (1974, p.10):

[...] O indivíduo é o ser social. A exteriorização da sua vida — coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo com outros — é, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais à vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral.

Os produtos da objetivação ao serem exteriorizados criam o mundo dos homens, o mundo humanizado. Nesse sentido, ao exteriorizar³ a sua objetivação o homem na sua singularidade contribui para o desenvolvimento do gênero humano e no mesmo processo se transforma e constitui a sua individualidade.

Ao objetivar-se o homem se apropria da realidade e a constitui na sua consciência. A consciência é um dado tardio, isto é, os homens são capazes de teleologia, de pensar á frente de seu tempo de acordo com os problemas que se lhe impõe. Esse pensar pode colocar coisas

³ A exteriorização “é o momento da objetivação pelo qual se consubstancializa (isto é, torna-se real, efetiva, substancial) a distinção entre um objeto socialmente criado e a consciência que o operou a prévia-ideação que está na gênese desse mesmo objeto” (LESSA, 2012, p.42).

que ainda não existem na realidade por isso que a consciência não é um espelho da realidade. O homem pensa à frente do seu tempo, porém com as suas limitações. Sendo assim, não existem elementos biológicos que determinam a consciência, ela é um reflexo que passa pela cultura, esse reflexo se manifesta de diferentes formas em cada indivíduo. É a consciência que estabelece o nexo entre a complexificação das relações sociais e a complexificação das individualidades. A consciência possibilita a continuidade no processo de acumulação que constitui o devir-humano dos homens. Segundo Lessa (2012, p.109), “à medida que a generalidade humana se eleva a patamares crescentes de consciência, à medida que o gênero humano se constrói cada vez mais como genérico e social, as individualidades necessariamente se complexificam”.

É por isso que para Lessa (2012, p.66) “generalidade humana e individualidade estão intrinsecamente articuladas; são dois polos de um mesmo processo: a reprodução social”. A reprodução social nesse sentido está relacionada ao processo de generalização, ou seja, tornar parte do gênero humano as descobertas individuais. Portanto, na dinâmica de apropriação/objetivação a reprodução social parte do princípio de apropriação do conhecimento já existente para avançar na produção do novo.

Essa dinâmica da reprodução social torna patrimônio genérico o produto das singularidades o que é diferente de reprodutivismo que tem como princípio tornar as ideais dominantes hegemônicas. Duarte (2007, p.8) faz essa diferenciação ao analisar a sociedade capitalista, para ele: “[...] não se trata de considerar a reprodução capitalista enquanto mera manutenção da ordem social vigente, mas sim de um processo contraditório no qual a produção do novo nasce das contradições presentes na reprodução já existente”.

Portanto, a reprodução social deve ser entendida não só como a reprodução das estruturas sociais, mas como a produção de novas necessidades. Assim, a palavra reprodução assume o sentido de continuidade, isto é, implica na realização de processos que garantam a existência da sociedade isso porque no caso do ser humano,

[...] a mera sobrevivência física dos indivíduos e a sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. A atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas é uma atividade que assegura a existência da sociedade (DUARTE, 1992, p.24).

Desse modo é na relação entre singularidade e generalidade que os seres se constituem indivíduos e se conscientizam da sua existência e de seu pertencimento ao mundo humanizado

criado pelo gênero do qual fazem parte. A individualidade dos homens constitui-se no âmbito de uma totalidade e a realização do ser genérico passa pela capacidade de realização de trabalho do ser individual, num processo dialético no qual estão imbricados o indivíduo e a sociedade. Segundo Duarte (2007, p.27), “ [...] todo ser humano é um indivíduo, isto é, cada ser humano se apropria das objetivações do gênero humano em circunstâncias singulares e se objetiva também em circunstâncias singulares, constituindo, assim, sua individualidade”.

E para se objetivar através de sua atividade

[...] o indivíduo tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade de outros homens, sem o que ele não poderá atuar de forma humana, isto é, atuar com características definidoras da atividade dos homens num determinado estágio da história. Ao se apropriar das objetivações o indivíduo se forma enquanto um ser social. Sua individualidade não é o polo oposto à sua socialidade, pois a individualidade humana é sempre social (DUARTE 1993, p.77-78).

Nessa relação é preciso destacar que por ser social o indivíduo para desenvolver seu potencial de humanidade precisa contar com determinadas condições sociais e é aqui que se deparam, muitas vezes, com sérios entraves à constituição do ser humanizado, pois nas condições em que o trabalho se torna “estranho” e “externo” ao homem, a situação muda de configuração e o que antes se complementava para constituir a essência humana, ou seja, a integração entre indivíduo-gênero se desvincula, “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para sua existência”. (MARX, 2003, p.464)

Quando o trabalho se torna estranhado (alienado), o homem não consegue se identificar com as produções do gênero e não se vê como parte dessas produções, pois sua atividade vital lhe foi retirada. O trabalho passa sob certas condições históricas e sociais a ter a função de suprir apenas as necessidades imediatas, a função de reproduzir/produzir a sociedade fica subjugada.

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender aparte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.429).

Assim, as relações de dominação “arrancam dos homens sua vida genérica, isto é, seu trabalho” (DUARTE, 1992, p.75). É nesse sentido que ocorre a alienação.

A alienação particulariza a relação do homem com a atividade vital humana tornando-a numa atividade cujo único objetivo é satisfazer uma necessidade imediata, particular, deixando de ser uma atividade que pode desenvolver o gênero humano.

Nesse sentido, a função do trabalho se torna contraditória em determinadas condições históricas, pois ao mesmo tempo em que o trabalho tem a capacidade de humanizar, ele também se revela como possibilidade de desumanização quando esse deixa de ser uma atividade livre e consciente; relegando o homem às mesmas condições dos animais como aponta Marx (2003). Nesse sentido, o homem que se distingue e que sai da sua condição de animal pode retornar à mesma condição ao ser submetido à exploração, pelo que lhe garantia a vida.

Nas condições históricas do capitalismo, o trabalho cria um poder estranho ao homem, esse poder o domina e o envolve fazendo com que os indivíduos percam a consciência de que o produto do seu trabalho constitui a sua própria existência e contribui para a reprodução do gênero humano. Ocorre assim, a cisão entre indivíduo e gênero e a singularidade passa a sobrepor a generalidade, ou seja, as necessidades mais imediatas vinculadas à sobrevivência da espécie, dos seres particulares, passam a conduzir as objetivações dos seres humanos. Essa hipertrofia da singularidade constitui o individualismo uma forma de ser do ser criada pela sociedade capitalista que torna o gênero empobrecido - tal contradição se deve a estruturação dessa sociedade civil, a sociedade burguesa, que mantém uma concepção exacerbada da propriedade privada.

A centralidade na singularidade, no ser em sua vida particular, resulta em objetivações tão particularistas que podem permitir uma involução e o empobrecimento do gênero a tal ponto que formas de trabalho suprimidas com a revolução burguesa, tais como o trabalho familiar, infantil e escravo voltam a aparecer.

Importante salientar que os indivíduos não se dão conta de que o trabalho nessas condições representa a degradação humana, pois os interesses de sobrevivência e da garantia das necessidades individuais passam a ser a base das objetivações. Desse modo, faz com que essas formas de exploração do homem pelo homem apareçam como naturais.

Sendo assim, nas condições de dominação, nas quais o trabalho deixa de ser o processo pelo qual os seres se humanizam e passa a representar a desumanização, a reprodução social e a reprodução do indivíduo aparecem como polos opostos, individualidade e gênero não se identificam como partes do mesmo processo.

Essa desvinculação entre singularidade e gênero com a tendência da sobreposição das singularidades sobre a totalidade social se amplia com a sociedade de classes, principalmente

com a sociedade capitalista. O que representa uma grande contradição se for analisar o processo histórico, pois ao passo que com o capitalismo, o gênero humano teve a oportunidade, as condições e a liberdade de se desenvolverem e se elevar a patamares cada vez mais altos, ao mesmo tempo observou-se uma cisão entre os indivíduos e o gênero. Dada às condições de dominação, boa parte dos indivíduos não tem acesso a universalidade e ao desenvolvimento do gênero, ocorrendo assim, um distanciamento, ou seja, a alienação. Como explica Duarte (1992, p.82), “sob o capitalismo o gênero humano objetivou-se cada vez mais universal e livremente. Tal objetivação universal e livre do gênero humano realizou-se através da alienação dos indivíduos”.

Em síntese, a dialética individuação-generalização faz parte da vida dos homens que é social e se constitui numa processualidade histórica que tem por fundamento a ação do homem sobre a natureza para constituição dos meios para suprir as necessidades postas, ou seja, o trabalho. Como a vida social está articulada à produção material no processo histórico ela passa a ser constituída por duas esferas: cotidiano e não cotidiano (HELLER, 1977).

Nesse sentido, a cisão ou a integração entre indivíduo e gênero se expressa na capacidade dos indivíduos transitarem ou não entre essas esferas da vida social. Por exemplo, se o indivíduo tem condições de transitar de forma consciente entre o cotidiano e o não cotidiano. Então, ele terá maiores condições de se apropriar do patrimônio genérico e de se objetivar no sentido da reprodução social, o que resultará no desenvolvimento de uma individualidade mais rica como consequência do desenvolvimento da sociedade que assume o primeiro plano.

Não obstante, se o indivíduo permanece na esfera cotidiana, poderá se integrar a uma cotidianidade alienada, na qual o trabalho tem como finalidade a reprodução do indivíduo, resultando assim no hiato entre singularidade e gênero, isto é, na alienação. Condição na qual o indivíduo não se vê como parte integrante do gênero humano.

O trabalho alienado faz com que a consciência de espécie dos homens seja alterada, resultando na percepção desses como indivíduos isolados. Isso porque o trabalho alienado transforma:

A vida genérica do homem, e também a sua natureza enquanto sua propriedade genérica espiritual, em ser estranho, em meio de existência individual. Aliena do homem o próprio corpo, bem como a natureza externa, a sua vida intelectual, a sua vida humana [...]. De modo geral, a afirmação de que o homem se encontra alienado de sua vida genérica significa que um homem está alienado dos outros, e que cada um dos outros se encontra igualmente alienado da vida humana (MARX, 2003, p.465).

Portanto, as condições necessárias para o indivíduo transitar entre o cotidiano e o não cotidiano se relacionam à capacidade de humanização expressa no trabalho. Para ampliar essa discussão é necessário aprofundar a compreensão sobre essas esferas da vida social, ou seja, o que constitui o cotidiano e o não cotidiano e as possibilidades de integração entre gênero e singularidade nestas.

2.2 COTIDIANO E NÃO COTIDIANO

O ponto central para entender as esferas da vida social (cotidiano e não cotidiano) é a relação apontada anteriormente entre a reprodução social e a reprodução do indivíduo, relação essa que se constitui a partir do trabalho.

Com o desenvolvimento do gênero humano a reprodução social e a reprodução do indivíduo tornaram-se processos não coincidentes. Isto é, nas comunidades primitivas esse dois processos coincidiam, pois os seres ainda não se distinguiam completamente da natureza e, além disso, não constituíam individualidades, pois mantinham dependência imediata e total do conjunto de seres humanos ao qual pertenciam, ou seja, a comunidade. A apropriação do desenvolvimento do gênero ocorria no convívio na própria comunidade bastava torna-se adulto para ter acesso a todo desenvolvimento do gênero até o momento histórico. Com a sociedade de classes e principalmente com a sociedade capitalista a relação dos seres humanos avançou no sentido do domínio do homem sobre a natureza.

A complexificação das relações sociais permitiu ao ser humano se libertar da dependência total do conjunto de seres da sua integração mais imediata. Essa liberdade impulsionou o desenvolvimento do gênero a patamares cada vez mais altos, pois o ser humano assumiu a condição de produtor da realidade não estando mais submetido às determinações do “espírito” e às leis da natureza, o rompimento dos laços naturais criou condições para a individualidade universal⁴. Como destaca Duarte,

Quando os homens pouco se diferenciavam dos animais, quando a produção da vida humana era ainda extremamente primitiva, quando praticamente todas as atividades dos homens reduziam-se a diuturna luta pela sobrevivência, a diferença entre reprodução do indivíduo e reprodução da sociedade era praticamente inexistente. Essa distinção vai se constituindo objetivamente a partir do surgimento da divisão social do trabalho, da propriedade privada, processo esse que coincide com o processo de diferenciação das esferas de objetivação do gênero humano, isto é, com

⁴ Essa individualidade representa a integração entre singularidade e gênero. Nos termos de Duarte (1993) representa a individualidade para-si. Ela representa como um processo, já que essa individualidade livre e universal só é possível com a superação da sociedade capitalista.

o surgimento da diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2007, p.32).

Nesse sentido, o crescente avanço no processo de individuação dos seres perante o processo de generalização que ocorre em meio à alienação coincide com o a diferenciação nas esferas das objetivações. Heller (1977) propõe uma análise dessas esferas de objetivação (em-si e para-si) por considerar que elas são fundamentais para compreender a estrutura da vida social, ou seja, o que constitui o cotidiano e conseqüentemente o não cotidiano.

Segundo Heller (1977), as objetivações genéricas podem ser objetivações em-si⁵ ou para-si, apesar dessa aparente divisão não há uma linha que separe de forma sistemática e estática essas objetivações, pois elas estão imbricadas. As objetivações para-si integram as objetivações em-si e as objetivações em-si podem avançar no sentido do para-si.

As objetivações em-si são as objetivações genéricas que são apropriadas com o próprio ato do nascimento⁶. Elas possuem essa relação direta do contato do homem com os produtos do mundo humanizado, ou seja, com as objetivações genéricas mais elementares como a linguagem, os objetos e as relações sociais. Para Heller (1977, p.229) “cada um em sua vida cotidiana deve apropriar-se das objetivações genéricas em-si como fundamento necessário e indispensável de seu crescimento, de seu converter-se homem”.

Sendo assim, as objetivações genéricas em-si constituem a base da vida cotidiana. Elas fornecem elementos para os indivíduos se situarem na vida social e não constituem práticas de ação-reflexão-ação, ou seja, essas objetivações nem sempre são conscientes e reelaboradas constantemente. Para Duarte (2007, p.33), “as objetivações genéricas em-si são produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, sem que necessariamente esses mantenham uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção”.

Ainda segundo esse autor:

[...] os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social (DUARTE, 2007, p.33).

⁵ Em Marx o em-si e o para-si são categorias tendenciais, ou seja, expressam uma tendência. Na análise que ele faz da relação natureza e sociedade o ser em-si é entendido como a natureza e o ser para-si como a sociedade, já na análise da prática social humana o ser-em-si se caracteriza como a generalidade que se efetiva sem que haja relação consciente para com ela já o ser para-si caracteriza a relação consciente com a generalidade.

⁶ Isso compõe a perspectiva de Lukács ao desenvolver a ontologia do ser social que para ele se configura como um complexo de complexo tendo como complexos principais a socialidade a linguagem e o trabalho, sendo esse último o articulador dos demais complexos.

Já as objetivações genéricas como a ciência, as artes, a filosofia, a ética e a política constituem outro nível de objetivações que devido à alienação não estão acessíveis a todos os indivíduos. Essas objetivações representam um nível superior de objetivações que tem por função impulsionar o desenvolvimento do gênero isso porque elas não se referem diretamente ao ser singular ou a seu ambiente imediato, elas transcendem o cotidiano (HELLER, 1977). Essas objetivações são denominadas de objetivações para-si por representarem o momento consciente de integração entre singularidade e gênero humano.

Segundo Heller (1977, p.233), as objetivações genéricas para-si constituem a esfera do não cotidiano e são “[...] expressão do grau de liberdade alcançado pelo gênero humano em uma época determinada. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza)”.

Essa diferenciação entre objetivações em-si e objetivações para-si correspondem à dialética cotidiana e não cotidiana que é responsável pelo grande avanço na humanização do gênero. Apesar de a vida social ser dividida em duas esferas (cotidiana e não cotidiana) uma prescinde da outra. A alienação na esfera cotidiana empobrece a esfera não cotidiana que por sua vez dificulta a reestruturação do cotidiano.

Portanto, não existe uma muralha chinesa que separe o cotidiano do não cotidiano (HELLER, 2008). A dialética cotidiano/não cotidiano é a dialética da processualidade da constituição e do desenvolvimento do ser social. Duarte (2007, p.32) com base em Heller (1977) caracteriza essas esferas da vida social:

[...] as atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas.

O cotidiano representa a fonte primitiva do pensamento e do comportamento estético e científico ambos brotam do pensamento cotidiano (LUKÁCS, 1971 apud HELLER, 1977). A vida cotidiana constitui, portanto, o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares que por sua vez criam a possibilidade de reprodução da sociedade.

Ao se inserir no cotidiano o indivíduo entra em contato imediato com as objetivações genéricas em-si como a linguagem, a socialidade, usos e costumes. Nesse contato com a generalidade, a busca é por garantir a existência do ser singular, ou seja, ao se inserir na sociedade possui o intuito de garantir a reprodução do ser particular que de forma indireta resulta na reprodução social, indiretamente porque não se processa de forma intencional.

A vida cotidiana aparece como a base de todas as reações espontâneas dos homens no seu ambiente social, é a forma imediata do gênero humano. Por isso ela [...] “está contida na totalidade dos modos de reação, naturalmente não como manifestações puras, mas sim bem caótico-heterogêneas”. (LUKÁCS, 1971 apud HELLER, 1977, p.12).

A heterogeneidade, assim como a imediaticidade e a superficialidade segundo Heller (1977) são determinações fundamentais do cotidiano.

A heterogeneidade corresponde às múltiplas capacidades, habilidades, emoções, sentidos que os seres humanos têm que colocar em funcionamento para responder as demandas da vida social. Nesse sentido, na vida cotidiana é onde se realiza o homem inteiro, ou seja, o homem participa com todos os aspectos de sua individualidade.

[...] Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade (HELLER, 2008, p.31).

A heterogeneidade faz com que no cotidiano os indivíduos se realizem como homem inteiro e não como inteiramente homem isso porque a vida cotidiana “exige todas as capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial” (HELLER, 2008, p.31). O que impede que o homem se torne inteiramente homem, isto é, concentre toda sua energia numa objetivação duradoura como ponto central à reprodução do gênero, mas que resulta no desenvolvimento da individualidade.

A imediaticidade aparece como uma necessidade do indivíduo de responder ativamente as demandas da vida cotidiana, portanto, automatismos e espontaneismos passam a compor sua ação num movimento no qual o pensamento corresponde diretamente à ação, o que para Heller (1977) é condição indispensável para a reprodução do indivíduo enquanto tal.

A superficialidade extensiva é outra determinação da vida cotidiana. Ela aparece como consequência da heterogeneidade e da imediaticidade do cotidiano, fazendo com que o indivíduo responda a essas determinações “levando em conta o somatório dos fenômenos que comparecem em cada situação precisa, sem considerar as relações que os vinculam” (NETTO 2012, p.67).

Essas determinações da vida cotidiana impõem aos indivíduos um padrão de comportamento e estabelecem um modo de ser do ser social no cotidiano constituído especialmente num pensamento e numa prática que se expressam numa naturalidade e num tendencial pragmatismo. Segundo Netto (2012, p.68), “os constrangimentos da dinâmica

cotidiana exigem que os indivíduos respondam a eles sem pôr em causa a sua objetividade material”. Assim, a dinâmica do cotidiano requisita aos indivíduos resposta a várias situações, sendo que elas não demandam um conhecimento amplo da situação e, sim, o suficiente para conseguir resultados eficazes. É por isso que no plano da cotidianidade o critério da utilidade confunde-se com o da verdade (NETTO, 2012).

Nessa perspectiva, a estrutura do pensamento cotidiano é constituída por aspectos como espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andrologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Esses aspectos são necessários à reprodução do indivíduo na cotidianidade, porém não devem se tornar estruturas absolutas de forma a impossibilitar uma margem de movimento, ou seja, minando as possibilidades de escolha livre e consciente a partir da elevação ao não cotidiano. Quando esses aspectos que compõe a estrutura do pensamento cotidiano se absolutizam, deixam de possibilitar essa margem de movimento o indivíduo está diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 2008). Nesse caso a reprodução do indivíduo se sobrepõe à reprodução social e assim, singularidade e gênero humano não são percebidos como integração.

Ao ter a vida reduzida à esfera do cotidiano à individualidade dos seres humanos não se efetiva plenamente, pois “a vida cotidiana se desenvolve e se refere sempre ao particular ou a seu ambiente imediato” (HELLER, 1977, p.25). A individualidade livre e universal representa a integração entre particularidade e o desenvolvimento genérico que para existir demanda apropriações e objetivações que ultrapassem o ambiente imediato, isto é, que transcendam o cotidiano.

Quando os indivíduos passam a viver em função de suprir as suas necessidades particulares e se distanciam cada vez mais das produções humano-genéricas, vivendo essencialmente o cotidiano a relação do indivíduo com o cotidiano se torna uma relação alienada. Contudo, apesar da alienação se constituir na esfera das objetivações em-si (cotidiana) não é possível afirmar que todo cotidiano é alienado, mas a alienação ocorre quando o indivíduo não consegue suspender o cotidiano e intervir na realidade de forma objetiva e consciente afim de reproduzir a humanidade quando reproduz a sua própria existência.

Nesse ponto é importante destacar também que a vida cotidiana não é alienada necessariamente em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Nas condições que operam na sociedade capitalista de divisão social do trabalho; de exacerbação da propriedade privada; de expropriação dos trabalhadores dos meios de trabalho e principalmente em função da desigualdade nas condições de apropriação

do patrimônio genérico por parte dos seres humanos, a alienação no cotidiano se torna uma possibilidade iminente.

O cotidiano é necessário para a reprodução dos indivíduos. Contudo, é com a suspensão do cotidiano que os indivíduos desenvolvem a consciência da unidade entre singularidade e gênero, ao se elevarem ao não cotidiano os indivíduos têm a consciência do seu pertencimento ao gênero humano, ou seja, se percebem como parte da totalidade social, da totalidade de exteriorização de vida humana. A sua individualidade é percebida a partir da integração entre singularidade e gênero, e não somente a partir da perspectiva da singularidade. A suspensão do cotidiano se caracteriza como a elevação ao não cotidiano e se realiza por meio da homogeneização no processo de objetivação. A homogeneização é o momento no qual o indivíduo deixa a condição de homem inteiro onde todas as suas energias são exigidas em várias objetivações sem que possa se dedicar a nenhuma e torna-se inteiramente homem, ou seja, concentra toda a sua individualidade na realização de uma única objetivação num movimento consciente, numa objetivação para-si.

A humanização dos seres humanos a partir da realização de suas atividades exige a homogeneização que significa, por um lado,

[...] que concentramos toda nossa atenção sobre uma única questão e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa inteira individualidade humana na resolução dessa tarefa [...] transformamo-nos assim em um “homem inteiramente” [Menschenganz]. E significa, finalmente, que esse processo não pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente e modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos conscientes e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos (HELLER, 2008, p.44).

A homogeneização, segundo Lukács (1966), pode se efetivar por meio de três objetivações privilegiadas que permitem a suspensão da cotidianidade são elas: a arte, a ciência e o trabalho criativo. Netto (2012, p.70) destaca, que “estas três objetivações mais altas constituem esferas que se destacaram das objetivações cotidianas graças a um longo processo histórico de complexa diferenciação, adquirindo autonomia e legalidade próprias”. Como esta dissertação se refere à inserção no mundo do trabalho por meio do trabalho docente, concentrar-se-á no trabalho como objetivação privilegiada do ser social.

O trabalho criativo refere-se ao trabalho não alienado nos termos empregados por Marx o trabalho como *work*. Segundo esse autor o trabalho apresenta dois aspectos: como execução de um trabalho é parte orgânica da vida cotidiana (*labour*), como atividade de trabalho é uma objetivação diretamente genérica (*work*).

O trabalho como *labour* representa a reprodução do indivíduo singular. Como a vida cotidiana é a esfera de reprodução do ser singular para reproduzir a sua existência os seres humanos devem efetuar um trabalho, nesse sentido o trabalho “segue sendo parte orgânica da vida cotidiana; sem ele não é possível manter-se com vida, é nesse sentido que as outras atividades cotidianas se ordenam fundamentalmente sobre sua base” (HELLER, 1977, p.123). O trabalho enquanto execução (*labour*) também faz parte da vida cotidiana porque para essa execução o indivíduo precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades e precisa reproduzir constantemente esse conjunto de capacidades.

O trabalho como *work* é uma atividade de trabalho que está diretamente relacionada à reprodução da sociedade. Nesse sentido o produto do trabalho não deve ter como objetivo principal suprir as necessidades particulares. Segundo Duarte (2007, p.46), “para que o indivíduo possa realizar o trabalho como *work* ele precisa que o trabalho como *labour* inclua, na sua reprodução como indivíduo, a reprodução das características humanas produzidas historicamente”.

Nesse sentido o trabalho como *work* não se configura como uma atividade cotidiana, ao realizá-lo o indivíduo se torna inteiramente homem nesse movimento desenvolve procedimentos homogeneizadores superando assim, a cotidianidade. Nesse movimento o indivíduo desenvolve também a sua individualidade, segundo Duarte (2007, p.48) “a realização do trabalho se configura como *work* (reprodução da sociedade) que produz também a necessidade do indivíduo se desenvolver (humanização do trabalho como *labour*)”.

Para tanto, o trabalho como *work*, isto é, o trabalho na qual o produto desenvolve a sociedade e enriquece o gênero humano prescinde do trabalho como *labour*, pois para que o indivíduo reproduza a sociedade e necessário que ele se reproduza como ser. Para que o ser social exista é necessário garantir em primeira instância, a vida no sentido biológico, as necessidades mais vitais. Porém, as relações de produção invertem essa ordem e colocam a reprodução do indivíduo em oposição à reprodução da sociedade. Coloca a cotidianidade em oposição a não cotidianidade tornando assim, o cotidiano alienado no qual o trabalho tem por única e exclusiva função, num plano subjetivo⁷, reproduzir o ser particular.

Nesse sentido, o acesso à consciência humano-genérica só se realiza quando

[...] o indivíduo pode superar a singularidade, quando ascende ao comportamento no qual joga não todas as suas forças, mas toda sua força numa objetivação duradoura (menos instrumental, menos imediata) trata-se, então, de uma mobilização anímica

⁷ Refiro-me num plano subjetivo, pois mesmo sem ter uma relação consciente com a atividade que exerce o trabalhador pode contribuir para o desenvolvimento da generalidade.

que suspende a heterogeneidade da vida cotidiana- que homogeneíza todas as faculdades do indivíduo e as direciona num projeto em que ele transcende a sua singularidade numa objetivação na qual se reconhece como portador da consciência humana-genérica (NETTO, 2012, p.69-70).

Nesses termos a individualidade avança no sentido do para-si. A individualidade para-si consiste num processo de formação da relação consciente com a genericidade,

[...] isto é, da capacidade de escolha livre e consciente daquilo que nas objetivações genéricas se torna necessário para que a objetivação individual se realize de forma cada vez mais plena e rica, mas, por outro lado, é justamente a relação com as objetivações genéricas que vai criando a necessidade subjetiva delas para a objetivação individual. Não existe liberdade de escolha quando não existem situações reais (objetivas e subjetivas) onde essa escolha possa se efetivar (DUARTE, 1993, p.185).

O processo de homogeneização no qual ocorrem as suspensões da cotidianidade não corta com a cotidianidade, pois ela é insuprível e ineliminável. Segundo Netto (2012, p.71), essas suspensões que permitem aos indivíduos

[...] assumirem-se como seres humanos-genéricos- não podem ser contínuas: estabelecem um circuito de retorno à cotidianidade com mais eficácia e, ao mesmo tempo, percebe a cotidianidade diferencialmente: pode concebê-la como espaço compulsório de humanização (de enriquecimento e ampliação do ser social). Está contida aqui, nitidamente, uma dialética de tensões: o retorno à cotidianidade após uma suspensão (seja criativa, seja fruidora) supõe a alternativa de um indivíduo mais refinado, educado (justamente porque alcançou à consciência humano genérica); a vida cotidiana permanece ineliminável e inultrapassável, mas o sujeito que a ela regressa está modificado.

Assim, é na relação entre as objetivações em-si e as objetivações para-si que os seres se constituem indivíduos e se conscientizam da sua existência e de seu pertencimento ao mundo humanizado criado pelo gênero do qual fazem parte. Essa relação consiste no movimento entre as esferas da vida cotidiana, ou seja, na suspensão do cotidiano com o intuito de se elevar ao não cotidiano para retornar ao cotidiano transformando-o ou reinterpretando.

2.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O TRABALHO EDUCATIVO COMO MEDIAÇÃO DAS ESFERAS COTIDIANAS E NÃO COTIDIANAS DA VIDA SOCIAL

A educação é a forma dos indivíduos se apropriarem dos aspectos mais simples, imediatos, ligados diretamente à reprodução do ser particular, como também a forma de apropriação dos patamares mais desenvolvidos da produção humana. Esse aspecto da

educação de ser uma prática cotidiana ao mesmo tempo em que faz a mediação com o não cotidiano constitui o ponto central na diferenciação dos processos educativos que ocorrem fora da escola, no âmbito da família e dos grupos, que têm por função inserir os indivíduos na cotidianidade, e o processo educativo que ocorre na escola que deve ser de caráter essencialmente⁸ não cotidiano, ou seja, possibilitar aos indivíduos a apropriação do patrimônio genérico.

Como a apropriação implica em assimilar e se relacionar com os produtos do trabalho, isto é, a cultura, o processo de educação se torna imbricado ao trabalho e assim, ao processo de reprodução da sociedade. Como salienta Saviani (2007, p.154):

[...] Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

É por meio da educação que os homens se apropriam das produções humanas e se integram ao gênero, porém com a divisão da sociedade em classes essa relação entre trabalho e educação passa a não ser mais uma relação de identidade, ou seja, a realização do trabalho correspondendo diretamente ao processo educativo como ocorria nas comunidades pré-capitalistas nas quais “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p.154).

Na sociedade de classes a educação assume um caráter dual e progressivamente se desvincula do trabalho no sentido de produção da existência e se aproxima do trabalho no sentido da produção da sobrevivência. Surgem assim, diferentes tipos de educação: a educação centrada nos processos intelectuais, no desenvolvimento das esferas superiores do gênero humano como a filosofia, as ciências e as artes. E outra educação vinculada ao processo produtivo, mas no sentido da produção da mais-valia e da manutenção da alienação. Nessas condições aparece uma contradição, pois a imbricação entre trabalho e educação ainda permanece, no entanto essa relação assume tanto o sentido de humanização como o sentido da

⁸ O termo essencialmente foi utilizado com o intuito de destacar essa como a função principal da educação escolar, porém não exclui o processo de apropriação das objetivações em-si que também ocorre na escola, ou seja, a escola se faz necessária tanto para a reprodução da cotidianidade como para a reprodução das esferas não-cotidianas.

dominação e exploração do homem pelo homem.

Com o capitalismo a finalidade da produção deixa de ser a subsistência e passa a ser acúmulo de mercadorias o que demanda outros meios que possibilitem o avanço da produtividade. A inserção das máquinas no processo produtivo foi um desses meios que gerou a necessidade de garantir aos indivíduos os rudimentos mínimos para atuarem no processo produtivo. Segundo Saviani (2007, p.159):

Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Dessa maneira o processo histórico transformou o saber em meio de produção deslocando o eixo do processo cultural, até então, pautado no saber espontâneo e assistemático, para o saber científico, metódico e sistemático. Assim, a transmissão das forças essenciais humanas às novas gerações de seres humanos que nas comunidades pré-capitalistas correspondia diretamente ao trabalho com a sociedade de classes e principalmente na sociedade capitalista a reprodução social passou a exigir formas cada vez mais sistematizadas para a apropriação das produções humanas. Com o capitalismo, apesar das contradições inerentes a esse sistema produtivo, o ser humano teve a oportunidade de se objetivar cada vez mais livre e universalmente o que resultou num grande acúmulo de produções.

É nesse contexto que a educação escolar se estabelece como forma dominante de transmissão da cultura tendo em vista as necessidades de ordem superiores que surgiram como produto das objetivações mais elementares e tendo em vista também a condição de divisão social do trabalho. Segundo Saviani (2012, p.7):

a passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza.

Facci (2004, p.229) citando Leontiev destaca que: “quanto maior é o progresso da humanidade mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexo é a sua tarefa”. Nesse contexto, ainda que as condições de dominação e de divisão social do trabalho limitem a apropriação por parte dos trabalhadores das produções genéricas, a produção material da vida social exige que parte

desse conhecimento seja acessível à classe dos trabalhadores.

Nesse sentido, a escola passa a representar o principal meio de apropriação das objetivações de ordem superiores, principalmente para as classes dominadas. Já que os mesmos homens que produzem coletivamente, por meio do trabalho, o mundo de objetivações humanas é impedido de se apropriar da realidade resultante de suas atividades, na medida em que ocupam a posição de dominados na sociedade de classes. Assim como nessa sociedade os meios de produção são privados, também os são os meios de apropriação dos resultados dessa produção, dentre os quais se incluem a ciência (os conhecimentos, o saber elaborado).

Nessa relação contraditória entre trabalho e educação, a escola aparece como mediadora das esferas cotidiana e não cotidiana, sendo que a sua função vai além da manutenção da alienação⁹. Nesses termos a escola surge como possibilidade de acesso dos indivíduos às produções do gênero humano, o que de acordo com uma perspectiva revolucionária pode superar a dicotomia entre indivíduo e gênero. Como destaca Lombardi (2011, p.355):

[...] no processo revolucionário, portanto, a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

Portanto, a escola ao sistematizar os conteúdos produzidos pela humanidade para que sejam acessíveis aos alunos contribui para o processo de humanização dos seres. Isso porque essa instituição se ocupa do conhecimento objetivo produzido historicamente, isto é, o conhecimento que expressa.

[...] as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2012, p.50).

Logo, o saber escolar

[...] pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização seqüencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica

⁹ Perspectiva disseminada pelas teorias reprodutivistas da educação. De acordo com essas teorias a função da escola seria de manter a estrutura de dominação vigente na sociedade capitalista, ou seja, reproduzir a alienação da cotidianidade.

determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização (SAVIANI, 2012, p.54).

Nessa perspectiva a apropriação das objetivações para-si, por meio do saber escolar, possibilita aos indivíduos construir novos conhecimentos rejeitando-negando e aprimorando o conhecimento já existente, contribuindo assim para a reprodução social. Desse modo, a educação escolar desempenha papel decisivo na formação da individualidade, entendendo a individualidade como a unidade entre singularidade e gênero.

A educação escolar, para tanto, é uma forma elaborada e sistemática de produzir e reproduzir a construção do conhecimento humano acumulado, ela faz a mediação entre a singularidade e o gênero. Como destaca Duarte (2008, p.33), “o caráter mediatizado do processo de apropriação da cultura assume características específicas na educação escolar, diferenciando-a qualitativamente das apropriações que ocorrem na vida cotidiana”. A educação escolar deve ser capaz de tratar da tensão entre cotidiano e não cotidiano e as possibilidades de liberdade ali gestadas.

Essa diferenciação da educação escolar das práticas educativas cotidianas imputa à escola a função de desenvolver necessidades de ordem superiores nos indivíduos, o que implica na necessidade de ir além do cotidiano das pessoas, possibilitando-as se elevarem ao não cotidiano para que assim possam ter ampliadas as possibilidades de livre escolha. Por meio da assimilação do conhecimento, artístico, científico e filosófico, os indivíduos podem enriquecer as suas singularidades e conseqüentemente realizar objetivações cada vez mais elevadas, resultando em produtos que enriquecem o gênero.

Nesse tempo, “a escola, ao conduzir os indivíduos no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si, pode contribuir para a transformação da estrutura social da sociedade” (FACCI, 2004, p.233). Pois, a educação escolar ao ampliar as possibilidades de humanização dos seres fornece elementos para a superação da alienação decorrente do capitalismo. Contudo, é importante ressaltar que somente a escola não é capaz de acabar com a ordem burguesa, mas ela ao exercer a sua função de socialização das objetivações para-si e com isso humanizar os seres pode contribuir para esse processo.

Outro ponto importante a se considerar nesse processo de trânsito entre as esferas da vida social é o docente, pois como agente da transmissão do saber escolar também, tem grande contribuição na transformação das relações de produção e principalmente no processo de humanização dos seres. Por meio do seu trabalho o docente - que pelo seu processo de formação realizou apropriações e objetivações mais elevadas que os alunos - têm o potencial para ultrapassar os conhecimentos do senso comum possibilitando aos alunos tanto o acesso

aos conhecimentos produzidos e acumulados pelos homens como também a possibilidade de levá-los a se situar e a se perceberem dentro do processo social. Nesse contexto, por meio do trabalho educativo os professores exercem a função de humanizar outros homens, ou seja, os alunos no mesmo processo se humanizam. Assim o trabalho docente assume a dupla função: de reprodução social e de reprodução do indivíduo. Segundo Saviani (2012, p.13) essa é uma condição do trabalho educativo tendo em vista que esse se configura como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13).

O trabalho educativo é uma atividade dirigida por fins e por isso se distingue das formas espontâneas e cotidianas de educação. Essas formas espontâneas apesar de não serem realizadas de forma intencional, podem contribuir indiretamente para o processo de humanização. Duarte e Saviani (2012, p.54) destacam que:

[...] a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo.

Por ser uma forma intencional de transmitir a cultura humana o trabalho educativo necessita desenvolver as formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo, necessita também, do posicionamento perante os elementos da cultura humana historicamente acumulada. É nisso, portanto, que consiste a especificidade da atividade docente em relação às demais atividades, ou seja, possibilitar ao educando o acesso as objetivações para-si, o acesso ao não cotidiano, utilizando-se das formas mais adequadas.

Esses dois aspectos do trabalho educativo impõem ao educador a necessidade de estabelecer uma relação consciente com sua atividade, ou seja, com o compromisso histórico que a tarefa de preparar as novas gerações demanda tanto no que se refere à formação do educando como indivíduo singular, quanto no que refere à produção e reprodução da própria sociedade.

Sendo assim, ao objetivar-se o professor transforma a realidade e a si próprio, nesse movimento as necessidades e as apropriações vão dando outra dimensão ao processo educativo, pois quanto mais ricas forem essas apropriações, maiores serão as possibilidades de alternativas e melhores também serão as prévias-ideações. O que contribui para a redução

na distância entre singularidade e gênero resultando na construção de individualidades mais ricas e mais autônomas. Todavia, nas condições em que ocorre a intensificação e a precarização das condições de trabalho dos docentes os elementos da cotidianidade que deveriam apenas atuar como elementos presentes na existência dos seres tendem a constituir a própria existência, ou seja, os elementos da cotidianidade podem se tornar a essência do trabalho do professor.

Assim, para que os professores possam se objetivar no sentido do para-si são necessárias condições concretas para isso. Se o professor não tem condições de frequentar teatros, exposições, cinema, realizar viagens, ler livros que são clássicos da literatura mundial, enfim, apropriar-se do conhecimento objetivo, como poderá expressar esses elementos nas suas aulas? No caso de alunos que em muitos casos tem apenas a escola como único acesso à cultura, como poderá se apossar desse patrimônio? Odelius e Codo (1999) destacam que o baixo poder de compra dos salários dos professores dificulta a aquisição de materiais para atualização e preparo das aulas “[...] livros, jornais, revistas, filmes, material didático, internet, apenas para falar de alguns insumos básicos para o trabalho, grande parte das vezes está inacessível, não fazendo parte da realidade do professor”(ODELIUS E CODO 1999, p.233).

Ainda com relação ao salário dos docentes, Barbosa (2011, p.184) ao pesquisar as implicações da remuneração dos professores brasileiros para o trabalho docente aponta que:

[...] Os baixos salários acirram a redução do poder aquisitivo dos docentes, não permitindo a eles manter satisfatoriamente seu sustento e de sua família, como também a aquisição de bens culturais necessários para sua atualização e a elevação do seu capital cultural. Além disso, o padrão de remuneração do professor acentua a desvalorização social que dada sua condição de pauperização, passa a se sentir insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social.

Nessa perspectiva, para compensar os baixos salários e obter melhores rendimentos, muitos professores são levados a buscar jornadas de trabalho mais intensas, assumindo mais aulas e, muitas vezes, trabalhando em mais de uma escola e em mais de um período ao dia. Essa sobrecarga de trabalho tem uma série de implicações na vida dos professores que vão do trivial ao mais complexo:

[...] desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p.39).

Essas questões chamam a atenção para condições objetivas de realização do trabalho docente, tais como: condições de carreira (baixos salários e ausência/insuficiência de plano de carreira, contratação temporária), condições de trabalho (estrutura física precária, falta de materiais básicos, salas superlotadas), formação inicial e continuada (aligeirada e precária), transformações sociais (violência nas escolas), redução da autonomia, dentre outros aspectos que interferem diretamente nos processos de apropriação e objetivação dos docentes. Nesses termos, apesar do trabalho educativo se configurar como um trabalho não material¹⁰ apresenta as determinações e contradições inerentes ao trabalho material. Isto é, nas condições históricas de exploração do homem pelo homem e da propriedade privada boa parte dos seres humanos tem que vender sua força de trabalho para o capital assim, a atividade que lhe garantia a vida pode se tornar desrealização do seu ser.

A precarização e a intensificação do trabalho docente podem levar o docente a não se reconhecer no produto do seu trabalho¹¹, pode resultar no estranhamento, ou seja, na inadequação do indivíduo ao gênero fazendo com que as suas objetivações se concentrem no campo do em-si, no âmbito da reprodução particular e nesse sentido o indivíduo não tem a possibilidade de constituir uma individualidade no sentido do para-si, uma individualidade que se perceba como a síntese do desenvolvimento social.

Nesse ínterim, se o trabalho aparece para o docente como uma forma estranha, como algo que exaure todas as suas energias, manifesta-se como desrealização do ser docente, fazendo com que ele só se sinta bem quando está fora do trabalho. A sua atividade então, passa a ser apenas uma forma de garantir a sua existência e da sua família, o trabalho se converte, essencialmente, em execução (*labour*), assim as apropriações na esfera do cotidiano passam a compor as objetivações dos docentes. Para Duarte (2007) quanto mais, as ações realizadas no interior das escolas se aproximam do cotidiano da sociedade capitalista mais alienante se torna a educação escolar e o trabalho docente.

Contudo, o docente lida com o conhecimento que já é por si só uma objetivação do gênero humano que ultrapassa o limite da vida particular do educador, ou seja, o conhecimento ensinado pela professor deve produzir nos indivíduos a necessidade de superação dos limites da vida cotidiana.

Portanto, na tese que se advoga, o trabalho do docente ao ter como destaque

¹⁰A categoria trabalho não material foi criada por Marx (1978) e trata da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Trata da “produção do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 2012, p.12).

¹¹ O produto do trabalho docente é a humanização dos seres. Ou seja, o docente produz a “apropriação, pelos indivíduos, das forças essenciais humanas objetivadas historicamente” (DUARTE, 2012, p.52).

apropriações de caráter essencialmente cotidiano, ou melhor, quando as ações dos docentes se fundamentam no pensamento cotidiano o trabalho realizado pelo professor não é capaz de estabelecer uma especificidade, pois no imediatismo do cotidiano a verdade é identificada imediatamente com a ação, não há práxis. Apesar de ser essencial o pensamento cotidiano na realização do trabalho docente a redução das apropriações dos professores ao cotidiano incorre na alienação do trabalho docente o que resulta na falta de identificação entre o indivíduo e o gênero e nesse sentido impede, ou pelo menos, reduz a capacidade do trabalho do professor se realizar como trabalho educativo e, assim, constituir uma especificidade da ação docente.

Dessa maneira, para que o trabalho docente se constitua como especificidade, para que a ação do professor se distinga das demais práticas educativas cotidianas é necessário que o seu trabalho se realize como trabalho educativo, isto é, tenha como objetivo produzir direta e intencionalmente a humanidade nos indivíduos. O que implica na relação consciente do docente com o gênero humano. Movimento que se dá por meio de suspensões do cotidiano.

Em síntese, a educação escolar e o trabalho educativo ao terem como objetivo a humanização dos seres e conseqüentemente a integração dos indivíduos ao patrimônio genérico se configuram como mediação entre as esferas cotidiana e não cotidiana. A escola assume a importante função de reproduzir a cultura humana elaborada nesse processo que é realizado de forma intencional pelos professores que ao exercerem o trabalho educativo produzem nos indivíduos a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Assim, os professores ao realizarem o seu trabalho se humanizam e humanizam os outros seres. Nesse processo se desenvolvem as individualidades tanto dos educandos como dos docentes, no entanto por serem processos que se desenvolvem na sociedade capitalista não estão imunes à contradição (humanização/alienação) inerente a essa sociedade.

Avançar-se-á agora na compreensão do processo de constituição da individualidade do professor iniciante nessa relação com o trabalho e na realização do trabalho educativo. Isso porque ao iniciar a carreira os docente estabelecem uma relação direta com a atividade produtiva. Nessa relação passam a se objetivar de forma diferente, especialmente se forem consideradas as particularidades que envolvem esse trabalho. Particularidades essas que vão determinar a relação do indivíduo com o desenvolvimento genérico e conseqüentemente determinar a qualidade das apropriações e objetivações realizada pelos docentes.

2.4 O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E A RELAÇÃO COM O TRABALHO: UM PROCESSO DE IMBRICAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A CONSTITUIÇÃO DA INDIVIDUALIDADE

A inserção na escola e principalmente na sala de aula desencadeia processos que possibilitam aos professores relacionar os conhecimentos apreendidos na formação inicial com as demandas da prática e com o contexto escolar. Contudo, a articulação não ocorre de maneira natural, pois são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar o seu trabalho. Para Guarnieri (2005, p.9) são essas dificuldades que desencadeiam a articulação e, é com base nessa constatação que a autora afirma que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Em outras palavras, o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Entretanto, apesar da relevância que a fase da iniciação à docência apresenta, ainda são escassos os estudos que abordam o início da carreira, como demonstrou o balanço das investigações sobre professores iniciantes, realizado por Papi e Martins (2010). O levantamento teve como recorte os trabalhos apresentados nas reuniões da Anped (2005 a 2007) e as pesquisas disponíveis no banco de teses/dissertações da Capes (2000 a 2007). As autoras identificaram que o tema é pouco explorado e que há a necessidade das pesquisas brasileiras dedicarem-se mais ao início da carreira docente. Este estudo mostrou também que as pesquisas concentram a análise na prática pedagógica, na construção da identidade, na socialização profissional e nas dificuldades encontradas pelos professores iniciantes.

A revisão bibliográfica realizada em 2012 para esta dissertação também evidenciou um número escasso de pesquisas sobre professores em início de carreira. No Banco de Teses e Dissertações da Capes no período de 2000 a 2011, foram identificados o total de 91 trabalhos que abordavam o início da carreira¹². Nos artigos apresentados nas reuniões anuais da ANPed nos grupos de trabalho, GT 2 (História da Educação), GT 4 (Didática) e GT 8 (Formação de Professores), dos 370 trabalhos apresentados apenas três se referiam ao tema professores iniciantes: Nunes (2002), Corsi (2005) e Papi (2011). Já no levantamento nos principais periódicos brasileiros de educação - Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação - dos 1.978 artigos publicados no período de 2000 a 2011 apenas dois se referiam ao professor iniciante: Freitas

¹² Neste levantamento foram considerados os trabalhos que traziam no título e/ou nas palavras-chave as seguintes expressões exatas: professor iniciante, iniciação profissional, iniciação à docência e professor ingressante.

(2002) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010). Sendo os dois publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*. Esse levantamento bibliográfico demonstrou que com relação ao foco de análise, as pesquisas seguem as mesmas tendências das que foram apresentadas por Papi e Martins (2010): a prática pedagógica, a identidade, as dificuldades e a socialização dos professores em início de carreira.

Essa tendência presente nas pesquisas sobre professor iniciante tem relação com uma tendência mais geral de estudos sobre o percurso profissional dos professores que segundo Gonçalves (2007), apresentam dois planos de análise: o do desenvolvimento profissional, em termos gerais, e o da construção da identidade profissional:

[...] O primeiro compreende três perspectivas: a do desenvolvimento pessoal, que concebe o desenvolvimento profissional como o resultado de um processo de crescimento individual; a da profissionalização, segundo a qual o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, a da socialização, também chamada socialização profissional ou socialização do professor, que se centra na adaptação do professor ao seu meio profissional, tanto em termos normativos como interactivos.

O segundo plano de análise é o da construção da identidade profissional, isto é, da relação que o docente estabelece com a sua profissão e o seu grupo de pares e, ao mesmo tempo, da construção simbólica, pessoal e interpessoal, que ela implica (GONÇALVES, 2007, p.145).

Outra perspectiva de análise que aparece nas pesquisas sobre professores iniciantes é a que compreende o processo de tornar-se docente, como aprender a ensinar, considera-se um processo contínuo não restrito à formação inicial, sendo constituído por outras fases. Essa perspectiva é desenvolvida por autores como Garcia (1987), Shulman (1986, 1987) e Zeichner (1993), dentre outros, que segundo Guarnieri (1996) buscam a partir do pensamento e do desenvolvimento profissional dos professores explicar como ocorre o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor.

Segundo Guarnieri (2005, p.7) essas pesquisas:

[...] têm-se voltado para o estudo das práticas de professores iniciantes e de experientes, tanto no sentido de contrastar ambos os tipos de professores com o intuito de buscar o que diferencia o trabalho do professor com experiência do daquele que não a tem, como para investigar os diferentes níveis de construção do conhecimento sobre a profissão que cada um desses dois tipos de professores possui, inclusive constituindo pontes entre a formação básica e o início da carreira, a partir da concepção de formação como um processo contínuo.

Nessa linha, Feiman (apud GARCIA, 1999) define quatro fases que constituem o processo de aprender a ensinar: *pré-treino, formação inicial, iniciação à docência e formação permanente*.

O *pré-treino* diz respeito às experiências vivenciadas pelos futuros professores no período em que esses ainda eram alunos, e que podem se manifestar, de forma inconsciente, durante o exercício profissional. A *formação inicial* é caracterizada como a fase na qual acontece a preparação formal, que deve ocorrer em instituição específica, para que o professor possa atuar profissionalmente. A *iniciação* corresponde aos primeiros anos de exercício profissional. A *formação permanente* é a última fase apontada por Feiman, ela inclui as atividades de formação oferecida pelas instituições e as que são escolhidas e almejadas pelos próprios professores ao longo da carreira, que têm como objetivo permitir que o desenvolvimento profissional se configurasse como um processo permanente (GARCIA, 1999).

De acordo com essa perspectiva, todas as fases estão relacionadas, bem como a aprendizagem, que aparece muito vinculada às práticas e aos saberes constituídos pelos professores no transcorrer das fases, ocorrendo em várias etapas do desenvolvimento profissional, incluindo o período anterior à formação acadêmica na fase definida como *pré-treino*. Essa fase apresenta aspectos ligados à cotidianidade, enfim às formas cotidianas de educar. Isto é, apresentam práticas que se remetem aos modos de atuação dos professores, mas sem estabelecer relação consciente com o trabalho educativo. Como essa relação brevemente apresentada nesse parágrafo constitui o ponto central da análise empreendida nesta dissertação no que se refere ao início da docência e a constituição da especificidade docente esses aspectos aqui apontados serão retomados posteriormente.

Por hora, com base na literatura, dar-se-á continuidade na compreensão e na delimitação da fase de iniciação à docência, período no qual o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos que serão adotados em face dela. Para Humberman (2007) esse período se estende até o terceiro ano de carreira, para Cavaco (1999) e Gonçalves (2007) essa fase vai até o quarto ano de exercício profissional. Já García (1999) e Veenman (1988) consideram que essa fase prolonga-se até o quinto ano e Tardiff (2002) compreende que essa fase refere-se aos sete primeiros anos de carreira.

Apesar de divergirem em relação à periodização do início da carreira docente é consenso entre os autores que essa fase se apresenta como a mais crítica, por ser o momento em que o professor encontra novos desafios, podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada na sala de aula e na própria escola, o que coloca em xeque seus conhecimentos. Além disso, é o momento em que ocorre o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão que numerosos autores chamaram de “choque de realidade” (VEENMAN, 1988) ou “choque de transição” (TARDIFF, 2002), noções que remetem à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de

profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho.

Humberman (1979) identificou esses aspectos na fase por ele denominada de *Entrada*. Ao estudar a carreira de professores do ensino médio o autor explicitou as tendências gerais do ciclo de vida dos professores e caracterizou as fases como: *Entrada* (1-3 anos de carreira), *Estabilização* (4-6 anos de carreira), *Diversificação-Questionamento* (15-25 anos de carreira), *Serenidade-Conservadorismo* (25-35 anos de carreira) e *Desinvestimento* (35-40 anos de carreira).

A fase de *Entrada* é identificada como a mais difícil por concentrar a contradição entre a descoberta e a sobrevivência. O aspecto da sobrevivência refere-se ao “choque do real”, quer dizer, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional. Já o aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente em situação de responsabilidade, por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2007, p.39). Esses aspectos são vividos paralelamente e, é o aspecto da descoberta que permite superar o da sobrevivência.

Para Huberman (2007) quando a relação entre sobrevivência e descoberta ocorre de forma equilibrada, os professores avançam no sentido da *Estabilização*, pois já detêm boa parte dos requisitos necessários para atuar nas situações de conflito. Contudo, a fase de exploração que engloba os processos de sobrevivência e descoberta pode se estender, tendo em vista que, durante a fase de entrada na carreira, segundo o autor, o professor recebe influência do corpo docente, dos alunos e da instituição na qual está inserido, o que pode favorecer ou limitar o desenvolvimento da carreira.

Outro autor que também se dedicou a pesquisar o ciclo de vida dos professores especificamente dos professores das séries iniciais foi Gonçalves (2007). A pesquisa realizada em Portugal por esse autor mostrou que quase todos os estudos sobre o percurso profissional dos professores têm se ocupado dos períodos de formação inicial ou do início da carreira dos docentes do ensino secundário¹³. “Muito poucos se preocuparam com o universo dos professores do ensino primário e, menos ainda, roçando quase a inexistência, se ativeram aos docentes da educação infantil” (GONÇALVES 2007, p.146).

¹³ A pesquisa realizada por Mariano (2006) cujo objeto foi a produção brasileira sobre o professor iniciante diverge em alguns pontos da pesquisa realizada por Gonçalves (2007). Os dados coletados por Mariano (2006) mostraram que existe preponderância das pesquisas sobre o professor iniciante das séries iniciais do ensino fundamental e um número considerável sobre os professores do ensino superior, contudo os dados convergem com relação à educação infantil, pois apenas um estudo abordou a iniciação à docência desse nível de escolaridade.

Em seu estudo Gonçalves (1990) identificou algumas etapas ou sequências que se aproximam das fases apresentadas por Humberman, há uma pequena diferenciação na delimitação da fase de *Entrada* que para Gonçalves (1990) se estende até o quarto ano de exercício profissional. Com relação a essa fase os resultados da investigação apontaram que para as professoras que participaram da pesquisa os piores anos da carreira se remetem ao início da vida profissional ou quando o fim dessa começa a perspectivar. Essa atribuição se dá pela coexistência do sentimento de angústia e frustração vivenciada nessa fase, o autor destaca ainda que:

o cansaço, o sentimento de rotina, os alunos indiferentes ou mal-comportados e razões institucionais, que vão das condições de trabalho a conflitos com os colegas, são também razões que se constituem como origem da ocorrência dos piores anos (GONÇALVES, 2007, p.154).

Com relação aos problemas que são marcantes entre os professores iniciantes, Veenman (1988) ao estudar as relações entre a formação inicial e o início da carreira identificou que o principal é a indisciplina dos alunos, os outros estão relacionados à motivação da aprendizagem, à capacidade de lidar com as diferenças individuais dos alunos, com a avaliação e com os pais. Nesta pesquisa, o autor constatou que para os professores iniciantes o trabalho docente aparece como fisicamente desgastante. Corsi (2005) ao investigar as dificuldades da fase de entrada, assim como Veenman (1988), identificou que elas se relacionam principalmente aos conflitos decorrentes do comportamento dos alunos. Esses conflitos fazem emergir sentimentos como solidão, vontade de desistir e cansaço, que paradoxalmente coexistem com a determinação de levar adiante o projeto profissional.

Já Mariano (2006, p.131) ao analisar vinte e quatro trabalhos entre teses e dissertações sobre professores iniciantes constatou que as maiores dificuldades, dos professores iniciantes, apontadas nas pesquisas se referem à “solidão, dificuldade de fazer a transposição didática, a indisciplina dos alunos, às diferenças individuais dos alunos, a diferença entre o real e o imaginado e os sentimentos iniciais de insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança”.

Essas dificuldades levam o professor iniciante a buscar aspectos que o auxiliem a superá-las. Garcia (2009) ao analisar a fase de iniciação à docência relata que os professores principiantes chegam à escola com uma série de crenças sobre o ato de ensinar, crenças que são constituídas no período de observação e vivência quando aluno, na fase definida por Feiman (apud GARCIA, 1999) como pré-treino. Esse sistema de crenças direciona e constitui a ação dos docentes principalmente dos principiantes. Para o autor é necessário romper com

essas crenças para que o professor deixe de ser principiante e se torne perito, essa transição envolve não só a aquisição de experiência, mas também, a aquisição de conhecimentos. Para Bereiter e Scardamalia (apud GARCIA, 2009, p.14),

os principiantes tendem a ter, o que podemos descrever como, uma estrutura de conhecimento ‘superficial’, algumas ideias gerais e alguns detalhes relacionados com essa ideia geral, mas não interrelacionados. Por seu lado, os peritos têm uma estrutura de conhecimento profunda e de multi-níveis, com muitas conexões inter e intra-nível.

Esse aspecto também é abordado por Guarnieri (2005) a autora constatou que as professoras iniciantes tinham dificuldades para alcançar um nível mais alto de articulação entre teoria e prática. Constatou também que as professoras iniciantes vinham com “noções, valores, procedimentos acerca do trabalho docente em sala de aula e procuravam testar suas idéias revelando que, sem dúvida, a formação básica forneceu referencial a elas para começarem a atuar” (GUARNIERI, 2005, p.20).

Nunes (2002) ao analisar a socialização profissional dos professores iniciantes também identificou que eles aprendem a ensinar a partir das relações que se estabelecem em outros contextos, além do contexto profissional como, por exemplo, no contexto familiar e social.

Essas noções sobre o trabalho docente, que alguns autores denominam de crenças fazem parte do cotidiano dos indivíduos e acabam compondo as práticas dos professores iniciantes, principalmente porque é nessa fase os professores ainda não têm segurança para lidar com as situações concretas da sala de aula. Isso faz com que, na maioria das vezes, o professor iniciante estabeleça uma relação conflituosa com a teoria por acreditar que a formação inicial não forneceu os conhecimentos necessários para enfrentar os problemas da sala de aula. Por isso, nos primeiros anos de carreira, o professor busca na memória práticas vivenciadas no período escolar ou mesmo na formação inicial, procura também imitar os mais antigos que servem como referência para as suas ações.

A experiência mesmo implicitamente aparece como fator qualificador da prática realizada pelos professores e como fator de reconhecimento profissional. Mariano (2012, p.91) também identificou esses aspectos segundo esse autor:

são atribuídas ao professor iniciante, quando ele não dispõe de experiência, as turmas e as situações mais complexas. O reconhecimento vem com a experiência e com a atribuição de turmas “melhores”, pois o professor passa a ter condições de escolher ao contar com maior tempo de serviço.

Freitas (2002) ao analisar o processo de socialização dos professores iniciantes identificou que nesse período da carreira os processos que ocorrem dentro da escola, como as formas de organização, as formas de classificação, seleção e as relações de hierarquia passam a atuar na constituição da identidade profissional. Os resultados do estudo revelaram que a escola ao atribuir aos professores iniciantes as turmas mais difíceis com o intuito de fazê-los obter o reconhecimento profissional se configura como uma instituição contraditória, pois ao mesmo tempo em que promove a transformação social também contribui para o fortalecimento da ordem vigente ao afastar os professores mais experientes das turmas mais difíceis.

Essas pesquisas demonstram que a inserção na instituição escolar, bem como a vivência fora dela aparecem como fontes importantes de constituição dos saberes da profissão. A partir dessas constatações fica evidente que o período da iniciação à docência é marcado por objetivações em-si que se manifestam por meio do pensamento cotidiano que têm sua estrutura formada por aspectos como o pragmatismo, a mimese e o imediatismo. Essa ação, segundo os parâmetros da cotidianidade (HELLER, 1977), não deve ser descartada ou julgada como imprópria ao ambiente escolar, o que deve ser questionado é o fato das práticas pedagógicas se fundamentarem essencialmente sobre a cotidianidade, ou seja, no pensamento cotidiano que não necessariamente expressa uma relação consciente entre o indivíduo e o gênero, ao contrário disso expressa uma relação que tende a ser operacional.

É importante ressaltar que como destaca Heller (1977), no cotidiano há momentos de liberdade de escolha, momentos esses embasados pelas objetivações em-si que avançam no sentido das objetivações para-si. Sendo assim, na ação das professoras iniciantes há espaços de liberdade de autonomia para o trabalho na sala de aula, existem possibilidades de alteração dos padrões vigentes (GUARNIERI, 2005). Papi (2011) também identificou esse espaço de liberdade na fase de iniciação à docência ao investigar como o desenvolvimento profissional se constitui entre professoras iniciantes consideradas bem-sucedidas no exercício da profissão. Tomando a prática como eixo central, a autora verificou que as professoras iniciantes bem-sucedidas inserem-se em um quadro social no qual é valorizada a capacidade do próprio sujeito para buscar alternativas que levem ao alcance dos resultados. Nesse processo, as professoras estão submetidas a múltiplos condicionantes e, antagonicamente, tanto atendem às exigências existentes quanto demonstram iniciativas para romper com o sistema vigente, evidenciando a presença tanto de aspectos pessoais quanto das determinações externas na constituição das professoras denominadas competentes.

Porém, essa condição de liberdade e de autonomia se relaciona à capacidade do professor de ampliar o seu campo de alternativas, que está diretamente relacionado com o enriquecimento da singularidade e o desenvolvimento da sua individualidade, ou seja, o professor ao ter condições de realizar apropriações cada vez mais ricas poderá objetivar-se no sentido de estabelecer uma relação consciente com o gênero humano e assim ser capaz de suspender o cotidiano. Pois,

[...] sendo o gênero humano ininterrupta e interminavelmente construído exteriormente ao organismo dos seres humanos. Estes formarão sua individualidade através da relação com o ser genérico objetivado. Objetivando-se enquanto um ser humano e, para isso, apropriando-se das objetivações genéricas, cada pessoa tem sua individualidade constituída enquanto resultado da dinâmica da atividade humana, isto é, a relação entre objetivação e apropriação (DUARTE, 1993, p.152).

Como os objetivos da educação escolar estão além da reprodução da cotidianidade, estão além da reprodução do indivíduo as apropriações e objetivações dos professores devem ser cada vez mais enriquecidas e cada vez mais próximas das esferas não cotidianas. Então se é no trabalho que os seres se objetivam, ao desenvolver a sua atividade o professor está realizando objetivações essas podem ficar no âmbito do em-si ou avançar no sentido do para-si. O que irá influenciar nessa transição de objetivações é a apropriação realizada por esses professores que está diretamente relacionada ao trabalho na forma que ele se processa nessa sociedade, ou seja, com a produção material da vida social. Nesse sentido, tornar-se docente aparece diretamente relacionado ao trabalho como atividade objetivadora dos professores. E dependendo da relação que os docentes estabelecem com o seu trabalho ou a forma que esse trabalho se apresenta para eles, dependendo das condições objetivas de realização do trabalho docente esse processo de suspensão da cotidianidade e de rompimento com a ordem vigente pode não se efetivar.

Portanto, o processo de constituir-se docente demanda a compreensão da relação que o indivíduo estabelece com o trabalho e como nessa relação ele se constitui como ser social, ou seja, constitui a sua individualidade. Como a humanidade não é um dado natural e espontâneo ela tem que ser produzida num processo que ocorre por meio da à apropriação dos produtos do trabalho, a individualidade e o trabalho estão intrinsecamente imbricados.

No entanto, a tendência de análise das pesquisas sobre o professor iniciante tem sido a de apresentar os aspectos denominados pessoais (a singularidade) separados dos aspectos profissionais. As análises a pesar de anunciarem o aspecto pessoal como indissociável do aspecto profissional não integram esses dois aspectos. Ao contrario disso na tentativa de fazer

essa integração muitas pesquisas tem atribuído muita relevância aos processos formativos que ocorrem fora do ambiente profissional (a escola) e nesse sentido valorizam as vivências e as práticas apreendidas antes ou fora da formação acadêmica (formação profissional) o que pode representar um distanciamento das apropriações necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente com todas as especificidades que esse trabalho demanda.

Em grande parte das pesquisas sobre o início da carreira a relação com o trabalho e com as condições objetivas de realização desse são apontadas, porém as implicações que esses elementos têm na constituição do ser docente não são aprofundadas. Gonçalves (2007), Guarnieri (2005), Mariano (2006), Corsi (2005) entre outros, apontam que as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes estão associadas às condições de trabalho como, por exemplo, a designação dos professores iniciantes para as comunidades mais carentes, para as escolas mais distantes sem estrutura com salas superlotadas e com as turmas mais difíceis. Porém, não se constitui uma relação entre essas condições e as implicações que elas têm na individualidade dos docentes, ou seja, na possibilidade dos docentes exercerem de forma consciente a função de educar e na capacidade desses se apropriarem do desenvolvimento genérico para o enriquecimento da singularidade.

Se as condições de trabalho enfrentadas pelos professores iniciantes tendem a se distanciar cada vez mais das condições idealizadas no período da formação inicial, a relação que esses podem vir a estabelecer com o trabalho pode dificultar o desenvolvimento da individualidade dos docentes no sentido de individualidades cada vez mais livres e universais, individualidades que se percebem como parte do desenvolvimento social. Quando ocorre essa dificuldade no desenvolvimento da individualidade as objetivações realizadas pelos docentes tendem a estarem concentradas no âmbito das objetivações em-si, isto é, concentram-se na reprodução da particularidade e não no âmbito da reprodução social. Como salienta Duarte (1993, p.97):

[...] Na sociedade alienada a apropriação das relações sociais objetivadas realiza-se, na maioria dos casos, na forma de uma apropriação espontânea, de uma apropriação em-si. As relações sociais assumem, para os homens, a aparência de forças naturais às quais eles se submetem, interiorizando-as através de uma identificação espontânea com a situação dada. As relações sociais objetivadas não são reconhecidas pelos homens, na sociedade alienada, enquanto produtos da atividade histórica humana. É condição indispensável para a realização plena da liberdade do gênero humano, a de que os homens submetem as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente (DUARTE, 1993, p.97).

Destarte, o professor ao se apropriar pouco do desenvolvimento genérico, dada as condições objetivas de realização do seu trabalho, o que implicará num nível maior ou menor

de alienação, a teleologia exercida por ele (o pensar a distancia) poderá ser empobrecido. E, nesse sentido, ao chegar à escola esse docente pode objetivar algo que empobrece o gênero tornando reduzida a capacidade de produzir o humano nos alunos, isto é, reduzindo a possibilidade da sua atividade se concretizar como trabalho educativo.

Portanto, ao entender o trabalho realizado pelo professor como trabalho educativo, que tem por função a humanização dos seres e que se constitui num processo consciente o tornar-se docente também requer o desenvolvimento de uma relação consciente com o gênero. Requer o desenvolvimento da individualidade não só dos alunos como também dos professores já que cabe a esses últimos a função de desenvolver as melhores formas para reproduzir nos alunos o conhecimento objetivo constituído pelo gênero humano. Sendo assim, constituir-se docente não é só uma questão de aprender a ensinar ou algo que está centrado nas práticas, na resolução de conflitos ou ainda na aquisição de experiência. Não se resume a um processo de “maturação” que resulta na estabilização da carreira.

Como destaca Facci (2004, p.36-37):

Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho. A análise de qualquer fenômeno, do meu ponto de vista, deve entendê-lo na sua totalidade concreta, considerando as contradições existentes em todas as transformações. No caso da carreira docente, podemos analisar casos individuais, mas esses casos devem ser compreendidos considerando as transformações sociais produzidas, entendendo que a história se faz de forma não linear e que é decorrente das leis objetivas que estão presentes na realidade material do trabalho e nas relações sociais.

O aprender a ensinar é uma das dimensões do processo de se tornar docente que se refere ao desenvolvimento das formas mais adequadas de transmitir o saber escolar. A outra dimensão está na apropriação/objetivação das formas mais elevadas da cultura. Isto é, está na capacidade de produzir direta e intencionalmente a humanidade nos indivíduos, e na capacidade do docente desenvolver a sua individualidade e de seus alunos na realização do seu trabalho.

Em síntese, produzir a humanidade nos indivíduos e desenvolver as formas mais adequadas envolve não só a apropriação da cultura como também a apropriação de conhecimentos específicos da profissão, bem como o enriquecimento cultural. Não só dos alunos como também dos professores, o desenvolvimento de uma relação consciente com o trabalho e o desenvolvimento da individualidade.

Tendo em vista que é a ação intencional, cujos objetivos ultrapassam o âmbito da reprodução particular que diferencia o trabalho docente das práticas educativas que ocorrem

na sociedade. Assim, se no processo de aprendizagem da profissão o professor não consegue constituir uma especificidade, diferenciar as práticas, que realiza no exercício do seu trabalho das práticas, objetivos e pensamentos cotidianos, então o professor não conseguirá constituir uma especificidade.

Constituir-se docente, portanto, implica em desenvolver essa especificidade. Por isso, é importante revelar os outros processos que ocorrem no início da carreira e que fazem com que o docente se aproprie ou não dos patamares mais desenvolvidos da produção humana. Além disso, possam desenvolver ou não o seu trabalho como um trabalho educativo, constituindo-se como profissional e no mesmo processo desenvolver a sua individualidade.

3 A ESPECIFICIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE E O CONCEITO DE PROFISSIONALIDADE

Neste capítulo, discutir-se-á a origem do conceito de profissionalidade e a apropriação desse conceito na discussão sobre a especificidade da profissão docente. Para isso são analisadas as definições de profissionalidade docente propostas por alguns autores que se debruçaram sobre essa temática. Também consta, uma breve análise desse conceito nas pesquisas educacionais, identificando as continuidades e as rupturas que ele apresenta em relação ao pragmatismo, o particularismo, o individualismo e o imediatismo decorrentes da ideologia burguesa. Como pano de fundo dessa discussão estabeleceu-se a relação entre produção, profissão, qualificação e competência.

3.1 DIVISÃO SOCIAL E TÉCNICA DO TRABALHO E A PROFISSÃO PROFESSOR: A BUSCA PELA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE

Compreender a dinâmica das profissões envolve uma análise mais ampla da sociedade e das transformações sociais que vem ocorrendo ao longo do processo de desenvolvimento do capitalismo, tendo em vista que as profissões surgem a partir da divisão social e técnica do trabalho que se processa nesse modo de produção.

O capitalismo se funda na acumulação do capital e impõe um modo próprio de relação dos seres humanos entre si, com a natureza e com a própria atividade produtiva, relações essas que incorrem em contradições como, por exemplo, o alto grau de desenvolvimento alcançado pelas forças produtivas e a degradação em escala crescente da força de trabalho e dos recursos naturais.

Essas contradições do sistema se manifestam por meio de crises que atingem diretamente o capital levando-o a buscarem novas formas de retomar a acumulação. As alterações no sistema produtivo são as principais formas de recompor o capital que por sua vez refletem diretamente na organização da vida social apresentando transformações em aspectos como: a noção de classe social, a compreensão de indivíduo, a relação com o consumo e com a distribuição da produção humana, as práticas cotidianas, os parâmetros de conhecimento, dentre outros aspectos.

Uma expressão desse movimento é a reestruturação produtiva que teve início na década de setenta quando o quadro de apogeu do capitalismo monopolista começou a dar lugar a um quadro de crises cíclicas que na sua essência revelaram um quadro mais complexo

que Mészáros (2002) e Antunes (2009) definem como crise estrutural do capital. Essa crise estrutural apresentou indícios como a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, a hipertrofia da esfera financeira, a maior concentração de capitais, a crise do Estado de bem-estar-social e o incremento acentuado das privatizações numa crescente tendência às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo.

Esse contexto gerou a necessidade de reorganização do capital e consequentemente a reorganização do sistema ideológico e político de dominação. O neoliberalismo é a maior expressão desse movimento de recomposição do capital, pois, dentre outros processos, proporcionou a desmontagem do setor produtivo estatal e “um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (ANTUNES, 2009, p.33).

Essa tendência à flexibilização favorece o ataque aos direitos trabalhistas conquistados no período de apogeu do modo de produção fordista. Isso porque a flexibilização¹⁴ nas relações de trabalho, o desmonte dos sindicatos e das organizações coletivas dos trabalhadores constituem os pilares do novo modelo de produção, o toyotismo, que surge no Japão pós-guerra mostrando eficiência na resolução da equação: aumento da produtividade com redução da força de trabalho resultando em maior acumulação de capital.

Dada a sua eficiência esse modelo se expandiu, contudo a apropriação desse pelos diferentes países, deu-se de forma singular, pois nem todos os princípios do toyotismo foram implantados, como por exemplo, o emprego vitalício. Ao contrário disso, o toyotismo no ocidente teve a ampliação da instabilidade como princípio para a adesão, por parte dos trabalhadores, das novas técnicas produtivas, favorecendo assim, a deterioração das condições de trabalho, a intensificação do ritmo produtivo e o aumento da exploração dos trabalhadores.

As transformações no processo produtivo que seguiram com a implementação de novas tecnologias que combinam automação, robótica e microeletrônica geraram a necessidade de ampliar a oferta de serviços para população como, por exemplo, a ampliação do acesso à educação escolar, proporcionando aos trabalhadores a apropriação das habilidades e competências necessárias para lidar com esse desenvolvimento para que assim, tivessem condições de vender a sua força de trabalho e não só isso, como também, a capacidade, mesmo que operacional, para consumir a mercadoria que resulta da produção.

Todos esses processos ressaltam a articulação entre os complexos trabalho e vida social. As profissões, que também se configuram como complexos, ao integrarem essa

¹⁴Essa flexibilização se efetivou de tal forma que modalidades de contratação já extintas como o trabalho infantil, familiar e até mesmo o trabalho escravo são retomadas.

totalidade de complexos articulados apresentam o seu suporte de conhecimentos, suas áreas de intervenção/implementação e suas funcionalidades imbricadas a essas transformações. Isto é, as alterações que ocorrem no sistema produtivo e as demandas da vida social decorrentes dessas alterações vão refletir diretamente nas profissões criando novas especificações, extinguindo funções, alterando o conjunto de conhecimentos e habilidades que constitui a prática profissional. Como destaca Netto (1996, p.89) as alterações profissionais “derivam da intrincada interação que se processa entre as transformações societárias, com seu rebatimento na divisão sociotécnica do trabalho, e o complexo (teórico, prático, político e, em sentido largo, cultural) que é constitutivo de cada profissão”.

Desse modo, tanto a atuação como a formação profissional estão alinhadas aos pressupostos e às demandas do sistema produtivo. Essa relação se manifesta nos currículos e programas dos cursos e vai desde a formação elementar até a formação técnica e superior, constituindo assim, um princípio educativo que determina a formação da força de trabalho.

Como a especificidade de cada grupo profissional é constituída por habilidades, capacidades e conhecimentos que configuram um saber-fazer, mas não só um saber-fazer e sim um saber-fazer-bem de uma atividade, que seja atestado pelo grupo profissional e reconhecido socialmente justificando assim, a existência do grupo. Essa especificidade tem sido definida ora a partir da qualificação, ora a partir da competência, ou ainda, como uma junção desses dois termos. Porém, tanto a qualificação como a competência possuem diversas compreensões que estão atreladas as mudanças no mundo do trabalho.

A noção de qualificação pode se remeter segundo Naville (1956 apud DUBAR, 1999, p.2) “ao valor social das tarefas realizadas e às modalidades - principalmente a duração - de formação dos trabalhadores”. Essa noção de qualificação Dubar (1999) classifica como “relativista”. Já a noção de Friedmann (1956 apud DUBAR, 1999) de qualificação, que o autor define como “substancialista”, aparece como “habilidade profissional”, se aproximando do artesanato.

Essa noção “substancialista” de qualificação se aproxima da noção de competência propagada no âmbito do modo de produção fordista no qual a experiência é ponto central na formação dos trabalhadores, o saber fazer constituído ao longo dos anos confere autoridade ao profissional. Isso porque ao realizar uma parte específica do processo produtivo, o trabalhador a partir da experiência da rotina adquire a condição necessária para realizar tais procedimentos. Como destaca Kuenzer (2002, p.1) a noção de competência no fordismo

[...] assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer. Neste sentido, o conceito de competência se aproxima do conceito de saber tácito, síntese de conhecimentos esparsos e práticas laborais vividas ao longo de trajetórias que se diferenciam a partir das diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Estes saberes não se ensinam e não são passíveis de explicação, da mesma forma que não se sistematizam e não identificam suas possíveis relações com o conhecimento teórico.

Com as alterações no processo produtivo decorrentes da implantação do modelo toyotista novas exigências são postas aos trabalhadores. O que faz surgir uma nova compreensão de qualificação que não se resume à experiência sendo denominada como “qualificação social” (TOURAINÉ apud DUBAR, 1999). Para o autor é essa noção de qualificação que a partir dos anos 80 será definida como competência. A “qualificação social” não se refere mais às habilidades manuais, nem às exigências técnicas, mas a um estatuto social definido por normas gerenciais.

Para Kuenzer (2002), a competência demandada pela reestruturação produtiva visa ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível com o intuito de levar o trabalhador a pensar a favor da acumulação do capital e contraditoriamente a favor da exploração de sua força de trabalho. É uma competência que deve ser atestada, certificada e que envolve conhecimento teórico, mas que não necessita ser aprofundado, isto é, conhecimentos que estejam além da atividade desenvolvida pelo trabalhador como, por exemplo, política, filosofia, arte, história dentre outros, mas sim, conhecimentos vinculados à comunicação e à gestão (do tempo, de pessoas, de processos). O trabalhador necessita adquirir um conhecimento técnico que responda as demandas da sua polivalência, e que, portanto, não se restringe a experiência. Nesse contexto é que se passa a ter como foco a formação, mas que seja uma formação imediata ligada às demandas do cotidiano.

Esse movimento também chega às escolas e apresenta reflexos na profissão docente. No Brasil, nas décadas de 80 e 90 passa-se a ter o professor como alvo das políticas públicas para educação o que dá início a uma corrida à certificação que ateste a competência dos professores para exercer a sua profissão. Condição expressa nas políticas educacionais após a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) como expressa Kuenzer (2002, p.1):

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central; mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares do ensino fundamental, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores.

Nessa linha Freitas (2003, 1109) complementa que a lógica das competências segue no sentido da elevação da particularidade em detrimento da universalidade e passa a atuar fortemente na subjetividade dos professores por meio da formação e da educação das novas gerações com o intuito de

[...] inseri-las desde a mais tenra idade na lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laboralidade. É este processo de **regulação** do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação.

Isso porque os problemas do ensino e a possibilidade de avanço no sistema produtivo brasileiro aparecem atrelados a uma ação mais competente por parte dos professores. Dessa maneira a formação docente passa a compor uma das grandes metas de desenvolvimento do Estado. Para Nóvoa (1992) sobressai esse movimento em Portugal, segundo o autor por volta de 1960, Portugal ocupava o último lugar nas estatísticas europeias nas taxas do sistema educacional isso num contexto de mudanças econômicas e sociais. A política educativa aparece como pilar para o desenvolvimento do país, nesse sentido, “a profissão docente e a formação de professores vão regressar ao primeiro plano das preocupações educativas” (NÓVOA 1992, p.20).

Essa centralidade atribuída aos professores vai gerar uma série de aspirações sobre a sua atuação, com vistas a alcançar a partir da prática profissional a qualidade no sistema de ensino. Nesse processo de reforma amplia-se a divisão técnica no trabalho educacional. Fora das instituições escolares especialistas são chamados a elaborar currículos, diretrizes e programas didáticos e dentro das escolas uma série de profissionais passam a atuar no atendimento dos alunos. Acentua-se o controle sobre o trabalho dos professores, bem como a cobrança por resultados positivos. Segundo Nóvoa, (1992, p.24) essa condição constitui um fenômeno social que “legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional”. Soma-se a isso a ampliação dos sistemas escolares que impõe uma demanda crescente de professores para atuar nas escolas.

Esse quadro geral faz emergir a profissionalização como uma possibilidade de promover a categoria do magistério à consolidação como profissionais. Isso porque para alguns autores dentre eles Hoyle (1982, p.163) a profissionalização segue a aquisição de alguns critérios duma profissão: “um conjunto de saberes, exclusividade, formação de longa

duração, autonomia do profissional, um código ético, etc.”

No entanto, esse movimento da profissionalização vai ser compreendido por pesquisadores do campo da educação, principalmente por aqueles que defendem a epistemologia da prática¹⁵, como um paradoxo, isto por considerarem que a “profissionalização do saber na área das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores”. (NÓVOA 1999, p.27)

Esse processo decorre da implementação da noção de competência e de consequente desautorização da experiência que cada vez mais é substituída pela exigência de formação específica, atestada por uma certificação. Com o intuito de promover o reconhecimento do saber produzido no dia a dia no exercício profissional os grupos de profissionais passam a reclamar para si a afirmação da especificidade a partir da competência constituída no processo de trabalho, ao longo dos anos.

É nesse contexto que surgem as teses sobre a desprofissionalização e proletarização¹⁶ do trabalho docente. Pesquisadores, professores e entidades de classe como o sindicato de professores dentre outros vão contestar a intensificação do trabalho docente, a redução da autonomia frente o saber profissional e a responsabilização dos professores pelos problemas educacionais. Como afirma Sacristán (1999, p.72) “é preciso compreender as ligações entre os professores e a prática, bem como estabelecer o princípio da relativa “irresponsabilidade” dos professores em relação à prática”.

Passa-se a reivindicar a validação do saber produzido ao longo do exercício profissional como quesito para atestar a competência e a especificidade da ação docente. Esse quadro geral faz emergir a compreensão de que ao invés de executar um saber proveniente de especialistas, os professores têm que elaborar um saber próprio que emana da prática e tem mais validade porque fornecem respostas imediatas às demandas do cotidiano.

¹⁵“A epistemologia da prática destaca a reflexão e a atitude investigativa do professor sobre os saberes necessários e válidos para a sua atuação. Há, portanto, um deslocamento da formação do professor para o interior da escola, da sala de aula. Tal proposta aponta os processos de reflexão docente sobre a prática e sentidos que porventura essa reflexão possa tomar provocando uma ressignificação da experiência docente e consequentemente, a melhoria da prática educativa. Implica, pois, considerar que o professor, a partir do trabalho de pensar sobre a sua própria prática, engendre novas possibilidades de ação sobre o seu fazer docente, formulando-se, a partir dessa premissa, a epistemologia da prática, que está subjacente nas teorias do professor reflexivo/pesquisador.” (SILVA, 2008, p.17-18).

¹⁶Nesse texto não será abordada a polêmica que envolve esse termo que para alguns autores como Enguita, um dos os mais citados nas pesquisas sobre proletarização docente segundo Tumolo e Fontana (2008), a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. E para outros como Tumolo e Fontana (2008, p.172) “a discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e a de proletário diz respeito ao processo de produção de capital” por isso os argumentos utilizados por Enguita não são entendidos como proletarização do trabalho docente.

Essa compreensão da ação docente vai dar voz ao saber que emerge da prática. Contudo, ao tentar contestar a responsabilização dos professores e reclamar para esses a capacidade de exercer a sua atividade a partir da competência constituída na prática profissional, esse movimento vai de encontro à lógica das competências que passou a dominar o mundo do trabalho após a reestruturação produtiva, que tem como princípio deslocar o referencial da “qualificação do emprego - qualificação profissional - para a qualificação do indivíduo” (KUENZER, 2003, p.22). Tem-se assim, a valorização das qualidades, capacidades e habilidades pessoais dos trabalhadores, numa compreensão de competência que tem como foco a qualificação do indivíduo, no desenvolvimento de competências comportamentais e não em competências da profissão numa compreensão mais ampla.

Essa tendência segue o sentido da responsabilização individual tanto no processo do trabalho como no processo de formação, “capacitação”, para a atuação no mercado de trabalho. O exercício eficiente da profissão está atrelado à resolução dos problemas imediatos do cotidiano o que acaba por alterar os parâmetros de formação dos profissionais, pois se modifica a noção de coletividade e a própria noção de trabalhador. Nessa perspectiva, os profissionais desenvolvem suas atividades na perspectiva do desenvolvimento particular, ou melhor, a aquisição de benefícios particulares e reconhecimento individual. Assim, a perspectiva do desenvolvimento do grupo profissional se perde, um exemplo disso é o esfacelamento dos sindicatos que se tornam cada vez mais entidades das empresas do que dos trabalhadores. Os profissionais não são vistos mais como trabalhadores e sim como colaboradores.

Com a reestruturação produtiva os processos de trabalho e de formação profissional vão primar pelo individualismo, seguindo no sentido de desarticular as ações coletivas e de deslegitimar a atuação dos sindicatos, levando os trabalhadores a se tornarem déspotas de si próprios. Ao imprimir uma organização da produção verticalizada diferente da hierarquização no fordismo, na administração baseada nos princípios do toyotismo, os trabalhadores não necessitam mais de supervisores, pois são tidos como colaboradores da empresa. Assim todos devem desempenhar bem as suas atividades para que todos possam “ganhar” com o crescimento da empresa, assim cada trabalhador vigia o trabalho do outro sendo recompensado. Devido à isso que a dominação ideológica é o princípio fundamental da retomada de acumulação do capital.

É nesse contexto que são retomadas as discussões sobre a especificidade da ação docente e sobre a formação específica, certificada para o exercício profissional dos professores, mas que ao mesmo tempo não deve estar centrada no conhecimento científico

acadêmico concebido, por parte da vertente que defende a epistemologia da prática, como distante da realidade escolar. É nesse contexto também, que o conceito de profissionalidade vai ser apropriado pelo campo educacional para discutir o trabalho docente.

3.2 ORIGEM DO TERMO DE PROFISSIONALIDADE

O termo profissionalidade tem origem no termo italiano *professionalità* e surge num contexto de lutas sindicais na Itália contra as mudanças implementadas no processo produtivo nos anos 1960-1970. Na França, nos anos 1970, aparece como *professionnalité* e no Reino Unido como *professionalism* (MONTEIRO, 2010, p.6).

Os trabalhadores italianos, ao verem seus postos de trabalho sendo ameaçados por processos como: a inserção de novas tecnologias no processo produtivo, a progressiva substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, a ampliação das competências necessárias para atuar no sistema produtivo e a especialização dos saberes que conduzem a divisão técnica do trabalho. Reclamarão para si a capacidade de realização da sua atividade laborativa, evocando uma competência que assume o sentido de qualificação adquirida no exercício do trabalho ao longo dos anos. Essa luta recebe o apoio dos Sindicatos que se tornam cada vez mais enfraquecidos em decorrência da implantação da lógica administrativa do toyotismo. Com isso, prevê-se a substituição das grandes fábricas por pequenas unidades produtivas.

Segundo, Alves e André (2013, p.2-3), com base em Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) a defesa dos sindicatos de trabalhadores italianos estava relacionada com

[...] a preservação da especificidade do ofício. Essa especificidade que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades por si justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital.

Buscando definir o termo profissionalidade Dimitri Weiss (1983, p.360-370)¹⁷ faz uma análise da utilização desse conceito nas relações industriais italianas e comenta que entre as muitas definições na Itália, pode-se tentar a primeira classificação de natureza lexical:

¹⁷ Tradução livre da autora.

- [...] 1. Em termos de contribuição: a contribuição específica de trabalho o sucesso da atividade produtiva da empresa ou real contribuição potencial, reconhecidos ou não formalmente exigido ou designado, dependendo da lente utilizada para a análise.
2. Em termos de capacidade: a capacidade necessária para regular, reduzir, congruente para combinar as variações da capacidade do processo de produção para organizar e regular a todos os fatores de capacidade de produção intervenção no ciclo de produção.
3. Em termos de direito: o direito ao crescimento profissional.
4. Em termos de conhecimento: toda a experiência e conhecimento para interpretar, necessário para operar dentro do sistema de produção.

Weiss (1983) lembra que, embora ainda muitas vezes usado como sinônimo de “qualificação profissional”, o diferencial do termo profissionalidade vem justamente do fato do termo “qualificação”. Marcado por normas e hábitos de formação profissional contratual, não ser capaz de expressar a complexidade, a articulação e o dinamismo das competências e habilidades reais e potenciais que definem a atividade produtiva em suas dimensões individual e coletiva. Para esse autor a profissionalidade está associada à capacidade do trabalhador intervir como agente no ciclo de produção, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar a cadeia produtiva em que está inserido.

As diferenças entre qualificação e profissionalidade, segundo Courtois et al., (apud LÜDKEN e BOING 2010, p.2), só podem ser entendidas no contexto de cada empresa. Para os autores:

a qualificação para o trabalho é suficiente em empresas industriais de grande porte, que seguem uma organização taylorista de produção, administradas de forma centralizada, com salários escalonados de acordo com a formação e o tempo de serviço. Nesse modelo de empresa, o sindicalismo de massa é forte, verificam os autores. Diferentemente, a profissionalidade surgiu justamente em setores onde o sindicalismo não tinha a mesma voz, já que a produção era baseada em pequenas unidades produtivas, organizadas de forma descentralizada, mais ligada ao setor de serviços. Tais empresas necessitavam de maior flexibilidade em relação aos tradicionais grupos profissionais, buscando manter em seus quadros trabalhadores mais polivalentes.

A origem italiana do termo profissionalidade aparece fortemente associada ao contexto empresarial, já a vertente francesa segundo Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995) começa a expandir esse conceito.

Na França, o termo profissionalidade assume a noção de constituição da especificidade a partir do exercício do trabalho vinculada às destrezas e habilidades construídas pelo profissional. Essas destrezas adquiridas constituem a especificidade do exercício profissional. Essa perspectiva tem sido utilizada por pesquisadores franceses para destacar os problemas na relação qualificação e profissão e assim, pensar de forma diferente a relação competência/qualificação/profissão. (COURTOIS apud BOURDONCLE e MATHEY-PIERRE, 1995). Para

Lüdken e Boing (2010) é a vertente francesa de profissionalidade que chega às discussões sobre profissão no Brasil.

Seguindo a perspectiva francesa Bourdoncle e Mathey-Pierre (1995, p.139) demonstra que o termo profissionalidade “pega o primeiro significado que lhe é dado pelos sindicatos italianos: profissionalidade é a capacidade profissional”. Barisi (1982 apud CRUZ, 2012, p.73) vai ao encontro dessa compreensão e agrega aspectos como cultura e identidade e define profissionalidade como o “caráter profissional de uma atividade, às capacidades, aos saberes, à cultura e à identidade de uma determinada profissão”. Cruz (2012, p.73) citando Dubar explica que esse autor ao analisar a profissionalidade apontou que esse termo pode ser tratado sob duas concepções:

[...] uma que chamou de empírica porque, articulada à noção de competência, é entendida “como qualidades pessoais provenientes da experiência e da personalidade”, e uma outra concepção denominada de científica porque, ligada a uma noção de qualificação, é definida como uma “qualificação jurídica atestada e hierarquizada pelos títulos escolares”.

A partir dessas definições percebe-se que o termo profissionalidade está situado na dinâmica qualificação-competência. Como esse termo surge num contexto de mudanças no mundo do trabalho ele é apropriado tanto pelos trabalhadores assumindo o sentido de desenvolvimento profissional e pessoal, a partir do reconhecimento social das capacidades dos trabalhadores o que contribui para o desenvolvimento coletivo da profissão. Como também, pode ser utilizado pelos empregadores para se atingir uma maior mobilização no serviço individual dentro da empresa, como forma de incentivar o desenvolvimento de qualidades individuais (COURTOIS apud BOURDONCLE e MATHEY-PIERRE, 1995).

Sendo assim, o termo profissionalidade pode apresentar continuidade em relação ao processo de intensificação do trabalho e flexibilização na formação dos profissionais, a partir do estímulo ao individualismo e a competitividade nas relações de trabalho sob a lógica das competências propagadas sob a ordem do neoliberalismo; como também pode romper com essa lógica. Por isso a importância de analisar a apropriação desse conceito na discussão sobre o trabalho docente, tendo em vista que a profissionalidade docente pode servir para os ideais de recuo da teoria na formação dos professores indo de encontro ao pragmatismo como também pode romper com essa lógica e avançar na compreensão da especificidade da ação docente; destacando o processo de constituição da individualidade do professor que ocorre no desenvolvimento do seu trabalho. Ou seja, dar predominância a capacidade do docente de articular o conhecimento às situações concretas e assim transformar a realidade.

3.3 APROPRIAÇÃO DO TERMO PROFISSIONALIDADE NA DISCUSSÃO SOBRE A DOCÊNCIA

A apropriação do termo profissionalidade para a discussão do trabalho docente ocorre com a ampliação e reforma dos sistemas educativos, fruto das transformações decorrentes da reestruturação produtiva. Nesse contexto, os docentes assumem papel central, sendo a eles imputado a função de implementar as políticas públicas para o sistema educacional, que seguem as diretrizes elaboradas por organismos internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional), BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRB (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). A especificidade da ação docente passa a ser discutida nas políticas e programas de formação de professores. Isso porque assim como os demais trabalhadores, os docentes também terão o seu suporte de conhecimento, suas áreas de intervenção/implementação e suas funcionalidades questionadas, pois [...] “à medida que ascende o neoliberalismo e a tendência explicativa pós-moderna, percebe-se uma defesa acentuada de novas habilidades e competências a serem exigidas na formação de professores” (SILVA, 2008, p.85).

O termo profissionalidade docente é um termo em construção. Existem perspectivas de compreensão que dão mais ênfase a determinados elementos em detrimento de outros, isto é, perspectivas que se aproximam da compreensão de profissionalidade associada aos saberes específicos da docência no sentido da qualificação. Perspectivas que destacam as capacidades que são desenvolvidas na e para a ação profissional, mantendo uma relação mais próxima à noção de competência. E ainda perspectivas que demonstram a profissionalidade como uma possibilidade de construção da identidade docente.

Em relação à perspectiva dos saberes Roldão (2007a) traz uma discussão em torno do saber próprio dos docentes. A profissionalidade se associa à perspectiva de um conhecimento próprio que se refere ao saber ensinar. Roldão (2005, p.108), parte do conceito de ensinar como “o ato de fazer aprender alguma coisa a alguém”, definindo profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades”. Segundo a autora, somente com o fortalecimento desse conhecimento próprio da ação docente é possível avançar no fortalecimento da profissionalização docente. Desse modo, ela propõe alguns caminhos como a sólida formação, a permanente reflexão da prática e a formação contínua.

Aproximando-se da perspectiva do desenvolvimento de competências na ação docente Hoyle (1982) estabelece uma diferenciação entre profissionalismo e profissionalidade. Para esse autor as duas categorias são vistas como constituintes da profissionalização, podendo estar ou não estreitamente relacionadas. A profissionalidade aparece associada à melhoria das competências e o profissionalismo à melhoria do estatuto da profissão (HOYLE, 1982).

D'Ávila (2010) apesar de se aproximar da perspectiva dos saberes da docência também agrega a noção de competência. A autora compreende o conceito de profissionalidade, com base em Sacristán (1999, p.65), como um conjunto de saberes, habilidades e valores constituintes do que há de específico em uma dada profissão. Ela destaca que “o sujeito/ator/professor pode desenvolver suas competências desde o processo de formação inicial ou, e principalmente, no exercício da sua profissão, ao adentrar no espaço escolar e praticar suas atividades pedagógicas”.

Monteiro (2010), parte da compreensão de profissionalidade como capacidade profissional, e assim como Sacristán (1999) e D'Ávila (2010), também salienta a noção dos valores da profissão chamando a atenção para a questão do reconhecimento profissional a partir do exercício competente. Para Monteiro (2010, p.8) profissionalidade significa:

[...] o carácter profissional de uma actividade ou ocupação, a sua natureza e distinção. As suas principais variáveis são duas:

- A especialização e margem de indeterminação e imprevisibilidade da profissão: quanto mais elevada for, mais exigentes devem ser as suas normas de exercício.
- Os valores fundamentais da profissão: se uma profissão é moralmente e socialmente sensível, as suas normas de conduta devem ter força obrigatória.

Esse autor destaca ainda que:

a profissionalidade em educação é um composto de ser (qualidades pessoais dos educadores), valores (relativos ao sentido da educação e comportamento dos educadores) e de competência (relativa aos conhecimentos, capacidades e atitudes correspondentes) (MONTEIRO, 2008, p.47).

Morgado (2005) ao definir profissionalidade docente também se apropria da definição proposta por Sacristán (1999) no qual a profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente. Ele destaca que frente ao fracasso das promessas da modernidade e das novas exigências do sistema produtivo, a educação aparece como uma forma de superação das desigualdades e dos problemas atuais e nessa dinâmica o professor é ponto importante no processo de mudança. Segundo o autor esse acréscimo de responsabilidades faz emergir a necessidade de reconfigurar a profissionalidade dos professores. Passando a eles o maior controle sobre a profissão:

[...] perante uma situação amplamente generalizada, nalguns casos ainda persistente, de meros executores de decisões curriculares tomadas por outros, a assunção da ideia de serem os professores a planificar, desenvolver e avaliar o seu próprio trabalho traz implícita uma nova concepção de professores como profissional (MORGADO, 2005, p.28).

Salienta ainda que:

[...] a profissionalidade docente ocupa um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar, cumpre-nos reafirmar tais propósitos e registrar os constantes apelos, inclusive do interior da própria classe docente, para a consecução de um maior profissionalismo por parte dos professores, única forma de poder responder ao acréscimo das responsabilidades que lhe têm sido outorgadas e de resistir às enormes pressões que sobre eles têm recaído mais recentemente (MORGADO, 2005, p.29).

As discussões e formulações sobre a profissionalidade docente surgem num contexto em que o tema da desprofissionalização no trabalho docente está em voga, fazendo emergir a compreensão que os professores devem elaborar um saber próprio que emana da prática, ao invés de executar um saber proveniente de especialistas, tendo mais validade. A profissionalidade surge como possibilidade de romper com o processo de proletarização e desprofissionalização, apresentando-se como uma perspectiva de desenvolvimento na profissão, de constituição de competências na ação, conferindo assim um maior controle dos professores sobre os aspectos da profissão.

Apesar de o termo profissionalidade docente ter surgido em meados da década de 80, nos últimos anos ele tem aparecido com maior frequência nas pesquisas sobre a profissão docente, como demonstra os dados do levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa.

Nos periódicos, a temática da profissionalidade aparece de forma reduzida, apenas cinco artigos trazem no título ou nas palavras-chave o termo profissionalidade.

Tabela 1 - Quantitativo de artigos após análise dos principais periódicos brasileiros de educação, considerando o recorte temporal de doze anos (2000 a 2012) e a expressão exata profissionalidade

Periódicos	Ano de publicação	Profissionalidade	Total de publicações em cada periódico
Cadernos Cedes		0	271
Cadernos de Pesquisa	2002	1	437
Educação e Sociedade	2004	1	595
Educação e Pesquisa	2010	1	412
Revista Brasileira de Educação	2009 e 2012	2	408
Total		5	2123

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2013.

No levantamento realizado nos grupos de trabalho 2, 4 e 8 das reuniões anuais da Anped, de 2000 a 2012, do total de 370 artigos oito se referiam à profissionalidade sendo que no ano de 2012 houve um aumento nos trabalhos sobre profissionalidade docente como pode ser observado no quadro 2.

Tabela 2 - Relação dos artigos e grupo de trabalho, após análise das reuniões anuais da Anped, considerando o recorte temporal de onze anos (2000 a 2012)

Eixos X Reunião Anual	Profissionalidade	Total de publicações em cada Reunião Anual nos GTs 2, 4 e 8
23ª reunião – 2001	0	47
25ª reunião – 2002	0	30
26ª reunião – 2003	0	34
28ª reunião - 2005	GT 4 A fragilidade da profissionalidade docente - o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas	78
29ª reunião – 2006	0	54
30ª reunião – 2007	GT 8 A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	64
32ª reunião – 2009	0	46
33ª reunião – 2010	GT 4 A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura	44
34ª reunião – 2011	GT 8 A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da Escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas	50
35ª reunião – 2012	GT 8 Docência universitária na pós-graduação: situando efeitos da avaliação da Capes na profissionalidade Discutindo os elementos estruturantes da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível	54
	GT 4 Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas	
Total	8	370

Fonte: Duarte, pesquisa de mestrado, 2013¹⁸.

¹⁸ Elaborado a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em 16 de setembro de 2013.

No levantamento bibliográfico, realizado no banco de teses e dissertações da Capes, selecionaram-se 28 trabalhos que continham a expressão exata no título ou nas palavras-chave (Tabela 3). Nessa base de dados também é possível observar um aumento considerável nos trabalhos que abordam a profissionalidade docente, passando de quatro trabalhos em 2011 para oito em 2012.

Tabela 3 - Pesquisa por assunto/expressão exata “Profissionalidade”

Ano	Doutorado/Mestrado	Número de Trabalhos
	Assunto Profissionalidade docente	
2012		08
2011		04
2010		03
2009		02
2008		02
2007		01
2006		01
2005		02
2004		03
2003		01
2002		—
2001		01
2000		—
Total		28

Fonte: Duarte, pesquisa de mestrado, 2013¹⁹.

A partir da análise das definições de profissionalidade docente apresentadas anteriormente e nos trabalhos que compuseram o levantamento bibliográfico, percebe-se que dentre os autores que definem esse termo um dos mais citados nos trabalhos, conforme discute a profissão docente, é Gimeno Sacristán. O texto elaborado por Sacristán (1999) tem servido como referencia para pesquisadores que tem como objeto a profissão docente. Para esse autor a profissionalidade docente é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p.65). Ele destaca ainda que “a discussão da profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento

¹⁹ Elaborado a partir dos dados provenientes do sítio eletrônico: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>> Acesso em: 8 mar. 2014.

específicos da profissão docente” (SACRISTÁN, 1999, p.65)

No texto *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores* Sacristán (1999) traz elementos que esboçam uma compreensão de trabalho docente e de formação profissional. Como ele subsidia boa parte das discussões sobre profissionalidade docente, faz-se necessário um parêntese para uma breve análise desse texto com o intuito de esclarecer esses elementos.

O autor começa o texto sinalizando que “Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p.67). Ao afirmar isso, o autor explana a cultura como elemento determinante na ação ensinar o que vai ao encontro com a concepção de trabalho docente como trabalho educativo. No entanto, em outro trecho do texto o autor afirma que as práticas de ensino e educação são anteriores à escola, elas estão presentes no cotidiano e fazem parte da cultura, ou melhor, da forma como se transmite a cultura. Está aqui uma questão central na compreensão de profissionalidade docente defendida por esse autor, e por alguns autores que se apropriam dessa compreensão. Existe uma linha tênue que distingue as práticas de ensino realizadas pelos professores enquanto profissionais e as práticas de ensino difundidas e praticadas fora das instituições de ensino.

Na compreensão de Sacristán (1999, p.68), os professores mesmo antes de iniciarem a sua formação e a sua atuação profissional já possuem um repertório de práticas educativas e esse repertório tem influência sobre a prática de ensino formal que o autor denomina prática didática. Como ele destaca:

[...] A educação referem-se ações muito diversas, que influenciam a prática didática. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar. A prática não se reduz às ações dos professores.

Sacristán (1999, p.68) fala ainda que a educação institucionalizada já se tornou universalizada e por isso configura uma experiência comum às sociedades desenvolvidas o que faz com que

[...] qualquer ser humano tenha idéias e perspectivas sobre o seu significado, tome atitudes a seu respeito, seja capaz de formular juízos a seu propósito. Embora a escolarização implique uma certa forma social característica de organizar a educação, há uma certa continuidade com a prática de criar os filhos e com as relações sociais extra-escolares, historicamente anteriores ao fenômeno da escolarização.

Nessa perspectiva, para esse autor existe uma cultura sobre o “pedagógico” que é partilhada socialmente e assumida pelos professores. Considerando-se que é a existência dessa “cultura” que explica o fato de que as “destrezas relativas à atividade de educar e de ensinar, bem como toda a cultura que as rodeia, constituam uma competência distribuída socialmente que não se encontra limitada a um só grupo profissional” (SACRISTÁN, 1999, p.70). Esse fenômeno, numa análise a partir da sociologia das profissões, dificulta a compreensão do trabalho docente sob a perspectiva das demais profissões. Em vista disso, segundo o autor, faz-se necessário a afirmação do saber específico e da competência própria da profissão docente.

Essa determinação sob a perspectiva da profissionalidade, para Sacristán (1999), aparece como possibilidade de afirmação da especificidade da ação docente e justifica assim a relevância da existência desse grupo profissional. Essa visão se mostra coerente nessas afirmações, contudo ao afirmar a constituição da especificidade da profissão docente pela via da prática, mas numa compreensão de prática que estabelece certa dicotomia em relação à teoria o autor incorre em contradições.

Ao longo do texto, apesar de fazer ressalvas de que não pretendem estabelecer um pensamento dicotômico entre teoria e prática, em momentos da argumentação afirma a prática como via de formação profissional:

[...] A possibilidade de a teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e ação prática (SACRISTÁN, 1999, p.78).

Em vários trechos o autor apresenta uma compreensão de prática que se sobrepõe ao conhecimento teórico na formação profissional:

[...] a sala de aula não é somente um lugar para ensinar, mas também de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação (SACRISTÁN, 1999, p.70).

A profissionalidade docente para esse autor aparece como uma possibilidade de colocar o professor no centro do processo educativo não no âmbito da responsabilização e sim na condição de construtor de conhecimentos e de práticas próprias da profissão. Já que

segundo Sacristán (1999, p.68):

[...] os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação”. Essa condição, para o autor, justifica a análise da prática educativa levando em consideração suas conseqüências na formação de professores e no estatuto da profissão.

Essa construção do conhecimento próprio se dá na relação de esquemas práticos e esquemas estratégicos. Para Sacristán (1999, p.79), o *ofício* de ensinar “consiste basicamente na disponibilidade e utilização, em determinadas situações, de esquemas práticos para conduzir a ação”. Esses esquemas são rotinas orientadas para a prática. Com essa elaboração o autor busca ampliar a noção da prática que se configura como um somatório dos esquemas práticos postos em jogo. O esquema prático é, portanto, “a ordem implícita da ação, reguladora do seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 1999, p.79).

Para Sacristán (1999), o professor dispõe de esquemas práticos para realizar as avaliações, corrigir provas, solucionar problemas sociais entre alunos, organizar os espaços, dentre outras ações demandadas pela profissão. Eles se encontram enraizados na cultura e fazem com que haja semelhança entre os professores, apesar das marcas pessoais que os mesmos imprimem na ação. Por se encontrarem enraizados em práticas culturais, alguns esquemas práticos, os mais simples, não requerem saberes específicos da profissão trata-se “[...] de perícias apreendidas no cotidiano, que não são de uso exclusivo dos professores”. (SACRISTÁN, 1999, p.79). Apesar disso o autor considera que grande parte desses esquemas é produzida no contexto escolar e servem “o currículo real da escolarização”.

A consolidação de um repertório de esquemas práticos facilita o desenvolvimento ordenado da atividade. E quando “aplicados com certa flexibilidade, segundo modificações pontuais introduzidas pelos professores, os esquemas práticos configuram a profissionalidade como um ofício-arte que se exprime num saber fazer” (SACRISTÁN 1999, p.80).

Para que esses esquemas práticos não fiquem no âmbito da repetição (cotidiano - não práxis) entre os professores é necessário que se desenvolva os esquemas estratégicos que, segundo o autor, são esquemas de ordem superior, conscientes e que regulam a sucessão das ações, “orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados.” (SACRISTÁN, 1999, p.80). Esse pensamento estratégico configura o conhecimento dos professores e a manifestação da especificidade da sabedoria dos docentes. Ele é mobilizado nas situações de conflito e na resolução de problemas para o qual o professor ainda não tem

uma solução definida. É esse esquema estratégico que configura a especificidade da ação docente e define a profissionalidade.

Logo para esse autor a proposta de profissionalização e a qualidade profissional:

é a de que os professores dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade. Esta pode ser a função da investigação e da teoria ao serviço da prática.

[...] reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de idéias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo esse edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade (SACRISTÁN, 1999, p.83).

Que para ele

[...] é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona idéias, intensões, acções e avaliação das condições de aplicação; desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade (SACRISTÁN, 1999, p.83).

Nessa concepção a formação de professores

[...] tem de procurar dotar-se destes componentes e dos métodos e situações em que se aciona o pensamento estratégico. Os métodos de formação baseados na tomada de decisões, realização de projetos para a prática, resolução de problemas ou análise da prática, apóiam-se nesta perspectiva (SACRISTÁN, 1999, p.84).

Essa compreensão do trabalho docente se apresenta fortemente vinculada à prática constituída na imediaticidade do cotidiano. Essa compreensão da profissão impõe a ação docente à necessidade de apresentar respostas imediatas, respostas essas que são constituídas a partir dos esquemas práticos elaborados ao longo da carreira. Esses esquemas se apoiam em conhecimento teórico que de certa forma organizam e recriam a prática cotidiana, mas a relação com a teoria vai ao sentido da utilidade, da possibilidade, da aplicação prática. Assim, apesar da teoria estar presente na relação esquema prático - esquema estratégico, o conhecimento teórico não se configura como fonte importante na constituição da ação dos professores, a relação com a teoria é pragmática²⁰ não é dialética. De acordo Silva (2008, p.77) numa compreensão dialética, materialista e histórica

²⁰ No pragmatismo a verdade é identificada com as ações práticas de verificação. Segundo Silva (2008), o pragmatismo é uma “filosofia extraída da visão das coisas remetida ao imediato, ao útil aprisionada pelos fins, cuja ambição é ser nada mais do que uma atividade prática distinta da compreensão teórica” (SILVA, 2008, p.76).

[...] a utilidade é consequência da verdade, o conhecimento é útil porque é verdadeiro. A unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, e a partir dela se pode transformar a realidade. Entretanto, quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece, não há unidade, pois não se revela e nem se pode compreender essa realidade, que parece correta, mas está de cabeça para baixo.

Em síntese, para Sacristán (1999), a ação docente parte de esquemas práticos que não necessariamente estão vinculados ao contexto escolar. Eles são constituídos socialmente e por isso agregam aspectos culturais, políticos e morais. Desse modo esses esquemas práticos agregam formas cotidianas de educar; representações presentes na vida dos indivíduos que possuem elementos que decorrem do pensamento científico, mas que se apresentam de maneira difusa. Sendo assim, esses esquemas práticos não necessariamente configuram a especificidade da profissão docente, ou seja, da prática profissional realizada pelos professores, já que são disseminados culturalmente e qualquer um pode aplicá-los. Para esse autor o que vai constituir a especificidade da ação docente é a articulação, a adaptação, a estruturação e a reconstrução desses esquemas práticos que ocorrem por meio do processo que ele denomina de construção de esquemas estratégicos.

Os esquemas estratégicos constituem a ação consciente do processo de ensino no qual o professor tem condições de adaptar e recriar a partir das situações cotidianas os esquemas práticos.

O pensamento estratégico está ligado às condições da prática e manifesta-se nela; pertence, portanto, ao âmbito da subjetividade dos que dirigem a prática, podendo ser explicitado e transmitido como exemplos sugestivos a adaptar por outros, e não como normas (SACRITAN, 1999, p.83).

Para ele é essa capacidade que configura a profissionalidade do professor. Nesse sentido, Sacristán (1999) compreende a especificidade da ação docente no âmbito da singularidade, ou seja, cada professor na realização do seu trabalho atua sobre os esquemas práticos a partir da constituição de esquemas estratégicos. Esses por sua vez representam o conhecimento próprio da profissão elaborado pelo professor que constitui um novo esquema prático que será reproduzido por outros professores que a partir do processo de reflexão individual e da pesquisa na ação acarretará em um novo esquema estratégico que constituirá esquemas práticos e assim por diante.

Essa compreensão vincula a constituição da especificidade a uma ação particular que ocorre a partir da reflexão sobre a ação que cada professor realiza. Sacristán (1999) considera os esquemas estratégicos como o momento consciente no qual se estabelece uma relação com

o conhecimento teórico, mas uma relação utilitarista no sentido de dar respostas aos problemas da prática e, portanto, pragmática.

Para tanto, a especificidade está na ação consciente do professor de articular os esquemas práticos para responder a uma demanda imediata relacionada ao seu contexto de atuação profissional. Portanto, a constituição da especificidade é compreendida no âmbito da particularidade do indivíduo.

Buscando acionar a ação coletiva na constituição da profissionalidade, apesar de ser marcante a compreensão voltada para a ação particular, centrada na singularidade dos professores. Aciona-se o pensamento ético com o intuito de integrar e universalizar as ações individuais dos professores. Assim sendo, o problema do individualismo ou subjetivismo, na visão do autor, é superado ao afirmar que existe uma ética que busca conjugar essas ações. Sacristán (1999, p.86) afirma que:

[...] O ensino tem uma dimensão ética que implica conseqüência para todos os que nele participam, porque a prática do ensino não tem a ver com parâmetros de eficácia que se podem estabelecer para analisar a produção de coisas, mas sim com critérios de valor.

Como cabe ao professor a centralidade no processo de articulação entre teoria e prática é esse pensamento ético que irá provocar a reflexão necessária no processo de desenvolvimento da prática. Segundo Sacristán (1999, p.86):

Ao referir a capacidade de produzir juízo como elemento de definição profissional dos professores, realça-se o seu papel na clarificação e resolução de problemas; a capacidade reflexiva que esclarece situações a partir de uma base de conhecimento, é o factor essencial para determinar a qualidade de intervenção dos professores.

Essa breve análise da concepção de profissionalidade expressa por Sacristán (1999), faz-se necessária para entender melhor a apropriação desse termo na discussão da profissão docente, bem como as possibilidades de interpretação que esse texto abre em relação à profissão docente. Tendo em vista que grande parte dos trabalhos sobre a profissionalidade docente faz referência a esse texto ou aos autores nas quais Sacristán (1999) se apoia como Shulman (1986), Hoyle (1987), dentre outros.

Essa análise demonstra que há uma exacerbação da prática em detrimento do conhecimento teórico e, em alguns casos, certa resistência o que para Kuenzer (2003, p.6) representa uma pseudorelação entre teoria e prática no qual se

desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, o nível da consciência do homem comum, não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que lhe confere certa tranquilidade, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora. A prioridade, portanto, é conferida a uma prática sem teoria, ou com um mínimo dela, o que permite concluir que o pensamento do senso comum corresponde ao praticismo. Do ponto de vista do pensamento filosófico, o praticismo presente na consciência do homem comum corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

Assim como demonstra Kuenzer (2003), essa compreensão da relação teoria e prática é equivocada. E nesse sentido, pensar a profissionalidade a partir desse equívoco vinculando a especificidade da ação docente essencialmente ao conhecimento prático incorre na valorização do pragmatismo que é importante no cotidiano, porém não deve constituir a essência do trabalho docente. Isto é, ao centrar no saber da experiência e na prática corre-se o risco de centrar essencialmente na forma cotidiana de compreender a realidade e nas formas e práticas cotidianas de educar. O que acaba resultando na perda da especificidade da ação docente. Como salienta Roldão (2007b, p.97):

à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade. Nenhuma destas tendências se constitui em produtora credível de desenvolvimento e afirmação profissional.

Assim, a profissionalidade da forma que tem sido compreendida ao invés de contrapor a chamada desprofissionalização pode incorrer na afirmação desse processo, pois se o trabalho docente está centrado no cotidiano e especialmente numa cotidianidade alienada esse não é capaz de estabelecer e constituir uma especificidade em relação às práticas educativas que ocorrem fora da escola.

Rejeitar a sólida formação teórica dos docentes não contribui para a valorização da profissão, pois incorre numa compreensão equivocada de teoria. A teoria aparece como um saber de “fora da vivência da profissão” enquanto que a teoria é a reprodução ideal do real. Ou seja, a teoria surge para demonstrar e explicar o real o concreto e não o inverso, não são as ideias que criam a realidade.

Considerando, a partir da perspectiva do materialismo histórico dialético, a formação teórica se materializa com o exercício prático do trabalho, a profissionalidade aparece como a objetivação do trabalho docente. Dessa forma, ao realizar o trabalho educativo o professor se

objetiva, nesse processo ele acaba transformando a realidade e a si mesmo, por isso se torna tão importante o momento da ação docente e da prática profissional. Como sinaliza Kuenzer (2002, p.16), “o lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva”. Portanto, a análise da profissão docente a partir da profissionalidade avança nesse sentido ao destacar a competência que se constitui a partir da prática social produtiva.

Sendo assim, a especificidade da ação docente se constitui na relação apropriação/objetivação e exteriorização. Em mesmo sentido, conjugando tanto a apropriação dos conhecimentos do campo disciplinar e didático-pedagógico (que são atestados pela qualificação no processo de profissionalização) como a competência (no sentido de saber articular o conhecimento teórico ao conhecimento prático), resultando assim na ação consciente no qual se compreende a prática educativa como um processo de humanização. Como escreve Saviani (2012, p.13):

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Estas por sua vez se referem à organização dos meios (conteúdos, espaços, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

A profissionalidade enquanto um processo de desenvolvimento e de constituição do ser docente só pode se configurar como especificidade quando agregar tanto a qualificação como a competência, porém uma noção de competência que se aproxima da noção de competência que Kuenzer (2003, p.20) propõe. Uma competência no sentido da práxis no qual:

[...] não se trata mais de apenas fazer, mas de um fazer refletido, pensado, o que remete à idéia do movimento do pensamento que transita do mundo objetivo para a sua representação no plano da consciência; ou seja, o pensamento não é outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo, que se constrói a partir da atividade humana.

Nessa compreensão a prática não é algo que se encerra em si mesma, pois o pensamento nasce de necessidades práticas para satisfazer necessidades da prática. Sendo assim, a prática é um processo que, segundo Kuenzer (2003, p.21) é um processo dirigido por finalidades:

é a prática que determina ao homem o que é necessário, e o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer. Embora o pensamento esteja vinculado às necessidades práticas, é necessário reconhecer sua relativa autonomia, o que significa que pode afastar-se da prática. Há que diferenciar, contudo, o afastamento necessário para a reflexão sobre a prática, daquele que autonomiza o pensamento sobrepondo-o à prática, encerrando-se em si mesmo e perdendo a sua vinculação com o movimento do real.

O ponto central na questão do conceito de profissionalidade é o de enfatizar a ação do indivíduo na realização do seu trabalho. Kuenzer (2003) explana que na realização do seu trabalho o indivíduo constitui uma competência, mas no sentido da articulação entre teoria e prática e da produção do conhecimento. Segundo essa autora, para que seja possível esse processo é preciso

[...] alimentar o pensamento com o que já é conhecido, com conteúdos e categorias de análise que permitam identificar e delimitar o objeto do conhecimento e traçar o caminho metodológico para chegar a conhecer. Este trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, e práxis enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade (KUENZER, 2003, p.24).

Em síntese, pensar a profissionalidade no movimento de apropriação e objetivação ao objetivar-se na realização da sua prática produtiva, o professor pode desenvolver a sua individualidade, bem como a sociedade. Nesse sentido, se as suas apropriações forem cada vez mais ricas, então mais enriquecidas serão as individualidades envolvidas no trabalho educativo, ou seja, a individualidade dos professores e dos alunos.

Desse modo a especificidade da ação docente concentra-se nessa relação apropriação-objetivação e produção - reprodução social. Ao conceber o trabalho, a produção material da vida social como centro da análise do processo de constituição da especificidade docente não limita o processo de tornar-se docente à escola e à cultura escolar. Por certo, a forma como os homens produzem influencia na vida social, bem como na própria dinâmica das profissões, nos conhecimentos, nas competências, nas habilidades e na forma de adquiri-las. “Todo saber-fazer contém certa visão de mundo e é um ato político no qual se concretizam certas intenções sociais gerais” (NOSELLA, 1983, p.96).

Nesse caso, o processo de tornar-se docente não tem como foco a escola que é uma das particularidades, mas está muito mais atrelada à função e à condição que a profissão docente assume na sociedade capitalista. A formação docente, as condições de precarização e a intensificação do trabalho docente, juntamente com a responsabilização são fatores que

como explicitado anteriormente possuem relação direta com a sociedade capitalista. A dicotomia entre teoria e prática, a exacerbação da prática a flexibilização dos processos formativos terão implicações diretas na constituição dos docentes iniciantes.

Implicações na ampliação do hiato entre indivíduo e gênero e do seu processo de alienação podem levar o professor a centrar as suas apropriações e objetivações no cotidiano sem transitar nas esferas não cotidianas. E, assim, centrar-se na singularidade, numa tendência à hipertrofia da singularidade, no individualismo deixando de lado a principal função do trabalho docente que é a integração das singularidades ao patrimônio genérico, tendo em vista que a escola “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2012, p.14).

Portanto, nesta dissertação compreende-se que as formulações sobre a profissionalidade docente ao tentar afirmar o que há de específico na profissão pela vertente do pragmatismo e pela elevação da singularidade, no sentido da reprodução do indivíduo em detrimento da reprodução social, tornando esses dois processos como antagônicos, pouco avança no sentido de discutir o trabalho docente como uma função necessária no processo de humanização e de superação da sociedade burguesa. Compartilha-se da posição de Roldão (2005, p.124) que situa os professores como profissionais de ensino e que devem estar no

[...] lugar onde se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por acção especializada deste agente tornado profissional; no lugar onde é possibilitada e desenvolvida a construção de inteligibilidade do mundo por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu; no lugar onde afinal a cultura se constrói.

O ensinar como especificidade da ação docente, segundo Roldão (2005, p.117) deve ser interpretado como fazer aprender alguma coisa a alguém como:

[...] a equilibração inteligente, por parte do profissional, do saber conteudinal que ensina ou que subjaz à sua acção - e que tem de dominar profundamente, desde os primeiríssimos níveis de educação e ensino - e do modo como o usa e mobiliza para construir a sua apropriação pelos alunos, considerados nas suas diversas especificidades - e nessa mobilização se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber.

Assim, buscar-se-á especificidade da docência relacionada à construção da consciência para-si, isto é, da individualidade constituída na suspensão do cotidiano, na realização do trabalho docente como trabalho educativo que se realiza de forma direta e intencional (SAVIANI, 2012).

4 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, explicitar-se-ão os caminhos metodológicos a serem percorridos para revelar a essência do fenômeno selecionado para esta pesquisa. Apresentar-se-á o método, a abordagem, o tipo de pesquisa, as instituições selecionadas, os sujeitos participantes e os instrumentos de coletas de dados. Também estarão descritas as perspectivas de análise e interpretação dos dados.

4.1 MÉTODO E TIPO DE PESQUISA

A pesquisa surge da necessidade de compreender a essência dos fenômenos, já que esses se apresentam inicialmente em uma realidade imediata, na qual apenas a aparência pode ser apreendida. Sendo que as relações, mediações e as múltiplas determinações que constituem o fenômeno, no caso, a essência, só podem ser reveladas ao longo do percurso de enriquecimento conceitual do pesquisador e da saturação de determinações do objeto.

Nessa perspectiva, o movimento de revelar a realidade é possível por meio do pensamento dialético, pois “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1976, p.15).

Segundo Konder (2008), na compreensão de Hegel, o fenômeno, antes de se fazer na realidade, constitui-se na consciência, estabelecendo, assim, uma relação de identidade entre esses dois aspectos. Desse modo, a dialética de Hegel é idealista por aceitar que todos os fenômenos na natureza e da sociedade têm sua base na ideia absoluta (TRIVIÑOS, 2010).

Marx (2010), no processo de compreensão da sociedade burguesa, apropria-se da compreensão dialética da realidade e de alguns conceitos elaborados por Hegel, e desenvolve a sua concepção materialista. “Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização” (PIRES, 1997, p.86).

Marx (1983, p.16) destaca ainda que o método elaborado por ele:

[...] se difere do método hegeliano, sendo a êle inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que êle transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.

Percebe-se até o presente momento que a dialética de Hegel é compreendida de forma invertida por Marx, pois “não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento” (MARX, 2010, p.152). Sendo assim, consciência e realidade não coincidem, ao contrário disso é a realidade concreta que constitui a consciência, na relação do homem com a natureza, ou seja, “produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (MARX, ENGELS, 1999, p.27). Acrescenta-se a essa compreensão o papel da história de romper com a compreensão finalística da realidade. A história assume o caráter processual, tendo como função estabelecer a verdade do aquém (MARX, 2010). Nessa compreensão, a realidade é o vir a ser, e o ser é processo.

Compreender o real, nessa perspectiva, exige do pesquisador sucessivas aproximações em relação ao seu objeto, e é nesse movimento que um repertório categorial vai se constituindo com o objetivo de refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Nessa linha, sobressaem-se as categorias da totalidade, da contradição e da mediação.

A totalidade, não corresponde à soma de todas as partes, e sim, à articulação entre fenômeno e essência. Kosik (1976, p.43-44) explica que “[...] totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* [...] pode vir a ser racionalmente compreendido” (*grifos do autor*).

Nessa articulação, o fio condutor é o modo de produção e a forma que a vida social se organiza a partir dele. Para Marx e Engels (1999, p.36-37):

A produção de idéias, de representações, da consciência está de início diretamente entrelaçada com a atividade material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparece aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas.

O aspecto da contradição está presente na realidade e se manifesta na luta entre fenômeno e essência na constituição do todo. Cada fenômeno consiste em um complexo em que suas partes, aparência e essência, negam-se e complementam-se. Esses complexos articulados a outros complexos e à produção material da vida social constituem a realidade. Como frisa Cury (1989, p.31) “o todo só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e

caminha”. Dessa maneira, a realidade pode ser entendida como um complexo de complexos, formando um todo articulado. As partes que constituem o fenômeno, ao mesmo tempo em que se negam, são interdependentes, isto é, para se compreender a essência do fenômeno, esse, primeiramente, é acessível pela sua aparência, assim só é possível acessar a essência porque esses e manifestou antes pela aparência.

A contradição não só interpreta a realidade como também existe no próprio movimento de constituição do real. Para Cury (1989, p.30):

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade.

A compreensão das contradições não é possível na análise imediata da realidade, esse processo demanda a mediação, que consiste na análise das diversas determinações que atuam no fenômeno, o que implica a historicização desse, visto que cada fenômeno se situa em determinado contexto histórico, no qual determinados condicionantes atuam sobre ele.

Nessa perspectiva, o complexo profissionalidade do professor iniciante - conceito amplo (concreto ainda abstrato) - é composto de partes que também se traduzem em complexos, que só podem ser compreendidos a partir da análise mediada. Assim, justifica-se a opção pelo materialismo histórico-dialético no processo de compreensão da profissionalidade de professores em início de carreira com o intuito de ir além do fenômeno no qual a escola é locus de formação docente expressa pela relação:

Exercício profissional \iff Aprendizagem profissional \iff Profissionalidade

Essa relação reproduz a pseudoconcreticidade da prática como principal constituinte do docente. As contradições dessa relação não são reveladas numa compreensão imediata da realidade, levando a uma síntese simplista na qual o exercício profissional implica diretamente a aprendizagem profissional e esse, conseqüentemente, implica a constituição da profissionalidade. Interpretações imediatas incorrem, ainda, na compreensão pragmática do exercício profissional dos docentes, na qual a prática é ponto de início e de chegada, sem haver, necessariamente, a teorização dessa prática, além de desconsiderar os elementos sócio-históricos agregados à instituição escolar e que também se despontam nessas práticas. Portanto, é importante considerar as múltiplas determinações que atuam no processo de

constituição da profissionalidade, bem como as práticas e valores compartilhados dentro da escola, que só podem ser acessados a partir da análise das mediações que atuam nesse processo.

Para apreender a realidade concreta a que se refere o objeto da pesquisa, foi realizada a coleta por meio de:

i) Pesquisa bibliográfica: teve como recorte temporal o período de 2000 a 2011, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nos artigos apresentados nas reuniões anuais da Anped, nos grupos de trabalho: GT 2 (História da Educação), GT 4 (Didática) e GT 8 (Formação de Professores), que foram escolhidos por sua proximidade com a temática. E nos principais periódicos brasileiros de educação: Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação;

ii) Questionário: com professores da Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, que tinham até quatro anos de exercício profissional docente;

iii) Observação: em uma escola de séries iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal que possui vinte e seis professores iniciantes na carreira docente do magistério público do Distrito Federal;

iv) Grupo focal: com seis professores iniciantes que atuam na escola no qual foi realizada a observação.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Este item é dedicado a uma breve explanação sobre as características, vantagens e usos dos instrumentos utilizados na coleta de dados desta pesquisa.

4.2.1 Questionário

O questionário é um importante instrumento de coleta de dados tanto quantitativos como qualitativos. É uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que “são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados” (GIL, 2011, p.121). Nesta pesquisa, o questionário foi utilizado na fase exploratória, com o objetivo de levantar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e

analisar as concepções iniciais relacionadas à profissionalidade docente e à Cultura escolar²¹. Busca-se também, por meio do questionário, identificar os valores, linguagens e práticas compartilhadas pelos professores ao ingressarem na escola.

4.2.2 Observação

A observação é a prática inicial de muitas pesquisas. É por meio da observação que os fenômenos se manifestam, possibilitando, assim, o movimento inicial de apreensão da realidade, tendo em vista que a apreensão da essência do fenômeno só é possível porque esse se revelou antes pela aparência. Na abordagem qualitativa, a observação assume papel importante, podendo ser considerada como técnica de coleta de dados ou, em alguns estudos, como método de compreensão da realidade, o que vai determinar a perspectiva de utilização da observação é o objeto de pesquisa e o problema.

Quando o objetivo é a apreensão das práticas e dos aspectos que as influenciam, é preciso considerar que a ação dos indivíduos não ocorre desvinculada da vida social - ela se desenvolve em determinado contexto. Sendo assim, a busca por compreender as práticas, os símbolos e valores acionados pelos indivíduos no cotidiano escolar demanda a inserção do pesquisador no contexto em que esses se desenvolvem.

Dentre os vários tipos de observação, opta-se pela observação participante, que consiste “na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo, ou de uma situação determinada” (GIL, 2011, p.103). Nesse processo, o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica, identificando e descrevendo os diversos tipos de interação e processos humanos. Segundo, Vianna (2007, p.12) “é importante que, no seu trabalho de campo, o observador possua suficiente capacidade de concentração, paciência, espírito alerta, sensibilidade e, ainda, bastante energia física para concretizar a sua tarefa”.

A vantagem de se utilizar esse procedimento está na possibilidade de vincular os fatos a suas representações e elucidar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados. Wilkinson (apud VIANNA, 2007) aponta algumas vantagens da observação participante: i) possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e no qual um observador estranho não teria acesso; ii)

²¹ No início desta pesquisa a categoria cultura escolar foi utilizada para entender o processo de constituir-se docente, no entanto com o avanço nos estudos essa categoria foi abandonada. Como esse processo ocorreu numa fase avançada da pesquisa de mestrado optou-se por não aplicar outro questionário. Porém, alguns dados do questionário aplicado que não se referiam diretamente a essa categoria foram utilizados.

permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos.

Nesse procedimento, o observador “fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (MINAYO, 2011, p.70). Sendo assim, o observador faz parte do contexto que está observando, o que implica sua interferência sobre o contexto observado, o que demanda alguns cuidados por parte do observador, como “calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.125). Essa interferência não deve ser concebida pelo pesquisador como algo a ser superado, pois o observador faz parte do mundo que está observando. Assim, em vez tentar procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o observador deve procurar entendê-los.

A entrada do pesquisador no campo, portanto, não pode ocorrer de forma solta, espontânea e despreocupada, pois

O campo da observação possui múltiplas e complexas dimensões e o observador, sem uma definição prévia de sua estratégia sobre o que observar sentir-se-á inteiramente perdido diante da numerosidade de possíveis elementos de informação na totalidade do campo observacional (VIANNA, 2007, p.66).

Assim, o emprego da observação participante demanda o uso de um *roteiro ou guia de observação*, contendo questionamentos baseados no investimento teórico prévio que se faz antes de se ir a campo, a ser desenvolvido pelo pesquisador com a observação.

Utiliza-se como instrumento de trabalho de observação o diário de campo, que consiste num bloco de anotações no qual serão escritas, de forma mais completa e precisa, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo incertezas e questionamentos. O diário de campo se configura como um conjunto de dados que potencializa a análise e que pode apontar também novos direcionamentos para a pesquisa. Tura (2003, p.191) sinaliza que:

as anotações são realizadas primordialmente como forma de entendimento do que se passa no campo de investigação, numa tentativa de elaboração pessoal do que se observa ou como uma estratégia de reunir questões e estabelecer o que se irá mais atentamente focalizar e os novos procedimentos que serão adotados.

As notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia a dia. Os dados elaborados a partir da observação serão comparados com os dados dos outros

instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa para revelar a essência do fenômeno de constituir-se docente.

A observação ocorreu em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal situada na região administrativa que possui o maior número de escolas de ensino fundamental. A investigação foi realizada durante dois meses, frequentando a escola três vezes por semana. Em cada dia, o período de permanência na escola foi de três horas, pois um período superior a esse poderia comprometer o registro dos dados coletados no campo.

4.2.3 Grupo focal

Na pesquisa social, o grupo focal é utilizado para entender as representações dos sujeitos, os significados que emergem das interações para se compreender determinado fenômeno. Sendo assim, não se visa ao consenso, é livre a expressão de sentimentos, atitudes e valores dentro do contexto da investigação. O foco está nas interações dos sujeitos, e não se pretende classificar a participação individual, pois a atenção se volta para as sequências de trocas no grupo e para as emoções. O objetivo é levantar percepções e posicionamentos para entender o que está por trás de determinados comportamentos.

O grupo focal permite também compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se numa técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias.

De acordo com o objetivo do grupo focal, esse pode ser utilizado como método principal, como método exploratório ou como método complementar. Nesta pesquisa, o grupo focal foi utilizado como metodologia complementar, visando à aproximação com o objeto de análise. Dentro dessa seara não é necessário trabalhar com muitos grupos, pois o objetivo é esclarecer as questões postas por outros instrumentos. Portanto, foram realizadas duas sessões de quarenta minutos na própria escola no horário destinado à coordenação pedagógica. Sendo uma na primeira semana de contato com o campo e a segunda sessão na última semana de observação na escola. Foram convidados os docentes com até quatro anos de exercício profissional, porém apenas oito professoras aceitaram participar do grupo focal.

Como esse grupo focal facilitou a interação entre os profissionais, pretendeu-se com essa técnica de coleta de dados, revelar e esclarecer o processo de iniciação profissional docente. Para isso, os objetivos do grupo focal foram: analisar as relações que os professores

iniciantes estabelecem com o seu trabalho, verificar se o início da carreira se apresenta como um processo de constituição da especificidade da profissão ou se esse período se configura apenas como um processo de reprodução alienada da prática pedagógica.

A potencialidade de um grupo focal bem conduzido repousa na capacidade de interpretação. Entender as redes de significações e os fatores que podem estar atuando em determinados fenômenos pode ajudar a compreender processos de conservação e mudança. Fazendo um breve paralelo com as entrevistas individuais, os grupos focais possibilitam acessar conteúdos que, muitas vezes, não são explicitados nas entrevistas individuais, pois

permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias (GATTI, 2005, p.11).

Em relação à observação, grupos focais possibilitam a coleta de dados em um espaço menor de tempo. O limite do grupo focal se relaciona às generalizações, pois essa técnica se refere a um determinado contexto situacional e, nesse sentido, cada contexto tem sua dinâmica, extrapolar os contextos nos quais os grupos foram desenvolvidos pode incorrer em abstrações. É por isso que os dados provenientes dessa técnica foram analisados em comparação com os dados da observação e do questionário.

4.2.4 Sujeitos da pesquisa

Considera-se para esta pesquisa professores iniciantes assim como Gonçalves (2007), os professores com até quatro anos de magistério que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental que atuam na Coordenação Regional²² de Ceilândia, especificamente na Escola Classe, situada na Região administrativa de Ceilândia no Setor Habitacional Sol Nascente.

Segundo dados fornecidos pela Coordenação de Provimento, Movimentação e Modulação foram identificados na referida escola vinte e seis professores que ingressaram nos concursos de 2009 e 2010, porém desse universo apenas doze professores correspondiam ao critério estabelecido, neste caso, quatro anos de docência, os demais já haviam atuado como docente por pelo menos sete anos como contrato temporário ou em instituições particulares. Também fizeram parte do universo da pesquisa três professoras que estavam iniciando a carreira docente na rede pública de ensino, porém no regime de contratação temporária. Sendo

²² A secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal criou quatorze Coordenações Regionais de Ensino

assim, do total de quinze professoras iniciantes seis professoras responderam ao questionário e oito participaram das sessões de grupo focal. Dentre as professoras que participaram das sessões de grupo focal estavam três professoras que responderam o questionário, as outras cinco professoras apesar de terem recebido o questionário não o devolveram respondido, no entanto, manifestaram interesse em participar do grupo focal. Por fim, fez parte deste estudo o total de onze docentes.

4.3 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os dados obtidos a partir dos procedimentos anteriormente citados foram analisados por meio da análise de conteúdo que consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ reprodução (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN 2004, p.37).

Esse método de análise se fundamenta na compreensão de que a simples organização das unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas passa a abrir caminho para o estudo da significação. Por meio da análise de conteúdo, pode-se caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (MINAYO, 2011). É um método comumente adotado nas pesquisas qualitativas, porém não exclui os dados quantitativos, visto que num primeiro estágio da análise emerge a contagem da aparição dos elementos textuais, o que favorece a organização e sistematização dos dados. Dando sequência a esse procedimento inicial, o pesquisador segue para as fases analíticas, nas quais assimilará a visão social de mundo dos sujeitos autores dos dados. A análise de conteúdo visa, portanto, “ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação” (MINAYO, 2000, p.203).

Esse tipo de análise demanda do pesquisador a seleção da unidade de análise que se divide em unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro corresponde a “menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2005, p.37). Embora em cada tipo de investigação o pesquisador opte por usar um tipo de unidade de registro, isso não impede que as unidades sejam combinadas, compartilhadas e inter-relacionadas, o que pode garantir, assim, a realização de análises e

interpretações mais amplas, levando em conta as variadas instâncias de sentido e de significados implícitos nas comunicações (FRANCO, 2005).

A unidade de contexto também deve ser considerada na análise, pois corresponde à parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, e é o pano de fundo que dá significado às unidades de análise (FRANCO, 2005), ou seja, para compreender o conteúdo das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa, é necessário fazer referência ao contexto no qual foram emitidas as mensagens para que essas sejam compreendidas em seu verdadeiro significado.

Para atingir mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos sujeitos, foi utilizada a análise de conteúdo temática, na qual a unidade de registro é o tema, que comporta um feixe de relações e pode ser apresentado por meio de uma palavra, uma frase, um resumo (MINAYO, 2011). Segundo Bardin (1979 apud MINAYO, 2011), o tema é a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que servem de guia para essa leitura. Sendo assim, a análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. A análise do tema permite ao pesquisador apreender com maior ou menor intensidade o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra ou sobre as conotações atribuídas a um conceito e isso “com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas, também, ideológicos, afetivos e emocionais” (FRANCO, 2005, p.39).

Nesse processo de análise dos dados, os procedimentos de descrição, inferência e interpretação são complementares e interdependentes. A descrição é o ponto de partida do processo de análise “ela corresponde à enumeração das características do texto, resumida após tratamento inicial, é a primeira etapa necessária” (FRANCO, 2005, p.24). Como o interesse não se restringe à descrição dos conteúdos e sim à significação concedida às características do texto, ou seja, à interpretação, torna-se essencial a inferência para que ocorra a conclusão do processo de análise. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção do conteúdo da mensagem, procedimento que requer do pesquisador conhecimento sobre o contexto do material a ser analisado e sobre os estudos e pesquisas já realizados acerca do assunto.

É com base nas inferências e na sólida fundamentação teórica que os resultados são discutidos numa perspectiva mais ampla, possibilitando, assim, a interpretação do fenômeno estudado e a produção do conhecimento. Segundo Minayo (2011, p.91),

chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Nessa perspectiva, realiza-se inicialmente a leitura das respostas do questionário procurando identificar as ocorrências que predominam nas falas dos docentes. Após essa etapa, nova leitura foi realizada com foco nas palavras, frases ou expressões que se realçaram na etapa anterior, no qual foram identificadas as unidades de análise que orientaram as sessões de grupo focal. Como a análise de conteúdo que se propôs realizar teve como unidade de registro o tema, esse procedimento buscou identificar nos dados os temas que se destacaram. Esse processo foi realizado a partir de inferências, tendo como base o referencial teórico anunciado na pesquisa.

Os dados obtidos nas sessões de grupo focal, bem como os dados da observação, constituíram outra etapa da análise, que consistiu no refinamento das unidades de análise e na categorização, avançando no sentido da interpretação dos dados e na compreensão do fenômeno de constituir-se docente nos primeiros anos de exercício profissional.

5 TORNAR-SE DOCENTE: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORES INICIANTES

A apreensão inicial da situação concreta dos professores iniciantes embasou e reestruturou as discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores. O enriquecimento teórico foi essencial para uma nova aproximação com a realidade docente que ocorreu por meio de observação, questionários e grupos focais. Esses instrumentos possibilitaram a análise do fenômeno da profissionalidade dos professores iniciantes. O capítulo inicia com a contextualização da escola e dos docentes que participaram da pesquisa e prossegue com a discussão das categorias que surgiram a partir da triangulação dos dados.

5.1 AS CONDIÇÕES OBJETIVAS DE EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE: CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA

Analisar o fenômeno da profissionalidade de professores iniciantes com o intuito de aprender as múltiplas determinações demanda a contextualização das condições objetivas nas quais os professores estão inseridos. Assim faz-se necessário a caracterização da rede, da escola e da comunidade escolar.

A gestão do sistema educativo do DF além das subsecretarias vinculadas ao gabinete do Secretario de Educação agrega quatorze Coordenações Regionais de Ensino (CRE) localizadas nas Regiões Administrativas do DF. As Coordenações Regionais de Ensino se dividem em Coordenações Regionais de Ensino de lotação e Coordenações Regionais de Ensino de Remanejamento Externo.

Nas CRE de lotação o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação, quando do seu encaminhamento na posse do cargo público e na efetivação do procedimento de Remanejamento Externo ou permuta. São elas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas. Na CRE de Remanejamento Externo o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação somente por concurso de remanejamento²³ externo ou permuta. São elas: Plano Piloto, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga. Na tabela 4 está expresso o quantitativo de professores iniciantes em cada Coordenação Regional de Ensino.

²³ O concurso de remanejamento é realizado anualmente, cumprindo a Lei do Plano de Carreira da categoria (Lei 5.105/2013) e LC 840/2011. É destinado para docentes e orientadores que desejam mudar o seu local de exercício ou apenas regularizar o exercício atual.

Tabela 4 - Quantitativo de professores com até quatro anos de carreira na Secretaria de Estado de Educação do DF por Coordenação Regional de Ensino em 2013

Quantitativo de professores por Coordenação Regional de Ensino	
Ceilândia	537
Paranoá	339
Recanto das Emas	305
Samambaia	300
São Sebastião	277
Santa Maria	263
Planaltina	250
Brazlândia	243
Plano Piloto/ Cruzeiro	204
Gama	177
Sobradinho	94
Núcleo Bandeirante	73
Taguatinga	61
Guará	49
Total	1 991

Fonte: Coordenação de Provimento, Movimentação e Modulação da Secretaria de Educação do Distrito Federal (abril de 2013).

A Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia é de lotação e possui o maior número de escolas²⁴ de séries iniciais do ensino fundamental, cinquenta e quatro escolas ao todo. Possui também, o maior número de professores iniciantes (com até quatro anos em regência de classe na SEEDF) de acordo com os dados quantitativos extraídos do sistema único de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) da Secretaria de Educação e fornecidos pela coordenação de provimento, movimentação e modulação em 2 de abril de 2013.

No DF o elevado número de professores iniciantes nas regiões periféricas (Tabela 4) se deve ao processo de escolha tanto de escolas quanto de turmas que tem como principal critério o tempo de carreira na rede de ensino. Esse panorama também foi apontado por Freitas (2002) ao identificar que é comum nomear os professores iniciantes para escolas onde as condições de trabalho são piores, do ponto de vista da falta de material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico. Esse panorama revela a contradição e a condição de precarização da profissão docente, pois na fase em que os professores mais precisam de acompanhamento para relacionar os aspectos da formação inicial com o contexto escolar é quando eles encontram as piores condições.

²⁴ Dados referentes ao censo escolar de 2011. (GDF. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito. **Censo 2012**. Disponível em: < e.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/440-censo-2012.html> Acesso em: 2 fev. 2013.

Para algumas profissões essa não é uma prática comum, os iniciantes só assumem os maiores desafios e as situações adversas após passar por um longo período de acompanhamento sistematizado. Para Garcia (2010), o modelo de iniciação profissional na docência ainda tem sido “nade ou afunde”, o autor destaca que é possível perceber o grau de desenvolvimento e de estruturação das profissões a partir da forma como essas incorporam e socializam os novos membros. Segundo Garcia (2010, p.32):

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.

Em geral é isso que acontece com o ensino. Têm-se reservado para os professores iniciantes as escolas e as turmas que os professores com mais experiência descartaram. Ao analisar as tabelas 4 e 5, percebe-se que as CRE e as escolas que possuem o maior número de professores iniciantes são as mais distantes e situadas nas comunidades mais carentes.

Tabela 5 - Escolas com o maior número de professores com até 4 anos de carreira no magistério público do DF

Coordenação Regional	Unidade escolar	Quantitativo
Plano piloto/ Cruzeiro	Escola de Música de Brasília (*)	77
São Sebastião	CAIC - UNESCO	46
Brazlândia	CAIC- Benedito Carlos	29
Santa Maria	Escola Classe Porto Rico	27
Ceilândia	Escola Classe 66	26
Paranoá	Escola Classe 01 - Itapoã	25
Recanto das Emas	Centro Educacional Miriam Ervilha	25
	Centro de Ensino Fundamental 802	25
Samambaia	Escola Classe 831	24
Planaltina	CAIC- Assis Chateaubriand	19
Gama	Centro Interescolar de Línguas	13
	Centro de Ensino Médio 01	13
Núcleo Bandeirante	Centro Educacional 01- Riacho	9
	Fundo II (**)	
Guará	Centro de Ensino Fundamental 02	8
	Estrutural (**)	
Sobradinho	Escola Classe Engenho Velho	8
Taguatinga	Escola Técnica de Brasília	6
	Centro de Ensino Fundamental 17	6

(*) Escola Situada na Região central de Brasília. Possui esse elevado número de professores iniciantes em decorrência da especificidade, é a única escola de música pública de Brasília.

(**) Apesar das dessas escolas estarem situadas em Coordenações Regionais de Remanejamento Externo são escolas situadas em regiões periféricas do Distrito Federal. Setores novos que surgiram com a expansão populacional.

Fonte: Coordenação de Provimento, Movimentação e Modulação da Secretaria de Educação de Educação do Distrito Federal (abril de 2013).

Dentre as escolas da CRE de Ceilândia a escola Classe²⁵ 66 foi a que apresentou o maior número de professores iniciantes, vinte e seis professores de acordo com o SIGRH. Desse total, dezenove atuavam na regência de classe, e apenas doze se enquadravam no critério de professor iniciante estabelecido para esta pesquisa, ou seja, até quatro anos de carreira docente. Os demais professores, apesar de serem iniciantes como efetivos no quadro de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal já haviam atuado por mais de quatro anos em instituições privadas ou na própria rede pública de ensino como professor temporário.

A escola está situada no Setor Habitacional Sol Nascente um terreno de concessão de uso que foi fracionado de forma irregular a partir da década de 1990 e intensificado a partir de 2000 o que fez com que a destinação desse setor deixasse de ser rural passando a ser urbana. O Setor Habitacional Sol Nascente é considerado a segunda maior favela do Brasil, com 56.483 habitantes²⁶ e, assim, como a maioria das cidades que nasce sem planejamento apresenta uma série de problemas relacionados à infraestrutura.

Ao redor da escola o esgoto corre a “céu aberto”, o que provoca um odor desagradável e buracos na pista dificultando o acesso dos carros e das pessoas que por ali trafegam. O setor não possui sistema de águas pluviais, portanto, quando chove

[...] é um transtorno, pois sem o escoamento de água pluvial as enxurradas são freqüentes e violentas. Tanto que em dias de chuvas a rotina da escola é alterada porque assim que se aparenta chover os pais correm para pegar seus filhos. A água da chuva transforma-se em perigosas correntezas e a lama se instaura provocando muitas quedas. Assim, durante as chuvas o setor se torna intransitável, pois o pouco asfalto que tem na pista principal se torna um conglomerado de buracos (PPP, 2012, p.12).

A Escola Classe 66 foi inaugurada no dia 10 de agosto de 2009 e atende mil quatrocentos e vinte e cinco alunos, distribuídos em cinquenta e nove turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, desse total, cinquenta turmas funcionam no diurno. No noturno há oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com quatro turmas e o programa

²⁵ A tipologia Escola Classe atende aos anos iniciais do ensino fundamental. As escolas das Regiões Administrativas agregam no nome numerações que ora se referem à localização, ao número da quadra na qual a escola está situada, ora se referem à ordem de inauguração das escolas, como é o caso da Regional de Ceilândia. Por isso que a escola onde se realizou essa pesquisa é denominada Escola Classe 66. Assim, na CRE de Ceilândia, quanto maior a numeração mais nova é a escola e mais distante ela está do centro da cidade.

²⁶ Dados referentes ao censo demográfico 2010. (IBGE. **Aglomerados subnormais**: Primeiros resultados. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/default_aglomerados_subnormais.shtm>. Acesso em: 30 jan. 2013).

PROJOVEM,²⁷ com cinco turmas. A escola Classe 66 é inclusiva e possui tanto classes de integração inversa como classes especiais, ao todo são cinco classes especiais, duas no matutino e três no vespertino. A instituição possui também duas classes de correção de fluxo que funcionam somente no matutino.

Construída em alvenaria a escola conta com quatro blocos onde se localizam as salas de aula, em forma retangular, em outro bloco, logo na frente fica a parte administrativa, com sala de direção, coordenação, sala dos professores, secretaria, biblioteca, e, outro bloco onde fica a cozinha, o refeitório, sala de recursos e sala da equipe de apoio à aprendizagem. Nos fundos da escola há uma quadra poliesportiva aberta e um espaço com grama para os estudantes brincarem. Há também uma sala com computadores, que está desativada porque as máquinas precisam de manutenção.

Essa instituição foi construída originalmente para ter 24 salas de aula funcionando por turno, e já atende 25, com a realocação dos espaços. Apesar do número elevado de alunos atendidos na Escola Classe 66 ainda existe uma grande demanda por vagas na região em que a escola está situada como está expresso no Projeto Político Pedagógico:

[...] A demanda de alunos é imensa haja vista que esta é a única escola classe do Setor Habitacional Sol Nascente e demorou tanto tempo para chegar até essa comunidade. Mesmo atendendo a aproximadamente 1500 alunos não foi possível absorver todas as crianças em idade escolar do Setor, fato que se tornou um transtorno no início de fevereiro com a formação de filas gigantescas, pessoas dormiram nesta fila e se exaltaram de forma até agressiva por não conseguir vaga e responsabilizaram a equipe da direção pela falta de vaga; em alguns momentos teve-se que pedir ajuda a polícia militar para acalmar os ânimos (PPP, 2012, p.11)

Essa demanda se justifica pela elevada taxa populacional em idade escolar nesse setor, de acordo com dados divulgados pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), com base na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios²⁸ (PDAD-2013) nos setores Habitacionais Sol Nascente e Por do Sol²⁹ 38,93% do total de 78.912 habitantes se

²⁷ Programa do Ministério do Trabalho e Emprego que tem como objetivo: “Preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda são os principais objetivos do Projovem Trabalhador. Podem participar do Programa os jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, e que sejam membros de famílias com renda per capita de até um salário mínimo.” (MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **ProJovem Trabalhador**. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm> Acesso em: 18 jul. 2013).

²⁸ A PDAD 2013 aborda aspectos relativos às Características da Unidade Domiciliar, Infraestrutura, Características Turísticas, Inventário de Bens, Serviços Domiciliares e Benefícios Sociais, Características Gerais e de Migração, Características de Educação, Trabalho e Rendimento dos Moradores, Posse de Bens, Local de Compras, entre outros.

²⁹ Assim como o Sol Nascente o setor Pôr do Sol Surgiu após o parcelamento irregular do solo. Estes dois setores estão bem próximos e ocupam uma vasta área que constituía a região rural da Região Administrativa de Ceilândia no Distrito Federal.

encontram em idade escolar.

A PDAD revelou também o elevado percentual daqueles que não estudam são 66,17%. Entre os que estudam (33,83%), 30,73% frequentam a escola pública.

[...] Quanto ao nível de escolaridade, 2,25% declararam ser analfabetos. Esse percentual passa para 3,97% quando somado aos que somente sabem ler e escrever e aos que fizeram curso de alfabetização de adultos. A população concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto (45,15%) e ensino médio completo (18,99%). Vale destacar que 0,98% da população dos Setores Pôr do Sol e Sol Nascente não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista ter frequentado ou frequentar o EJA - Educação de Jovens e Adultos. Os que concluíram o curso superior, incluindo especialização, somam 1,79% (CODEPLAN, 2013, p.38).

Complementando esse panorama, os dados que destacam os aspectos culturais nos Setores Habitacionais Pôr do Sol e Sol Nascente reforçam a função da escola como disseminadora do saber humano, objetivado principalmente para a classe dos trabalhadores. Tendo em vista que os meios de apropriação dos resultados da produção humana assim como os meios de produção na sociedade capitalista são privados e, nesse sentido, os mesmos homens que produzem coletivamente por meio do trabalho o mundo de objetivações humanas são impedidos de se apropriar da realidade resultante de suas atividades, na medida em que ocupam a posição de dominados na sociedade de classes.

De acordo com a PDAD (2013), os moradores desses setores frequentam poucos espaços culturais, tais como o museu, o teatro e a biblioteca, pois raramente são os casos dos que frequentam os três espaços (Tabela 6). A pesquisa não explicita as causas da pouca frequência dos moradores nesses espaços. Entretanto, no PPP da escola se encontram alguns indícios:

A situação socioeconômica da comunidade do Condomínio Sol Nascente é muito carente, pois essa comunidade não possui recursos financeiros que possibilitem a diversão e o lazer e falta oferta dessas oportunidades gratuitamente, não existem quadras esportivas, nem campos de futebol e nem cinemas (PPP, 2012, p.11).

Tabela 6 - População, segundo frequência a museu, cinema, teatro e biblioteca - Setores Pôr do Sol e Sol Nascente - Distrito Federal - 2013

Frequência	Frequenta							
	Museu		Cinema		Teatro		Biblioteca	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não	78.713	99,74	60.721	76,94	78.017	98,86	75.957	96,25
Raramente	125	0,16	10.356	13,35	833	1,06	2.105	2,67
Às vezes	37	0,05	6.420	8,14	57	0,07	520	0,66
Frequentemente	37	0,05	1.235	1,57	5	0,01	330	0,42
Não sabe	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	78.912	100,00	78.912	100,00	78.912	100,00	78.912	100,00

Fonte: Codeplan - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Setores Pôr do Sol e Sol Nascente - PDAD 2013.

A partir desses dados é possível inferir que a escola nessa comunidade se torna o principal meio de acesso à cultura, assumindo assim, a importante função de humanização e de desenvolvimento das individualidades no sentido do para-si. Para Saviani e Duarte (2012, p.154):

a transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico pela escola é de grande importância quando se tem a perspectiva da formação dos indivíduos na direção caracterizada por Marx, ou seja, da constituição da individualidade livre e universal.

Após essa contextualização inicial, passa-se agora para a caracterização do grupo de docentes que participaram desta pesquisa.

5.2 QUEM SÃO OS DOCENTES INICIANTES?

Participaram o total de onze docentes, sendo dez professoras e um professor. Os nomes³⁰ dos docentes e o tempo de carreira foram mencionados na tabela 7.

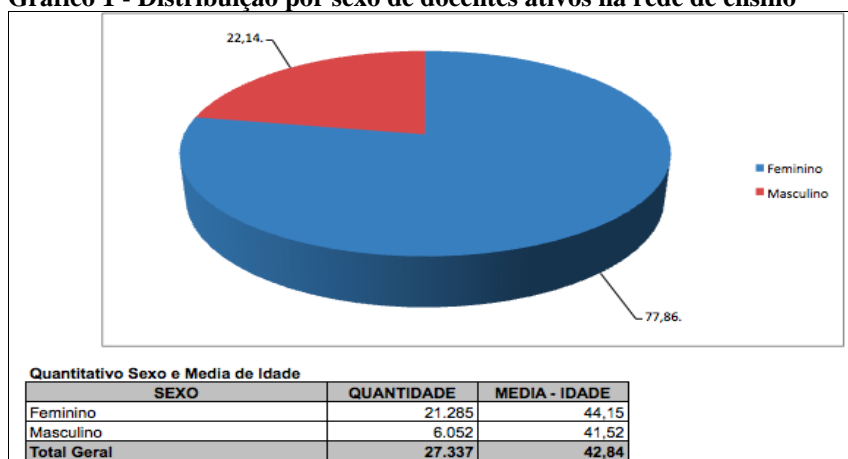
Tabela 7 - Professores que participaram da pesquisa e tempo de carreira docente

Professores	Tempo na Carreira
Cristina	3 meses
Priscila	1 ano e 3 meses
Neuza	3 anos
Paula	2 anos
Fernando	3 anos
Rita	4 anos
Roberta	4 anos
Fátima	4 anos
Larissa	4 anos
Valéria	4 anos
Maria	4 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2014.

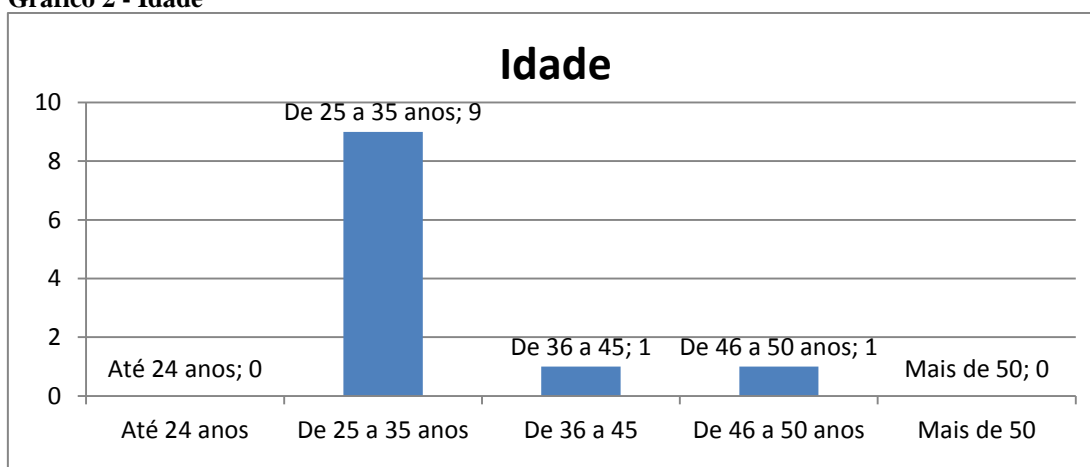
A expressividade do gênero feminino entre os participantes da pesquisa não se restringe à Escola Classe 66, ela representa uma realidade da rede de ensino do DF no qual 77,86% são mulheres e apenas 22,14% são homens (gráfico 1), e do magistério de forma geral. Isso porque a questão do gênero na profissão docente é histórica, a “feminização do magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista” (HYPOLITO, 1997, p.55). Nessa perspectiva, características próprias da constituição da mulher como ser social permitiram a consolidação desse perfil do professorado.

³⁰ Nomes fictícios utilizados nesta pesquisa com o intuito de garantir o anonimato dos professores.

Gráfico 1 - Distribuição por sexo de docentes ativos na rede de ensino

Fonte: Site, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

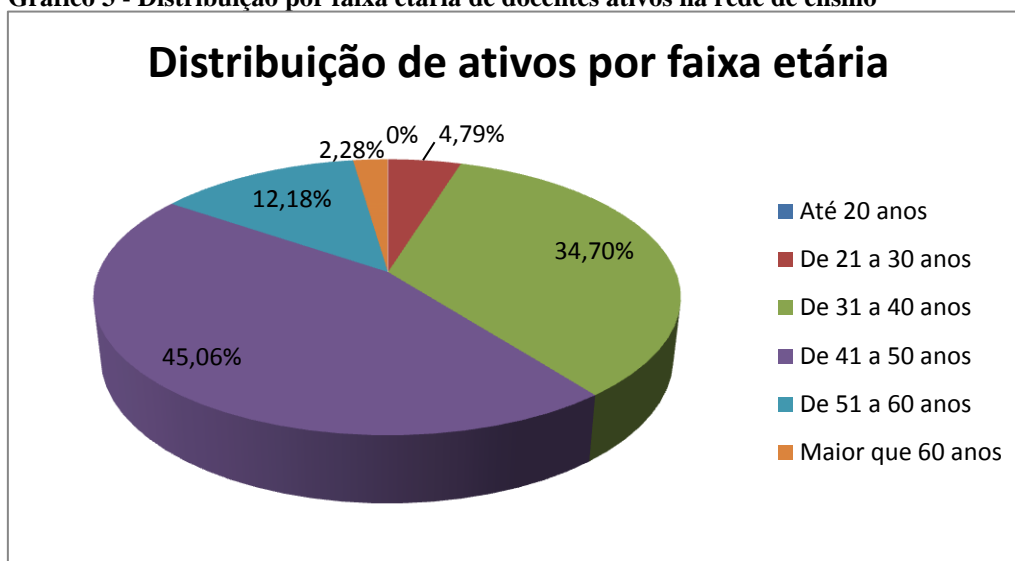
O grupo de docentes iniciantes que participou dessa pesquisa é um grupo jovem, no qual 82% está na faixa etária de 25 a 35 anos (gráfico 2).

Gráfico 2 - Idade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Desses docentes, uma parte deles integra os 34,70% de professores da Secretaria de Educação, que se concentram na faixa etária de 21 a 30 anos e, outra parte, integra-se nos 45% dos professores que estão na faixa etária de 31 a 40 anos (gráfico 3), nessas faixas etárias estão concentrados 10.795 professores em efetivo exercício da rede pública de ensino, o que representa quase a metade do total de 27.337 professores que a rede possui.

Gráfico 3 - Distribuição por faixa etária de docentes ativos na rede de ensino



Fonte: Site, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Essa condição etária dos docentes a SEEDF se deve em parte pela renovação dos quadros docentes por efeito de concursos realizados em 2009 e 2010 e por efeito de aposentadorias. No entanto, como a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação o elevado percentual de professores na faixa etária de 21 a 40 anos pode estar relacionado também a uma aposentadoria “precoce” ou, ainda, a situações de abandono da profissão.

Em relação à constituição familiar quatro professoras são solteiras e não possuem filhos e sete já são casadas, dentre essas cinco possuem filhos e duas não. Esse dado é importante, pois revela a duplicidade do trabalho feminino, tanto no espaço produtivo quanto no reprodutivo.

Nenhuma das professoras reside próximo à escola, no Setor Habitacional Sol Nascente, porém quatro residem em Ceilândia Região Administrativa do qual o setor faz parte. As demais vivem em Taguatinga, Águas Claras e Vicente Pires, são Regiões Administrativas que ficam distante do Setor Habitacional Sol Nascente, exigindo um extenso deslocamento por parte das professoras, uma média de 35 km diários. Para Codo (1995), o local de moradia como referência ao tempo gasto com deslocamento, contribui para o desgaste do trabalhador e tem influência direta no tempo com a família³¹. Como os docentes iniciantes raramente conseguem trabalhar próximo do local onde residem, já que o critério de escolha do local de trabalho é o tempo de carreira na rede de ensino, a dificuldade com o deslocamento é mais uma dentre tantas outras que contribui para o desgaste físico e

³¹ Codo (2006) aprofunda essa relação entre trabalho e família.

emocional dos docentes.

Para essas professoras a ida para a Escola Classe 66 no ato da nomeação não se tratou de uma escolha entre uma vasta lista de opções, mas sim de uma lista restrita de escolas recém-inauguradas que ainda estavam com o quadro de professores efetivos incompletos. A demanda estava sendo suprida por professores temporários, portanto, os docentes que optaram por essa CRE no ato da nomeação foram encaminhados para escolas situadas em localidades com características bem semelhantes a do Setor Sol Nascente.

Nove professoras moram no Distrito Federal desde que nasceram e todas cursaram a educação básica na rede pública de ensino. Duas professoras, Neuza e Valéria, apesar de não terem nascido no DF já residem há mais de quinze anos nessa Unidade da Federação e das duas, somente a professora Valéria cursou parte da educação básica em instituições públicas do DF. Verifica-se, assim, que o sistema escolar e as instituições escolares não são algo distante do cotidiano dessas professoras, tendo em vista os vários anos de escolarização. Mesmo assim, ao iniciarem a carreira as professoras se mostraram surpresas com a realidade escolar. Como fica explícito na fala das professoras:

O que mais me chocou foi assim na escola né!

Há quatro anos, assim que eu entrei na secretaria a comunidade que eu vim trabalhar né. Uma comunidade muito humilde as pessoas muito carentes, as crianças e ao mesmo tempo pequenas e com tanta experiência que eu falo assim de mundo, de rua, então assim, os meninos violentos sabe com os modos muito grosseiros muito ásperos mesmo.

O jeito... então, isso me chocou porque você faz assim aquela ideia de criança que lindo tem só seis aninhos um bebê (risos no grupo e sinal de concordância das demais professoras), inexperiência né.

Você imagina uma coisa ah vou trabalhar com criança de tal idade e você faz aquela, toda uma imagem na sua cabeça ai você chega se depara com crianças que tem uma realidade de vida muito, muito violenta E a escola também não tinha estrutura nenhuma. Não tinha material pedagógico, era um quadro um giz e os alunos. Os alunos a maioria não tinham caderno, não tinham lápis, não tinham borracha, não tinham material nenhum. (Professora Fátima)

O que me assustou foi o modo dos alunos de agirem dentro de sala (Professora Priscila).

Na fala dessas duas professoras é possível identificar alguns aspectos que contribuem para o chamado “choque de realidade” (VEENMAM, 1988) são eles: as condições de trabalho, conflitos decorrentes do comportamento dos alunos e a dificuldade para lidar com a incompatibilidade entre os modelos idealizados de aluno/escola e a realidade encontrada pelos professores ao iniciarem o exercício profissional.

Todos esses aspectos estão articulados e têm influência direta na constituição dos docentes. Pois, no contato imediato com a realidade escolar, não mais no papel de aluno e sim

como um profissional, os docentes têm que desenvolver a sua função que está diretamente relacionada com a reprodução social que resulta no desenvolvimento da sua individualidade. No entanto, se as condições de trabalho atuam de forma a causar estranhamento do docente com o seu trabalho, esses podem apresentar dificuldade em compreender a sua função e a sua especificidade. Isto é, a precarização do trabalho contribui para o processo de alienação dos docentes, fazendo com que as objetivações desses se concentrem no cotidiano, no âmbito da reprodução particular e, assim, os docentes reduzem as suas possibilidades de desenvolver a sua atividade de forma consciente, com a possibilidade de realizar suspensões do cotidiano.

Esse processo de choque de realidade é acentuado pela forma como ocorre a inserção na profissão. No grupo de professoras, três iniciaram a carreira em instituições particulares e oito iniciaram na rede pública de ensino, sendo que desse total, cinco professoras ingressaram por meio de concurso público para professor efetivo e três professoras por meio de contratação temporária.

No Distrito Federal há uma grande demanda por professores, tanto na rede pública como na rede privada. O senso escolar realizado pela SEEDF em 2013 identificou o total de 471.724 matrículas na rede pública de ensino do DF. A rede de ensino conta com 27.337³² professores efetivos, um número elevado, mas que não é suficiente para suprir a demanda, o que leva a SEEDF a realizar contratações de professores em caráter temporário. Isso faz com que muitos professores iniciem a carreira na rede pública de ensino trabalhando como contrato temporário, em condições totalmente adversas, tais como lecionar em várias turmas num mesmo ano letivo e trabalhar sob relações de disputa, tendo em vista, as relações hierárquicas presentes no ambiente escolar entre professor efetivo, professor temporário e gestão.

Todo esse processo ocorre sem nenhum apoio institucional como aponta a professora Neusa que iniciou a carreira docente trabalhando como contrato temporário:

O supervisor chega assim: olha, essa é a professora, essa é a sua turma e você olha assim e não sabe o que falar porque o estágio não dá experiência para ninguém e eu não tive experiência foi de imediato. Eu senti essa dificuldade, mas gosto muito e a cada dia eu me sinto... o medo sumiu, eles agora que têm que ter medo de mim.

Apesar de toda dificuldade no início da carreira as professoras esboçam o sentimento de realização, aspecto que Humbermam (2007) denominou de descoberta, pois é esse aspecto

³² Números referentes à 2012 e extraídos do SIRGH. (GDF. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito. **Total de profissionais de educação**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-publica/numeros-da-educacao/272-total-de-profissionais-de-educacao.html>> Acesso em: 12 ago. 2013).

que permite superar o choque de realidade. O equilíbrio entre a “sobrevivência,” termo utilizado por Humbermam (2007) para se referir à confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, sendo que a descoberta permite ao docente superar a fase de inserção profissional.

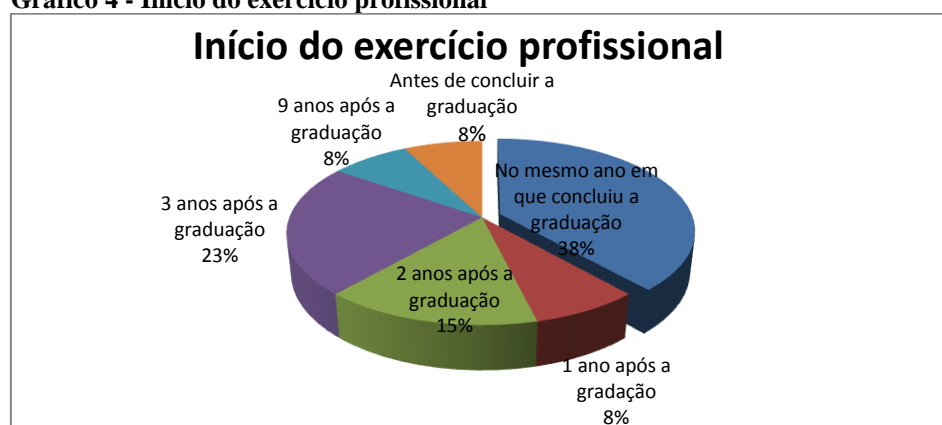
Na rede privada, a forma como ocorre a inserção profissional também apresenta particularidades. Como há uma grande demanda por professores na rede privada, essa acaba sendo suprida por graduandos, pessoas que estão na fase de conclusão da graduação e assumem turmas, atuam como profissionais, mesmo sem concluir a formação inicial. Como relata a professora Priscila:

Quando eu comecei a dar aula eu estava na faculdade ainda. Aí foi me dada uma chance e a escola aceitou o fato de eu não ter terminado o curso de pedagogia e eu comecei a dar aula.

Esses professores apesar de assumirem a responsabilidade de uma turma tal como os professores graduados, não recebem a mesma quantia de salário e nem os mesmos direitos, tendo em vista que muitos trabalham sem ter carteira de trabalho assinada.

Além do tipo de instituição em que ocorre a inserção profissional, outro aspecto importante é o período entre a conclusão da formação inicial e o início da atuação profissional. Para 38% das professoras, o início da carreira ocorreu imediatamente após a conclusão da graduação (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Início do exercício profissional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

Em nenhum dos casos houve apoio sistematizado por parte das instituições resultando no sentimento de medo e insegurança por parte das professoras:

Para mim foi tudo muito novo, tudo muito assim uma coisa em cima da outra eu me formei e já assumi na secretaria na mesma semana e já fui nomeada para o concurso, já vim pra Ceilândia, já era uma escola nova que nem havia sido inaugurada (Professora Maria).

Eu terminei a faculdade em agosto, quando foi em outubro eu estava em sala de aula. Como contrato temporário foi de uma hora para outra. Sinceramente eu fiquei muda e senti tanto medo, tanto medo, tanto medo que tive vontade de voltar correndo, apesar de que sempre foi meu sonho (Professora Neuza).

Então, assim, eu nova sem saber o que fazer porque a gente não é preparada para lidar com essa realidade e sem apoio nenhum (Professora Fátima).

A falta de recursos para minimizar as dificuldades da fase inicial da carreira não se restringe ao Distrito Federal. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2010, p.482), não há no país tradição de “a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes”. São escassos os programas de acompanhamento dessa fase da carreira.

Com relação à formação, todas as professoras possuem graduação em Pedagogia e nenhuma fez curso de formação de professores em nível médio, o antigo magistério. As professoras Larissa e Valéria cursaram a graduação em instituição pública (Universidade de Brasília), oito professoras estudaram em instituições privadas na modalidade presencial e apenas a professora Neuza realizou a graduação na modalidade semipresencial em instituição privada. Duas professoras fizeram especialização optando ambas pelo mesmo curso: Orientação Educacional. Esses dados revelam que a formação dos professores está ficando a cargo das instituições particulares. Instituições que pela sua natureza (o ensino como mercadoria) se filiam mais facilmente a um projeto de formação que segue uma tendência internacional como destaca Silva (2001, p.114):

existe um projeto político hegemônico para a educação, de abrangência internacional, que busca as adaptações necessárias para este novo momento de crise do capital, recomendadas pelo Banco Mundial, conforme o relatório *Prioridades e Estratégias para a Educação*, de 1995, que sinaliza para uma chamada educação de resultados, ou seja, através de uma relação custo-benefício calculada, aumentando a escolaridade básica a custos baixos e relacionada diretamente a resultados no mercado de trabalhadores. Para tanto, são privilegiadas as habilidades básicas e cognitivas que buscam uma vinculação direta entre educação e produtividade, expressando uma visão puramente economicista. Esta nova modalidade de formação está baseada na importância de o país tornar-se competitivo, e para que isso ocorra, a educação deve ser baseada na eficácia e na eficiência, criando categorias como polivalência, abstração, empregabilidade, novos comportamentos e atitudes que mascaram o processo de exploração, tornando-o menos visível. É o capital procurando velar a realidade para que as contradições da sociedade capitalista não provoquem rupturas. É dentro deste cenário que surgem as diretrizes, através do Ministério da Educação que, pela sua política, tem mostrado sintonia com as diretrizes internacionais.

Essa tendência da formação dos professores em instituições privadas foi identificada por Gatti e Barreto (2009). Segundo as autoras entre 2001 e 2006 a oferta de cursos de pedagogia praticamente dobrou (94%) nas demais licenciaturas o aumento foi menor em torno de 52%. Apesar desse aumento na oferta de cursos, o crescimento de matrículas não foi proporcional já que ficou bem aquém. Em relação às instituições, as autoras identificaram que as universidades respondem por 63% dos cursos, no entanto, a maior parte das matrículas está nas instituições privadas. O censo escolar da Educação Básica realizado pelo INEP em 2012 reforça essa estimativa. Entre os professores da Educação Básica que estavam matriculados em cursos superiores, 199.799 estavam cursando Pedagogia, desses 156.249 estavam matriculados em instituições privadas e apenas 43.550 em instituições públicas (Quadro 1).

Quadro 1 - Número de Professores da Educação Básica Matriculados em Curso Superior

Cursos da Educação Superior	Categoria Administrativa			Cursos Presenciais			Cursos a Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	407.865	143.759	264.106	219.686	219.577	109	188.179	188.176	3
Pedagogia	199.799	43.550	156.249	81.019	81.019	-	118.780	118.780	-
Letras	43.144	21.886	21.258	24.121	24.120	1	19.023	19.023	-
Matemática	19.248	12.796	6.452	10.802	10.802	-	8.446	8.446	-
Educação Física	15.775	4.762	11.013	14.184	14.184	-	1.591	1.591	-
História	13.178	6.068	7.110	7.669	7.669	-	5.509	5.509	-
Ciências Biológicas	13.067	6.963	6.104	7.840	7.840	-	5.227	5.227	-
Direito	11.774	1.681	10.093	11.771	11.771	-	3	3	-
Geografia	10.924	7.071	3.853	6.810	6.810	-	4.114	4.114	-
Administração	8.922	2.964	5.958	4.029	3.961	68	4.893	4.891	2
Física e Astronomia	6.678	5.855	823	3.773	3.773	-	2.905	2.905	-
Engenharia	5.457	2.343	3.114	5.188	5.188	-	269	269	-
Belas Artes	5.277	2.292	2.985	2.637	2.637	-	2.640	2.640	-
Química	5.214	4.049	1.165	3.617	3.617	-	1.597	1.597	-
Serviço Social	5.098	1.194	3.904	1.493	1.493	-	3.605	3.605	-
Filosofia	4.424	2.427	1.997	2.872	2.872	-	1.552	1.552	-
Psicologia	4.081	534	3.547	4.081	4.081	-	-	-	-
Ciência da Computação	3.014	1.903	1.111	2.023	2.019	4	991	990	1
Outros	32.791	15.421	17.370	25.757	25.721	36	7.034	7.034	-

Fonte: MEC/Inep.

O curso de Pedagogia para a professora Rita e para o professor Fernando é a segunda graduação, sendo que a primeira graduação para ambos também está ligada à docência (Geografia e Educação Física). Quando questionados sobre a motivação para cursar Pedagogia como segunda graduação, esses dois docentes indicaram como resposta a

acessibilidade ao curso. Essa resposta também foi recorrente entre as demais professoras. Dentre as seis professoras que responderam ao questionário, quatro apontaram a acessibilidade ao curso como motivação para escolha da profissão.

O curso de Pedagogia é mais acessível em termos de oferta de vagas nas instituições públicas e, principalmente, nas instituições privadas, na modalidade presencial e a distância; além de apresentar baixo custo nas mensalidades. Considerando a grande demanda por professores, tanto na rede pública como na rede privada a docência se apresenta como possibilidade de garantir a empregabilidade.

O interesse pessoal pela profissão como justificativa foi citado por três professoras, por influência da família e dos amigos, foram citados apenas uma vez. Essas respostas demonstram que o aspecto da vocação, nesse grupo de professoras, não aparece como justificativa de escolha do curso de Pedagogia. A escolha do curso está mais vinculada à possibilidade de realizar uma formação e se inserir no mercado de trabalho do que às características pessoais como docilidade, paciência, dedicação e o gostar de crianças. Características que durante muito tempo foram amplamente associadas à profissão docente, especificamente à docência nas séries iniciais. Isso não quer dizer que a associação da profissão às características socialmente definidas como femininas não ocorram mais, tendo em vista que o conceito de vocação e a feminização do magistério fazem parte do processo histórico de constituição da profissão docente. Segundo Hypolito (1997, p.57),

O ideário da vocação, o ideário do ato de ensinar, entendido como sacerdócio, como missão, que considera o professor como aquele que professa, é algo anterior à feminização do magistério. Mas o magistério como profissão feminina é uma síntese mais acabada de todas essas relações, pois se constitui numa combinação entre vocação/ensino/maternidade/ funções domésticas.

O que se percebe é uma redução na justificativa da escolha da profissão apoiada no discurso da vocação e da adequação das características femininas à profissão. Essa possibilidade de rompimento também se justifica historicamente já que a convergência das mulheres à docência não ocorreu somente por interesses sociais ou porque era natural para as mulheres a tarefa de educar as crianças e sim porque o magistério se mostrou também como uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Não se tratou simplesmente de uma concessão de uma sociedade masculina e, sim, de um espaço de emancipação conquistado (HYPOLITO, 1997).

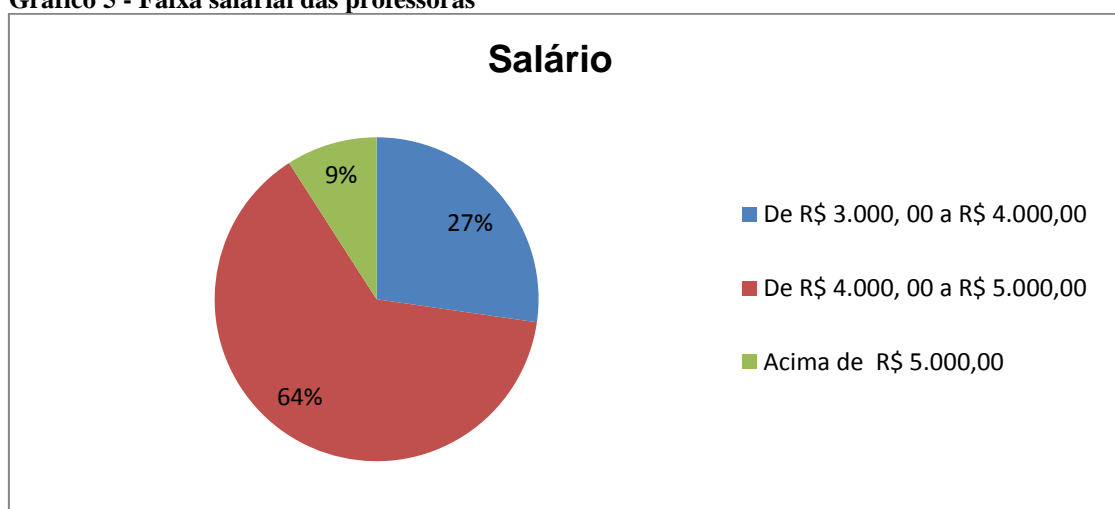
As professoras afirmaram não ter interesse de mudar de profissão. Apenas o professor Fernando esboçou a intenção de fazer o curso de bacharelado em direito sob a justificativa da

realização pessoal. Ele havia chegado à escola há uma semana, mas não ficaria por muito tempo, pois estava prestes a tomar posse em outro concurso que havia sido aprovado. Para ele:

Apesar de o salário ser quase equivalente as possibilidades do plano de carreira são melhores do que na Secretaria de Educação porque a Secretaria de Educação conta com um número muito maior de funcionários o que dificulta a aprovação de mudanças salariais futuras significativas. É muito mais difícil aprovar qualquer coisa por causa do impacto no orçamento causado pela folha de pagamento dos professores. (Professor Fernando)

Em relação à remuneração 64% das professoras recebem de R\$ 4.000,00 a R\$ 5.000,00, o que corresponde à faixa salarial dos professores que possuem nível superior e se encontram no primeiro nível do plano de carreira do magistério no Distrito Federal. Essa faixa salarial passa a ser de R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00 entre os professores que trabalham como contrato temporário (gráfico 5).

Gráfico 5 - Faixa salarial das professoras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

A remuneração dos professores no DF está acima do piso Nacional que, em 2013, estava em R\$ 1.577,00. Numa comparação com as demais Unidades da Federação a remuneração dos professores do DF fica atrás somente de Roraima, de acordo com pesquisa salarial³³ feita pelo Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará (Sindicato APEOC) (2011), os professores do DF ocupam a segunda posição dentre os professores dos seis estados que possuem as maiores remunerações. (Tabela 8).

³³ Não foram consideradas as gratificações pessoais agregadas ao salário dos professores do Distrito Federal.

Tabela 8 - Remuneração do professor com licenciatura plena com jornada de 40 h/aulas semanais ou 200 h/aulas mensais iniciante na carreira em julho de 2011

Unidade da federação	Salário em reais
Roraima	4.047,49
Distrito Federal	3.953,04
Maranhão	3.263,38
Mato Grosso do Sul	2.784,43
Tocantins	2.677,62
Espirito santo	2.647,44
Média das seis maiores remunerações	3.228,90
MÉDIA NACIONAL	2.128,67

Fonte: Sindicato APEOC (2011).

Ao analisar a remuneração dos professores com o intuito de relacioná-la com o grau de valorização da carreira é importante considerar aspectos como o custo de vida de cada localidade, as necessidades particulares, bem como a remuneração de outras carreiras que exigem o mesmo nível de escolaridade. Segundo Odelius e Codo (1999, p.223):

Custo de vida nas diferentes regiões do país indica que não é adequado pensar no estabelecimento de um único nível de remuneração para o país. As especificidades regionais de custo de vida devem ser consideradas de forma a viabilizar que cada trabalhador possa, pelo menos minimamente, ter um padrão de consumo que assegure sua sobrevivência e, de preferencia, que ele possa reproduzir a sua força de trabalho, no sentido de manter um profissional capacitado e atualizado, com acesso aos meios de comunicação e ao conhecimento.

A caracterização da escola e dos professores da pesquisa apresentam dados sobre os professores iniciantes que apontam para uma perspectiva muito próxima da realidade do Brasil: uma área profissional que tem oferta de emprego; o professor que ingressa sempre é lotado em escolas de difícil acesso e com problemas estruturais; ingressam na carreira logo após a graduação e talvez, ainda, na Graduação no sistema privado, não se sentem apoiadas pela rede ou pela escola. Essas características marcam o processo de reconhecimento e objetivação no trabalho docente.

Outro elemento marcante nas pesquisas com professor ingressante e que também é refletida nesta pesquisa é que para as professoras iniciantes a inserção na escola aparece como o lugar onde se desenvolve competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos. No grupo focal, buscou-se aprofundar essas relações que serão analisadas no item seguinte.

5.3 DETERMINAÇÕES OPERANTES NO PROCESSO DE TORNAR-SE DOCENTE

A busca inicial desta investigação foi por compreender como ocorre o processo de tornar-se docente a partir da constituição da profissionalidade de professores em início de carreira. Numa apreensão imediata do real, quatro fatores apareceram como centrais no processo de constituição do docente:

- a escola como contexto em que se desenvolve a prática e se constitui a experiência;
- a experiência adquirida no cotidiano tanto no exercício do trabalho como na vivência na condição de aluno, fornece conhecimentos da profissão;
- a escola como fator qualificador dessa experiência, ou seja, a experiência boa ou ruim vinculada ao contexto da escola e da organização escolar (gestão);
- o grupo de professores como facilitadores da aquisição de experiência e de constituição da profissionalidade

Como a aparência não é a essência da realidade é um indicativo do real, uma facticidade desorganizada, o primeiro processo é organizar essa facticidade, organizar a experiência empírica da qual se está partindo. O fato não fala por si só, por isso, o trabalho investigativo inicia quando se começa a identificar as determinações operantes no fenômeno, quando se realiza a abstração do imediato, fazendo a negação do conceito inicial. Portanto, o processo do conhecimento, assim orientado, é ascender do imediato ao mediato, por meio da abstração. Partindo dessa compreensão, nega-se a relação escola-experiência-profissionalidade para apreender as múltiplas determinações atuantes no fenômeno de tornar-se docente.

Todo esse processo tem uma determinada compreensão de realidade que constitui uma totalidade, um todo que é articulado, e que tem como momento predominante a produção material da vida social. Esse todo é dinâmico e processual porque tem na sua base a contradição/antagonismo que o movimenta.

Nesse movimento destacaram-se algumas³⁴ das múltiplas determinações operantes no fenômeno de tornar-se docente:

- Determinações Culturais: educação e o ensino como práticas sociais cotidianas e como práticas sociais não cotidianas;

³⁴ Destacaremos algumas determinações, pois não seria possível abordar toda complexidade do real no limite desta pesquisa.

- Determinações Econômicas: transformações no mundo do trabalho (reestruturação produtiva, relação qualificação/desqualificação, precarização das condições de trabalho docente);
- Determinações Políticas: institucionalização da educação e da profissão docente - políticas de formação docente.

Como explicitado anteriormente todas essas determinações estão articuladas e, é a partir do desvelamento das relações (mediações) entre essas determinações que se pode compreender essa articulação e assim apreender o fenômeno na sua essência.

Compreendendo o trabalho docente como processo humano concreto, “determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista” (KUENZER e CALDAS, 2009, p.20), inicia-se esta parte da análise destacando a centralidade da categoria trabalho que aparece nas falas das professoras como possibilidade de realização do ser, de liberdade e desenvolvimento da individualidade³⁵, mas também como reprodução do ser particular:

Bom o trabalho tem a ver com o que eu sempre sonhei para minha vida. [...] Então eu acho que o trabalho ele completa você como pessoa. Não é só a questão de salário não, é como pessoa. Então você se sente realizada porque você tá fazendo o que você gosta eu já tive a oportunidade de trabalhar num lugar que eu não gostava e eu vi que só como professora que eu me realizo completamente como pessoa. E professor tem vantagem porque é uma profissão que te dá amplos conhecimentos você sempre tá buscando tá estudando, você cresce como profissional e como pessoa também. (Professora Priscila)

O meu trabalho eleva a minha autoestima, meu trabalho tá muito relacionado com a minha autoestima com o meu crescimento pessoal mesmo. Minha formação pessoal tudo. Ajudou muito em todos os aspectos da minha vida, me ajudou muito! Eu só vejo o meu trabalho como uma benção assim! Não sei como seria. É antes de trabalhar como professora eu trabalhei no comércio, mas era uma coisa assim mecânica, seca, que não tem... é... você trabalhar como uma máquina, não existe algo mais, e aqui não. Na minha profissão eu me sinto bem, me sinto realizada e eleva a minha autoestima. Apesar de que existem as dificuldades, mas eu acredito que como muitas profissões não somos os únicos que temos queixas, não somos os primeiros e nem os últimos, mas no geral eu me sinto assim... meu trabalho é minha liberdade e minha autoafirmação é tanta coisa é muita coisa. (Professora Fátima)

O trabalho para as professoras aparece como possibilidade de produzir a si próprio, aparece como possibilidade de desenvolvimento da individualidade. O que contribui para essa

³⁵ O termo individualidade é entendido como a síntese entre singularidade e o desenvolvimento genérico. O desenvolvimento da individualidade, portanto, ocorre como consequência da reprodução social, ou seja, por meio das objetivações para-si, objetivações que superam a particularidade. O desenvolvimento da individualidade é abordado no capítulo 1 desta dissertação ver também Duarte (1993).

percepção das professoras em relação ao seu trabalho é a própria especificidade do trabalho docente. Por ser um trabalho não material, no qual o produto não se separa do produtor, “a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia; nesse caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador” (KUENZER e CALDAS, 2009, p.24).

Por pertencer ao âmbito do trabalho não material o trabalho docente tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Elementos que devem ser apropriados pelos homens, no sentido da constituição de algo como uma segunda natureza.

Como a natureza humana não é dada ao homem, ela é produzida historicamente e coletivamente pelos próprios homens, a produção dessa segunda natureza em cada homem é condição necessária para o processo de humanização. Assim, o trabalho educativo ao ter como finalidade produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo essa segunda natureza que é produzida histórica e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2012), contribui para a reprodução social.

Na reprodução social gênero humano e individualidade estão intrinsecamente articulados, se constituem como polos de um mesmo processo. É por isso que ao desenvolverem a sua atividade as professoras veem a possibilidade de desenvolvimento da sua individualidade, que na fala das professoras aparece como crescimento pessoal.

Contudo, como foi abordado no capítulo 1 desta dissertação, a individualidade pode ser desenvolvida por meio de um processo consciente³⁶ ou não. Isto é, ao realizar uma atividade objetivando a reprodução social de forma a superar a perspectiva da particularidade e em concentrar todas as energias numa única atividade, o indivíduo tem como consequência o desenvolvimento da sua individualidade num processo que ocorre de forma consciente. Porém, quando o indivíduo se objetiva sob a perspectiva da particularidade, indiretamente esse pode contribuir para a reprodução social e indiretamente também pode vir a desenvolver a sua individualidade. Indiretamente porque esse processo não ocorreu de forma consciente.

Na fala da professora Larissa e da professora Priscila é possível identificar essa relação entre reprodução social e reprodução da particularidade:

³⁶ A consciência é característica do ser social então não há ação sem consciência há sim um tipo de relação com essa consciência. Entendendo a consciência como a relação com a realidade e com o acúmulo da produção humana. A particularidade ou individualidade em si tem consciência do desenvolvimento genérico, mas não se relaciona de forma consciente com ele. Já individualidade (para-si) mantém uma relação consciente com o gênero humano. Sintetizando:

Particularidade (ser em-si) – consciência da genericidade

Indivíduo (individualidade para-si) – relação consciente com o gênero humano. Ver Duarte (1993).

Gosto muito da relação tanto com eles (alunos) quanto com os pais, mas não deixa de ser uma realização. Realização porque eu pensei em dois aspectos: eu trabalhei seis anos na escola particular, não como professora, como estágio e auxiliar enfim. Concurso público, estabilidade é outra também... Digamos que você adquire outro papel social na vida dos alunos, então não deixa de ser realização também. Têm desafios, tem, mas enfim para mim eu me sinto realizada hoje. (Professora Larissa)

Não é só a questão de salário não, é como pessoa (Professora Priscila).

A professora Larissa destaca a possibilidade de, por meio do seu trabalho, contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o que lhe causa realização, mas também destaca a necessidade da reprodução particular por meio dele. A realização se associa também ao exercício da docência na esfera pública, tendo em vista a comparação com as condições de carreira e salário da rede privada; a própria condição de autonomia no trabalho na rede privada tende a ser reduzida. A estabilidade que o cargo público proporciona é condição de realização. A professora Larissa reconhece a necessidade da reprodução particular que ocorre por meio do salário, mas também destaca o trabalho como reprodução do ser social.

O salário, enquanto resultado da venda da força de trabalho, possibilita a reprodução do indivíduo, do ser particular.

[...] o trabalhador se torna, portanto, um servo do seu objeto. Primeiro, porque ele recebe um *objeto do trabalho*, isto é, recebe *trabalho*; e, segundo, porque recebe *meios de subsistência*. Portanto, para que possa existir, em primeiro lugar, como trabalhador e, em segundo, como *sujeito* físico. O auge desta servidão é que somente como *trabalhador* ele [pode] se manter como *sujeito físico* e apenas como *sujeito físico* ele é trabalhador (MARX, 2003, p.459).

Esse aspecto foi reforçado quando se analisou as variáveis, salário e renda familiar, no qual foi possível inferir que 45% das professoras contribuem com a maior parcela na constituição da renda familiar (Tabela 9). Dentre essas, 45% consideram o salário como uma vantagem do trabalho que realizam.

Tabela 9 - Estrutura familiar e a relação entre salário das professoras e a composição da renda familiar

Professoras	Estado civil	Nº de filhos	Salário	Renda familiar
Cristina	Solteira	0	+ 5.000,00	+ 6.000,00
Priscila	Solteira*	0	3.000,00 a 4.000,00	5.000,00 a 6.000,00
Neuza	Casada	0	3.000,00 a 4.000,00	3.000,00 a 4.000,00
Paula	Casada	2	3.000,00 a 4.000,00	4.000,00 a 5.000,00
Fernando	Casado	0	4.000,00 a 5.000,00	+ 6.000,00
Rita	Casada	2	4.000,00 a 5.000,00	4.000,00 a 5.000,00
Roberta	Casada	1	4.000,00 a 5.000,00	+ 6.000,00
Fátima	Casada	1	4.000,00 a 5.000,00	+ 6.000,00
Larissa	Solteira	0	4.000,00 a 5.000,00	+ 6.000,00
Valéria	Solteira **	0	4.000,00 a 5.000,00	4.000,00 a 5.000,00
Maria	Casada	1	4.000,00 a 5.000,00	+ 6.000,00

* Núcleo familiar composto pelos pais e irmão (menor de idade)

**Não reside com outros familiares

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

As professoras também consideram como vantagens do trabalho o plano de carreira, a oferta no mercado de trabalho, a rotina e a autonomia. Entre as seis professoras que responderam ao questionário, a realização profissional e o salário foram as vantagens mais citadas, quatro vezes cada. Novamente, evidenciou-se a relação reprodução social e reprodução particular.

Tabela 10 - Vantagens atribuídas ao trabalho docente e a frequência em que foram citadas pelas professoras

Vantagens do trabalho	Número de vezes em que foram citadas
Autonomia	2
Oferta no mercado de trabalho	2
Plano de carreira	2
Rotina	2
Realização pessoal	4
Salário	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

No modo de produção capitalista a relação entre trabalho e trabalhador é uma relação guiada pela égide da propriedade privada. Marx (2003) estabelece uma relação entre o trabalho estranhado e a propriedade privada destacando o salário como uma forma de propriedade:

[...] Uma violenta *elevação do salário* (abstraindo de todas as outras dificuldades, abstraindo que, como uma anomalia, ela também só seria mantida com violência) nada seria além de um melhor *assalariamento do escravo* e não teria conquistado nem ao trabalhador nem ao trabalho a sua dignidade e determinação humanas. Mesmo a *igualdade de salários*, como quer Proudhon, transforma somente a relação do trabalhador contemporâneo com o seu trabalho na relação de todos os homens com o trabalho. A sociedade é então compreendida como um capitalista abstrato.

Salário é uma consequência imediata do trabalho estranhado, e o trabalho estranhado é a causa imediata da propriedade privada. Conseqüentemente, com um dos lados tem também de ruir o outro. (MARX, 2003, p.459).

Assim, o salário e a propriedade privada de acordo com Marx (2003) são idênticos, pois

o salário (onde o produto, o objeto do trabalho, paga o próprio trabalho) é somente uma consequência necessária do estranhamento do trabalho, assim como no salário também o trabalho aparece não como fim em si, mas como o servidor do salário. (MARX 2003, p.469).

Para garantir a reprodução social o individuo precisa garantir a sua própria existência. Marx e Engels (1999), na Ideologia Alemã, demonstram que ao produzir as condições de sua existência, o homem produz a si mesmo, constrói conhecimento e produz história.

No trabalho docente o ato de produção e o ato de consumo estão imbricados. Isso não significa que o trabalho docente não esteja articulado à lógica da acumulação, mesmo no caso dos professores da escola pública “acentuam-se as contradições entre intensificação e a precarização do seu trabalho” (MARX, 2003, p.25). O trabalho docente também se insere na contradição humanização/alienação e na dialética reprodução social e reprodução da particularidade.

É por isso que o trabalho para as professoras que participaram da pesquisa aparece como liberdade-realização, mas também como desafio e estranhamento:

Apesar de que existem as dificuldades, mas eu acredito que como muitas profissões não somos os únicos que temos queixas, não somos os primeiros e nem os últimos, mas no geral eu me sinto assim.... meu trabalho é minha liberdade. (Professora Fátima)

Eu me sinto perdida porque eu não gosto dessa faixa etária do quinto ano, nunca me imaginei trabalhando nela. Na verdade eu nunca me imaginei com um quinto ano na idade pré-estabelecida e aqui eu praticamente estou com adolescentes em sala, então eu não estou gostando muito. (Professora Larissa)

Segundo Kuenzer e Caldas (2009, p.30),

a análise de algumas pesquisas que tratam do trabalho docente aponta um aparente paradoxo: por um lado, desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e, por outro, apontam a existência da satisfação e do comprometimento.

Assim como apontaram em seus estudos Gonçalves (1990), Guarnieri (1996) e Mariano (2006), entre outros, as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes se deve em grande parte às condições de trabalho vivenciadas por esses docentes. Que são designados

para as turmas mais difíceis, para as escolas mais distantes, para as comunidades mais problemáticas. Escolas sem estrutura, salas superlotadas, falta de material, soma-se tudo isso à necessidade de sobrevivência de manter a sua reprodução e da sua família. Nessas condições, a relação com o trabalho dificulta o desenvolvimento da individualidade dessas professoras, no sentido de integrar gênero e singularidade. E se ocorre essa dificuldade de desenvolvimento da individualidade é porque as objetivações realizadas por essas professoras se encontram no âmbito do em-si da reprodução da particularidade e não no âmbito da reprodução social.

Assim, entende-se o trabalho e as relações que se estabelecem a partir da forma como os homens produzem na dialética humanização/alienação, reprodução social/reprodução particular e buscando identificar as mediações no processo de tornar-se docente emergiram como categorias os pares dialéticos: Desafio-Realizações, Teoria-Prática e Cotidiano-Suspensões. A apresentação das categorias por pares e suas relações mútuas tem o intuito de expressar a unidade de diferenças, de contrários. Para Freitas (2009, p.81):

[...] Entre os membros de cada par de categorias existem relações de contradição, mas tal contradição encerra uma unidade, já que uma supõe a outra e não poderia existir sem esta outra, pois, juntas (em oposição e unidade), superam-se no “definir”. As categorias envolvidas procuram dar conta de um movimento real cuja dinâmica implica a substituição de um determinado estado por outro mais avançado.

Em seguida, por uma questão, didática abordar-se-á as categorias do objeto em subdivisões.

a) Desafio -Realizações

O primeiro par dialético constituído na apreensão do objeto - nesse caso o professor iniciante - refere-se a dois elementos intrínsecos e inseparáveis quando se trata do trabalho docente: os desafios cotidianos da profissão, principalmente para os docentes que ingressam na carreira, e a realização do trabalho imaterial que se completa no outro. O trabalho docente por ser uma oferta de serviço guarda em si um conjunto de possibilidades para uma efetiva realização no processo de reconhecer-se. Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios. No tocante ao trabalho docente apesar de ser conceituado como trabalho imaterial, não se encontrar isento dos mecanismos da exploração, controle e alienação próprios da ação do capitalismo. Também se apresenta numa condição contraditória, pois ao ofertar o serviço na relação com o outro e ao obter respostas positivas, como narrada pelos professores possibilita o reconhecimento e realização:

Desde que eu comecei, eu trabalhava mais com os meninos menorzinhos, trabalhava com o terceiro ano, mas o que mais me satisfazia era sempre o retorno tanto do aluno - você ver que ele aprendeu é bom ver que ele aprendeu quanto o retorno dos pais - você receber o elogio dos pais. Chegar ao final do ano e o pai falar assim - “Não, você podia ir para o quarto ano também”. Então assim isso que mais me satisfazia nessa jornada. (Professora Roberta)

Quando chega o fim do ano e você vê que teve um crescimento na turma não tem coisa melhor. Analisar o início e o final e você ver que teve um resultado isso não tem preço chega arrepiada é bom demais (emoção e forte entonação na voz), e eu vi nessa turma esse ano eu pude sentir isso agora no final se vê aquele avanço aquele diagnóstico inicial aí vê o último você vê que mudou. Isso é a melhor coisa que eu consigo. (Professora Neuza)

A gente comparando o teste da psicogênese, como é que foi a trajetória do começo do ano e ver a evolução que teve. Nos cinco testes que a gente fez do começo do ano até agora assim a gente vê a evolução é gratificante isso. E também assim muitos dos meninos chegam assim na gente “ah tia não vai não!” Ontem uma tava chorando me pedindo o endereço aí eu “ó para de falar se não eu vou chorar” (risos). São essas coisinhas que são gratificantes. (Professora Paula)

O reconhecimento que a relação com o outro possibilita permite o docente lidar, pelo menos em parte, com o sentimento de não reconhecimento social da profissão que foi ressaltado pelas professoras quando questionadas sobre o nível de reconhecimento social do trabalho docente todas apontaram como ruim. Portanto o sentimento de agradecimento por parte daqueles que estão diretamente ligados ao docente, no caso os alunos e os pais dos alunos possibilita ao docente o retorno mesmo que de forma mínima da energia empregada num trabalho que se mostra como desgastante tanto emocionalmente como fisicamente:

Ah! o carinho o sorriso, obrigado tia! Eu adoro! Só aquele, tia! Eu Adoro! (Professora Fátima)

Do abraço quando vem agradecer. Falar que você foi importante (Professora Priscila)

A relação entre afeto e cuidado é inerente ao trabalho do professor isso porque o produto do trabalho docente é imediatamente o outro. Na relação de cuidado

[...] ocorre uma dupla transformação entre homem (no sentido de ser humano que cuida) e objeto (no sentido de externo ao homem; o outro que recebe o cuidado). Na medida em que cuida de outrem, o cuidador se transforma na mesma medida em que transfere para o outro parte de si e vê neste o seu trabalho realizado. (CODO, 2006, p.53).

Para Codo (2006) o trabalho do professor se desenvolve numa tensão entre afeto e razão. Se essa tensão é bem resolvida passa a representar uma grande fonte de prazer no

trabalho, no entanto se a tensão entre afeto e razão está mal resolvida, exaure emocionalmente o professor, gerando a perda do envolvimento pessoal no trabalho. Portanto, o envolvimento afetivo, a relação com outro ao mesmo tempo em que desperta o sentimento de realização pode contraditoriamente representar o desgaste emocional e desrealização. Para a professora Paula dificuldades na relação com os alunos, os pares e com a gestão geram desgaste e frustração:

*Você tem assim, muitas vezes meninos indisciplinados que atrapalham a aula, aí você leva né para a direção e aí com 10 minutos, 5 minutos vai devolvendo o menino. “-” O que você fez lá? “- “ah eu comi biscoito”, que castigo é esse”? Aí quando vê que não tem punição o menino rebola faz o que quiser aqui na sala aí a gente fica mais estressada então eu acho que o apoio da gestão é ...
Ah! A dificuldade às vezes assim, a convivência dos próprios profissionais mesmo na instituição, a gestão também influi muito no nosso trabalho assim se é uma gestão que ajuda o profissional eu acho que a gente vai mais adiante, mais satisfeita até, quando não tem essa proteção, essa ajuda da gestão agente fica frustrada.
(Professora Paula)*

Quando questionadas sobre os aspectos negativos da profissão das seis professoras que responderam o questionário quatro apontaram o desgaste emocional e relação interpessoal e duas o desgaste físico o que reforça essa condição de envolvimento afetivo que o trabalho docente apresenta enquanto um serviço e que tem no outro a condição de realização.

O trabalho docente, portanto, também se apresenta como fonte de desafios e de não objetivação. Os desafios se remetem tanto às relações interpessoais (alunos, pais e gestão) como também às condições de trabalho, as professoras apontaram os recursos financeiros e materiais como elementos que impõe dificuldades ao desenvolvimento das atividades previstas. Condição que se expressa na fala da professora Fátima:

E a escola também não tinha estrutura nenhuma. Não tinha material pedagógico, era um quadro, um giz e os alunos. Os alunos, a maioria, não tinham caderno, não tinham lápis, não tinham borracha, não tinham material nenhum. E eu na escola nem folha tinha, então, você se vê assim ... e agora? Eu vou ter que comprar tudo? Eu vou ter que comprar brinquedo? Eu vou ter que comprar folha? Eu vou ter que pagar Xerox? Eu vou ter fazer tudo sozinha? Por onde é que eu começo? Para onde é que eu vou? As crianças ali todas você não pode se ausentar um minuto que, você não pode nem ir ao banheiro porque ao chegar na sala de aula é capaz de encontrar um.... uma criança aí ... e corre para o hospital.

Em síntese, o choque da realidade se traduz nessa condição de realização e desafios. A especificidade do trabalho docente é promover a mediação entre o educando e o conhecimento, além de contribuir para o estreitamento das relações pessoais e interpessoais com a comunidade escolar. Entretanto, pode assumir formas estranhadas quando submetido,

em sua organização, às imposições que precarizam e rotinizam seu processo, reduzindo a autonomia nas decisões, expondo a uma rotina em que não se reconhece e nem se tem apoio.

b) Teoria- prática

O par dialético teoria-prática é elemento marcante na discussão das professoras. De modo geral, a questão tem sido discutida tornando-se ponto central o problema da defasagem existente entre a preparação nas instituições de formação profissional e a atividade do professor na escola, uma problemática que é recorrente no debate sobre formação docente e que ainda não saiu de pauta.

A partir da análise do processo de formação profissional do educador, por meio dos artigos publicados por Loureiro (1981); Candau e Lelis, (1983); Fávero (1987); Carvalho, (1988); Costa (1988) que estudam as formas de conceber a relação teoria e prática, em nível conceitual e suas implicações na formação do educador, percebe-se que as formas de conceber essa relação podem ser divididas, fundamentalmente, em três grupos: a visão dicotômica, a visão associativa e a visão de unidade.

A visão dicotômica está centrada na separação entre teoria e prática. É importante salientar que não se trata simplesmente de distinguir entre um polo e outro. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Trata-se de afirmar a separação como questões distintas e independentes (CANDAU, 1983). O que é recorrentemente afirmado pelas professoras:

Assim, a teoria lá normalmente a prática não é a mesma. A teoria o que a gente aprende... Chega aqui a realidade é outra, agente não tem como agir daquela maneira mesmo que quisesse.

O que nos ensina é a experiência. (Professora Neusa)

Eu aprendi na prática, fazendo em sala de aula, não foi na faculdade não, aprendi na raça dentro de sala de aula. (Professora Roberta)

Essa maneira dicotômica e hierarquizada de separar teoria e prática se relaciona, em última instância, com a perspectiva positivista de conceber o mundo.

Já na visão associativa, teoria e prática são vistas como polos separados, mas não opostos; na verdade, são percebidas como justapostas. A formação de professores durante muito tempo foi concebida sob essa perspectiva. A teoria foi entendida como elemento central e, até mesmo, determinante para a prática educacional. Neste caso, o primado era geralmente da teoria, de modo a conceber a prática como mera aplicação daquela, provindo as inovações sempre do polo *teoria*. Desse modo, as deficiências da educação, como baixa qualidade do

ensino, repetência, evasão e baixo rendimento do professor, dentre outras, eram explicadas por escasso conhecimento teórico e principalmente por não saber aplicar a teoria na prática.

Para Dewey (1959), a relação teoria e prática estabelece uma unidade na medida em que o pensamento e a ação formam um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática. Nessa perspectiva, o saber remete à teoria, e o fazer à prática, é uma unidade pragmática que reduz o prático ao utilitário e o teórico ao útil, limita-se ao instrumental, pendendo a relação teoria e prática para sua resolução na ação. Nessa perspectiva, para alcançar uma clareza perfeita na consciência em relação a um objeto é necessário apenas considerar quais efeitos concebíveis de natureza prática que o objeto pode envolver.

É, pois a unidade na medida em que a teoria justifica a ação, “as teorias são instrumentos e não respostas aos enigmas” (JAMES, 1974, p.12), ou seja, integrar teoria e prática é ter uma prática que corresponda à teoria estudada, segundo a qual a teoria útil é aquela que será remetida imediatamente ao fazer.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, a vinculação com a prática não implica por si só, unidade entre teoria e prática, pois a prática não fala por si mesma; já os fatos práticos, como todo fato tem de ser analisado e interpretado, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, ou a uma apreensão intuitiva (VAZQUEZ, 1968, p.157). A busca da unidade entre teoria e prática exige, portanto, reflexão, o que, em virtude do processo de alienação, pode-se configurar apenas em um procedimento superficial, que se traduz em pragmatismo referido ao imediato. Essa relação não pode ser vista de maneira simplista, pois não é mecânica, nem direta.

As professoras que participaram da pesquisa em vários momentos indicaram uma relação conflituosa entre a formação inicial e o exercício profissional que se traduz na relação teoria e prática:

Eu entrei assim como a Maria, sem experiência. Eu não tinha experiência nenhuma a não ser a experiência acadêmica, que é uma coisa mesmo que é muito teórica, a prática é bem diferente né. Então, eu venho aprendendo na minha prática a cada dia. (Professora Valéria)

O início a gente tem muita dúvida! O curso de graduação ele não te prepara não, eu concordo com a Fátima que é o magistério que te ensina a ser professor e na graduação você aprende a ser pesquisador. (Professora Priscila)

Para as professoras iniciantes existe uma incompatibilidade entre o conhecimento apreendido na formação inicial e os conhecimentos necessários para exercer a profissão. Esse conflito se deve a compreensão da teoria como algo que deve ser aplicado a uma realidade predefinida, que não se altera e que é constituída por modelos ideais. Contudo, o professor ao chegar à escola se depara com uma realidade que não corresponde à visão idealizada de instituição e de aluno, o que faz que a teoria apreendida não possa simplesmente ser aplicada, essa tensão entre teoria e prática gera um sentimento de despreparo e insegurança

Eu entrei em sala de aula sem nenhum pré-requisito porque faculdade não te ensina a ser professor a prática né: comandar o tempo, conteúdo a ser aplicado, técnicas que você vai utilizar, como controlar a atenção dos alunos. Isso eu não aprendi na faculdade eu fui aprender no dia a dia (professora Roberta)

Você faz assim aquela ideia de criança, que lindo tem só seis aninhos, um bebê (risos no grupo e sinal de concordância das demais professoras), inexperiência, né? Você imagina uma coisa, ah vou trabalhar com criança de tal idade e você faz aquela, toda uma imagem na sua cabeça, aí você chega e se depara com crianças que têm uma realidade de vida muito, muito violenta e a escola também não tinha estrutura nenhuma. (professora Fátima)

Como explicitado anteriormente, essa compreensão da relação teoria e prática durante muito tempo foi predominante na formação de professores, por ter sido apropriada pelas políticas de formação. Essa perspectiva expressa uma compreensão de indivíduo e de sociedade que ao serem cooptadas acabam servindo aos ideais de dominação. Uma compreensão que coloca em posição de destaque o como fazer, a técnica em-si relegando ao segundo plano ou mesmo descartando o porquê fazer, o conteúdo, o para-si. Como afirma Saviani (2011, p.13):

A política educacional vigente vem se guiando pelo seguinte vetor: redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento). Em relação à formação de professores, isto é traduzido pelo objetivo de formar um professor técnico e não um professor culto. Ora, o professor técnico é entendido como aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos. Diversamente, o professor culto é aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados. O empenho dos governantes em formar professores técnicos em cursos de curta duração os leva a criticar a universidade acusando seus docentes de se preocuparem mais com o aspecto teórico deixando de lado a formação prática dos novos professores. Daí, o dispositivo da LDB prevendo a criação de Institutos Superiores de Educação e de Escolas Normais Superiores.

Tem-se assim, que a relação teoria-prática se articula à relação realização-desafio, articulação que tem como momento predominante a produção material à vida social, pois dependendo do tipo de formação sobre o qual se estruturou a relação teoria-prática, essa relação poderá se configurar como realização e/ou como desafio. Porém, o sentido atribuído à realização e ao desafio vai depender do processo de alienação do indivíduo e da capacidade de realizar suspensões do cotidiano.

Para a professora Larissa, a partir de uma visão associativa, a relação teoria-prática se expressa como realização quando é vislumbrada a possibilidade de aplicação da teoria:

Mas desde o momento que eu fui pra escola foi realização porque no início eu queria ir logo para a prática eu não gosto de ficar muito na teoria me incomoda um pouco e quando eu pude ver a teoria na prática foi uma realização.

Já para a professora Fátima, a relação teoria-prática se apresenta como desafio. A partir de uma visão dicotômica desse par dialético o desafio está no como fazer. Um questionamento que para a professora Fátima encontra resposta na formação prática no qual o magistério representa a sua forma mais acabada. Para ela a formação proporcionada pelo magistério é capaz de superar os desafios do início da carreira:

Cada ano é como um degrauzinho, eu vou subindo porque eu senti muita falta de não ter feito o magistério, porque o magistério eu acho que ele vai muito na prática, ele realmente dá as coordenadas, olha você faz assim, como fazer! Lógico, depois na prática você faz do seu jeito. Você aprende o básico! O que deve ser feito, mas com a sua prática você vai adaptando, vai fazendo da sua maneira pega uma coisa que o professor ensinou aí você transforma, mas de um jeito ou de outro é importante uma base: aqueles trabalhos manuais, aquelas ideias, muita criatividade que é utilizada ali no magistério, lá é voltado para a prática. Então o professor que fez o magistério ele vai para a sala de aula ele já tem aquela noção do que tem que ser feito ali para cada idade mais ou menos. Eu não fiz, eu fiz Pedagogia que é a parte teórica, você estuda muitos teóricos, lê muito, mas a prática na minha faculdade, eu fiz na Católica eu não sei os outros, no meu curso foi... eu achei assim é... foi crucial porque eu não tive apoio nenhum eu fui para a sala de aula com o teórico, mas aí quando você Chega em sala de aula “-e aí?” como é que eu vou fazer agora? Sim a teoria tá, lá eu sei, mas e a prática? O que eu tenho que fazer nessa situação agora com essas crianças? É muito difícil!

Existe um projeto de formação para atender as demandas do capital, um projeto que tem como base a cisão entre indivíduo e gênero humano, ou seja, um projeto que tem como fundamento a alienação. Todavia, o docente ao passar por uma formação que desenvolva a sua individualidade ao invés de cindir singularidade e gênero, que contribua para o desenvolvimento de uma relação consciente com o gênero a relação teoria e prática pode aparecer como desafio, porém não mais no sentido do como fazer valer a teoria apreendida.

Ao contrário disso, o desafio aparece como possibilidade de interpretar a realidade, como possibilidade de enriquecimento da singularidade, objetivando a reprodução social. Na fala da Professora Valéria é possível perceber esse movimento.

A gente tá vindo da faculdade e embora tenha uma carga de conhecimentos que foi adquirido na formação. E quando você se depara com uma turma que aí você vai ter que coordenar você tá a frente ali e fazer essa relação entre o conhecimento que eles já têm e o conhecimento que você vai ter que sistematizar nesse.... E aí vem a questão que você tem que pensar na disciplina, na rotina, então tudo isso é meio que desafio mesmo. Desafiante para o professor iniciante e aí você está com aquela experiência meio que teórica, embora quem já tenha prática em algumas pesquisas ou em projetos não é como você ser o responsável por uma turma. Você tem que pensar a questão do conhecimento da aprendizagem dos alunos, aí vem essa questão do grupo então. E aí conhecimento, né mesmo que a gente vai adquirindo até no dia a dia com os alunos que você vai buscando para responder tal expectativa, tem que buscar mais também. A prática vai fazendo com que você busque mais. Buscando tanto na escola com os pares, mas também em cursos de formação continuada em leituras também. E até com a experiência de um ano para o outro. Então aquilo que você vivenciou numa turma às vezes contribui, não é que toda turma é igual, mas aquilo que você vivenciou é como se você tivesse uma segurança. Mas é nesse sentido aí você vai buscando tanto na escola como nos chamados cursos de formação continuada.

A professora Valéria define como desafiante o processo de ensino não somente da perspectiva do como fazer, mas o porque fazer que para ela se remete a aprendizagem do aluno. O desafio aparece na relação teoria e prática, a prática é vista como possibilidade de desenvolver novos conhecimentos e não somente a prática pela prática.

A experiência aparece em todas as falas sempre associada ao conflito entre formação inicial e exercício profissional, isso parece indicar uma forma encontrada pelos docentes para superar o conflito. A experiência aparece no sentido de uma formação para a profissão que se realiza no cotidiano. Os professores se apoiam na experiência tanto para justificar as dificuldades da profissão (no caso a falta de experiência) como para justificar a aprendizagem da profissão.

É um sonho, mas que de imediato assim...O que mais me assustou foi a falta de experiência. (professora Neuza)

Eu comecei a dar aula. Aí o primeiro ano foi o jardim. Aí só que eram poucas crianças, só era dez, mas todo dia eu chegava em casa chorando eu falava eu vou desistir. Por que eu não sabia lidar com eles o que eles queriam assim de mim aí com o tempo eu fui aprendendo a lidar as professoras foram me ensinando. Olha você conta uma história. Começa a aula assim. Porque eu estava na faculdade, mas eu não aprendi isso. (professora Priscila)

Esse conflito entre formação inicial e exercício profissional leva os professores a buscarem saídas para lidar com as situações que se apresentam. A dinâmica do cotidiano requisita aos indivíduos uma resposta a várias situações, respostas que não demandam um conhecimento amplo da situação e, sim, o suficiente para conseguir resultados eficazes. É por isso que, no plano da cotidianidade, o critério da utilidade confunde-se com o da verdade (NETTO, 2012).

Sendo assim, a experiência constituída no cotidiano aparece como meio de apropriação, isso porque a cotidianidade responde ao imediatismo das situações concretas. Contudo, se o indivíduo permanece na esfera cotidiana, poderá se integrar a uma cotidianidade alienada, na qual o trabalho tem como finalidade a reprodução da singularidade o que faz com que o indivíduo não estabeleça uma relação consciente com o gênero. A alienação leva o indivíduo a enxergar a realidade de forma invertida. Como todo ato de trabalho requer o conhecimento adequado do que se deseja transformar, para que isso ocorra, a consciência deve refletir as propriedades da realidade para que seja possível a sua transformação com êxito pelo trabalho. Assim, as respostas para o conflito entre formação inicial e exercício profissional e para a relação teoria-prática demandam momentos de suspensão da cotidianidade. Suspensão porque o cotidiano não pode ser eliminado, ele é necessário para a reprodução do ser particular e para a reprodução social.

c) Cotidiano - Suspensões

O par dialético cotidiano-suspensões aparece na própria dinâmica de inserção na carreira docente. A falta de apoio no processo de transição de aluno a professor, a precarização das condições de trabalho, as necessidades particulares o compromisso político, o conteúdo, a forma, o conhecimento, enfim todos esses aspectos interferem diretamente na constituição do docente, entendendo que esse processo de constituição do docente corresponde também à constituição da individualidade dos docentes. Nesse processo de constituição da individualidade, o ser docente realiza atividades diretamente voltadas para a sua reprodução como indivíduo que indiretamente contribuem para a reprodução da sociedade (atividades cotidianas) e realiza também atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade que, ainda que indiretamente, contribuam para a reprodução do indivíduo (atividades não cotidianas).

A transição entre essas atividades ocorre por meio de suspensões do cotidiano e dependendo da relação que os docentes estabelecem com o trabalho, essas suspensões podem ser ampliadas ou reduzidas.

A ampliação das suspensões do cotidiano com o intuito de elevar-se ao não cotidiano está diretamente relacionada a uma relação consciente com o trabalho, o que implica na integração entre singularidade e gênero por meio de processos homogeneizadores. Essa integração será maior quanto mais o indivíduo se apropriar do desenvolvimento genérico. Já, a redução das suspensões do cotidiano, relaciona-se à ampliação do hiato entre singularidade e gênero, essa alienação se caracteriza pela centralidade na reprodução do indivíduo e por apropriações empobrecidas. Nas condições em que o trabalho se torna estranhado por conta das condições de dominação e precarização, as apropriações e objetivações tendem a ficar no âmbito do cotidiano.

Segundo Duarte (1993, p.195),

[...] A relação consciente com o gênero humano, com as objetivações genéricas para-si, é uma relação de apropriação e objetivação. O corre que as relações sociais alienadas muitas vezes fazem com que ao longo de sua vida o indivíduo se aproprie do carecimento de se objetivar no âmbito da genericidade para-si, sem que, entretanto, as condições sociais de sua vida permitam que esse carecimento seja plenamente satisfeito. Para se objetivar de forma a satisfazer o carecimento de uma relação consciente com o gênero humano, o indivíduo precisa não só de situações que permitam essa objetivação, mas de condições para que ele se aproprie das objetivações genéricas para-si, condições que possibilitem que essas objetivações tornem-se “órgãos de sua individualidade”. Uma das formas pelas quais o indivíduo se vê cerceado em seu processo de objetivação consiste justamente na ausência de condições para a apropriação das objetivações genéricas para-si.

Assim, em meio a condições de trabalho³⁷ precárias, principalmente em relação ao apoio institucional, como relata a professora Maria:

A aqui nessa escola quando a gente começou estava todo mundo igual no mesmo barco, agora tem professores mais antigos aqui, mas no começo era todo mundo novo todo mundo entrando junto. Então, acabou todo mundo se ajudando. No nosso caso acho que todo mundo se apegou muito porque estava todo mundo perdido, começando. E aqueles que tinham mais experiência eles vinham de escolas particulares ai eles tinham outra vivencia era outra realidade. Nem se compara.

A imediaticidade do cotidiano requisita dos indivíduos respostas em diversas situações. As professoras iniciantes têm buscado saídas para lidar com as situações que se apresentam no dia a dia da profissão e a principal saída tem sido o apoio dos pares por meio do compartilhamento de experiências que se constituem no exercício cotidiano da profissão. Como afirmam as professoras:

³⁷ Kuenzer e Caldas (2009, p.32) entendem por condições de trabalho o “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola”.

A experiência da profissão te ajuda a dar uma resposta a se posicionar, a dar aquele atendimento para o aluno. Eu acho mesmo que a experiência do professor do dia a dia até porque a sala de aula é assim, uma coisa muito dinâmica que todo ano muda, todo ano muda, você muda a sua turma, os alunos são diferentes até mesmo você pode pegar o mesmo ano, mas os alunos são diferentes, as necessidades são diferentes. Então assim, varia muito, eu acho que é muito dinâmico, é uma coisa assim muito abrangente. E a experiência faz toda diferença, mas claro todo mundo tem um começo. (Professora Fátima)

Eu me apeguei aos professores mais experientes. Todos me ajudaram e me deram muito apoio. (Professora Neuza)

O que me assustou também foi a inexperiência de não estar com o quinto ano antes. Então durante o ano eu fui me adaptando e as meninas do meu segmento também, algumas delas também estão pela primeira vez com o quinto ano também. Então, nós fomos uma ajudando a outra. Uma trazia uma ideia, a outra trazia e pesquisando, pesquisando na internet, assim. (Professora Paula)

As respostas à imediatividade do cotidiano, porém não demandam um conhecimento amplo da situação e, sim, o suficiente para conseguir resultados eficazes. Nas falas das professoras fica evidente que o planejamento das aulas, a elaboração das atividades têm ficado no âmbito da troca de experiências e na apropriação que ocorre na própria cotidianidade:

Aí você vai juntando a experiência de uma com...; às vezes uma traz um livro com uma ideia, vê alguma coisa na internet para determinada atividade. Vai juntando pra formar a sua aula. (Professora Priscila)

A elaboração das formas mais apropriadas para a reprodução do saber escolar tem ficado a cargo de pesquisas, ou melhor, buscas aleatórias na internet.

Sempre buscando na internet, sempre buscado lá perguntando e vendo pessoas mais experientes a internet sempre ajuda o pai Google ali. (Professora Neuza)

Eu uso muito a internet. Sites aleatórios. Santo Google na minha vida! Eu tenho alguns livros didáticos, mas depois que eu fui encontrando as coisas na internet e acumulando, muita coisa que eu vou encontrando, eu vou guardando e acaba que você aproveita um texto para o ano que vem. Acaba que coleção não me faz falta então. (Professora Roberta)

É, a gente usa aqueles sites de atividades que ai vem um monte de gente. Agente troca muito. Ai tem aquelas coleções, aquelas coleções básicas que a gente usa muito. (Professora Paula)

Eu joga no Google. Eu não sou muito assim de tecnologia, não sei mexer muito com internet, então pode ser que exista um site bacana para pesquisa, mas no momento às vezes que eu precisei fazer um trabalho manual, uma ideia ou alguma coisa eu colocava lá no Google e ia olhando um por um. Em blogs de Pedagogia. Têm uns que mostram muita coisa, têm outros que não mostram. (Professora Fátima)

Nesse sentido, ao concentrarem suas objetivações e apropriações no cotidiano, os professores podem ter reduzidos os carecimentos de ordem superiores, isto é, de objetivações para-si. Entretanto, como destaca Duarte (1993, p.190):

[...] a prática pedagógica não pode ser concebida apenas enquanto aquela que possibilita ao indivíduo o acesso àquilo que das objetivações genéricas se apresenta como imediatamente relacionado aos carecimentos já apropriados pela individualidade, mas sim enquanto aquela que, ao mediar a relação do indivíduo com as objetivações genéricas, gere o carecimento cada vez maior de apropriação dessas objetivações.

O cotidiano e a estrutura que ele fornece são necessários à reprodução do indivíduo, porém não devem se tornar estruturas absolutas de forma a impossibilitar uma margem de movimento, ou seja, minando as possibilidades de escolha livre e consciente, a partir da elevação ao não cotidiano. Quando os aspectos que compõe a estrutura do pensamento cotidiano, tais como a imitação, o pragmatismo, o imediatismo, tornam-se absolutos, deixando de possibilitar essa margem de movimento, o indivíduo está diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 2008).

Entretanto, o trabalho docente tem como base o saber escolar, o saber objetivo produzido historicamente. É uma atividade que tem como resultado a reprodução social, mesmo que indiretamente³⁸. Portanto, a própria natureza do trabalho docente possibilita momentos de suspensão. No processo da pesquisa as professoras indicaram os momentos coletivos (conselho de classe e reuniões) e os cursos de formação continuada como momentos que possibilitam a suspensão do cotidiano:

Acontecem momentos de reflexão. A gente não consegue ficar sem compartilhar não porque é muita coisa. A gente sempre esta falando. (Professora Fátima)

Na coordenação a gente sempre está falando. (Professora Priscila)

Geralmente com os pares com os colegas de segmento. (Professora Valéria)

A escola oferece os cursos, tem o apoio da escola, isso é muito bom, só tem a acrescentar na sua carreira. Como você vai agir dentro de sala de aula. (professora Roberta)

Analisando essas falas, constatou-se que as professoras indicam como as suspensões do cotidiano ainda se configuram como um pensamento cotidiano, mas que se mostram como

³⁸ Indiretamente porque nas condições em que o trabalho docente se torna alienado ele pode realizar-se somente sob a perspectiva da particularidade e a reprodução social ocorre como consequência.

possibilidade de ascensão ao não cotidiano. Essa afirmação tem como base as observações, realizadas durante o processo desta pesquisa, no qual se acompanharam os momentos de coordenação coletiva, conselhos de classe e formação continuada. Nesses momentos não houve discussões aprofundadas, pouco se avançou em relação ao senso comum. As discussões ficaram na base da troca de experiências. A suspensão do cotidiano exige a homogeneização, porém o que se observou foi a predominância da heterogeneidade das atividades durante os momentos de coordenação coletiva. Os professores estavam envolvidos no desenvolvimento de várias atividades como corrigindo provas, pintando desenhos, corrigindo cadernos, várias coisas sem se concentrar numa só.

Para as professoras Neusa e Fátima a dificuldade de homogeneização aparece associada às condições de trabalho:

Têm momentos que me permitem pensar, mas quando a gente percebe as dificuldades o que pode mudar, inclusive no agir da gente a condição é pouca, não tem como... o tempo é curto, turmas lotadas, mesmo que você achar uma situação para melhorar não tem como a gente reconhecer, não é nem erro, a gente reconhece as necessidades, o que pode mudar, mas nem sempre a gente pode fazer algo por conta das condições... a escola deixa muito a desejar. (Professora Neusa)

Durante a observação, em vários momentos, as professoras iniciantes recorriam às professoras mais experientes para obter ajuda na elaboração de uma atividade ou mesmo para “trocar ideias”, apesar de imitarem as formas de agir das professoras mais experientes em vários momentos, observou-se a posição de crítica em relação à determinada prática ou postura dessas. A autonomia e a constituição de uma prática própria sustentada pela capacidade de justificar a ação demonstrou o processo de crítica e de suspensão da cotidianidade. Para Duarte (2007, p.54-55):

[...] a imitação pode estar presente até mesmo na formação de um educador, quando ele conscientemente procura imitar a forma de trabalhar de outro educador, que é tomado como modelo de determinada postura pedagógica. Nesse caso temos um processo consciente de imitação, que pode, inclusive, se limitar a certos aspectos do agir do educador imitado, eliminando outros que possam ser considerados meras idiosincrasias secundárias.

O autor aponta ainda que a imitação torna-se problemática quando se trata apenas de

[...] um processo de adaptação pragmática de um educador iniciante, que procura imitar aqueles “mais experientes”, isto é, aqueles que conseguem “sobreviver” diante de um ambiente de trabalho difícil e problemático. A alienação ou ausência dela não se manifesta, portanto, pelo simples fato de haver ou não imitação no trabalho do educador, mas sim no fato de se esse educador mantém ou não uma

relação consciente para com a função e os limites da imitação, tendo em vista os objetivos e os valores que norteiam sua prática educativa (DUARTE, 2007, p.55)

As professoras ao serem questionadas sobre a função da escola e sobre a função docente silenciaram. Por um longo período ficaram pensando sobre o que dizer. Ao analisar esse silêncio que se mostrou bastante significativo, entendeu-se que esse expressou um momento de suspensão da cotidianidade. Pensar sobre o que representa o trabalho que realiza e a instituição, na qual estão inseridas, exigiu das professoras um esforço de ir além da mera repetição da multiplicidade de funções que lhe são atribuídas, exigiu reflexão:

Eu acho que nessa comunidade a escola é muito importante para que eles tenham novos horizontes, tenham vontade de seguir novas perspectivas. Na escola é uma prática formal fora da escola é informal. Todas as práticas são importantes. Aqui na escola estão sendo preparados para vida e para o mundo do trabalho também. Então de certa forma tá objetivando para o futuro, né? Eu acho que acrescenta muito, né? Se ele não tem uma base dentro da escola como é que ele vai lidar bem com o mundo de fora. Todas essas práticas que precisam... Porque na escola é aonde ela vai se socializar com os demais colegas então. Para ele se sair bem no mundo eu acho que depende da escola. (Professora Priscila)

Dessa forma, o que se observa é que para essas professoras o início da carreira tem se situado no âmbito das objetivações cotidianas. Há momentos de suspensão, porém esses momentos ainda são raros em decorrência das dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes.

5.4 PROFISSIONALIDADE DOCENTE DOS PROFESSORES INICIANTE

O início da carreira se configura como o momento no qual o profissional passa a se objetivar de forma diferente. No contato com o contexto profissional o professor dá continuidade no seu processo de formação e busca articular o conhecimento apreendido na formação inicial, com as necessidades da prática.

Nesse movimento são acionados os conhecimentos específicos da profissão e se constitui a especificidade do profissional. A especificidade em algumas profissões se apresenta de forma bem-definida e sustentada por grande valorização social, como no caso do Direito, da Medicina, Engenharia, dentre outras que Monteiro (2008) define como profissões com profissionalidade superior. No ensino, esse panorama é bem diferente, na profissão docente a definição da especificidade não está clara, do ponto de vista social e nem mesmo para a totalidade do grupo profissional. Como se percebe na fala da professora Roberta:

Eu entrei em sala de aula sem nenhum pré-requisito porque faculdade não te ensina a ser professor a prática né: comandar o tempo, conteúdo a ser aplicado, técnicas que você vai utilizar, como controlar a atenção dos alunos. Isso eu não aprendi na faculdade eu fui aprender no dia a dia. (Professora Roberta)

O ser professor aparece vinculado ao como fazer, à aplicação de técnicas e processos que podem ser aprendidos no dia a dia. Essa compreensão deixa implícito que qualquer um pode ser professor, não sendo necessário nem mesmo formação específica. Apenas a vivência na escola e o compartilhamento de experiência são suficientes para tornar-se professor.

Isso ocorre porque o ensino e a educação, objetivações do trabalho docente, são também práticas sociais e, portanto, fazem parte da vida cotidiana. Não se restringem ao contexto da escola e podem ocorrer em casa, na igreja, em associações, etc. Por meio da educação os indivíduos se apropriam dos aspectos mais simples e ligados à sua reprodução como particular, como também se apropriam dos patamares mais desenvolvidos da produção humana. Nesse sentido, a educação faz a mediação entre a singularidade e o gênero. Esse aspecto da educação de ser uma prática cotidiana ao mesmo tempo em que faz a mediação com o não cotidiano constitui o ponto central entre o processo educativo que ocorre na escola e os processos educativos cotidianos que ocorrem fora da escola. Pois, na instituição escolar a educação assume caráter não cotidiano, isto é, tem por finalidade possibilitar a elevação do senso comum para a consciência filosófica. A educação formal é, portanto, uma forma elaborada e sistemática de produzir e reproduzir a construção do conhecimento humano acumulado.

Nesses termos, o trabalho do professor se diferencia das demais práticas educativas que ocorrem na vida cotidiana quando esse se configura como trabalho educativo, ou seja, produzir direta e intencionalmente a humanidade nos indivíduos. Reproduzir o gênero quando reproduz a sua singularidade. A especificidade da ação docente se constitui na relação apropriação/objetivação. Conjugando tanto os conhecimentos do campo disciplinar e didático-pedagógico que são atestados pela qualificação no processo de profissionalização como a competência no sentido de saber articular o conhecimento teórico e conhecimento prático.

No entanto, para as professoras que participaram deste estudo, a profissionalidade tem se vinculado essencialmente à aquisição da experiência. Os problemas da formação inicial e os problemas da prática se resolvem com a experiência. Em alguns momentos as professoras expressam como meta alcançar a experiência das professoras mais antigas:

A minha trajetória é mais ou menos assim, cada dia eu acho assim como eu não fiz, não sou antiga na profissão, eu me considero muito nova na profissão, quatro anos

eu estou aprendendo, cada dia eu vejo professores, aí altas ideias, aí fico, meu Deus eu quero chegar lá. Que dia vai ser?

A saída ainda tem ficado no âmbito da particularidade, o professor sozinho dentro da sua sala, constituindo formas de agir e enfrentando dificuldades de desenvolver a sua individualidade na realização do seu trabalho, sendo consumido pelo desgaste físico e emocional:

Acho com certeza! Acho até mesmo nessa questão de não estar pronto, você tem que correr atrás. (Professora Valéria)

Tem que ser característica mesmo do professor da iniciativa, criatividade e autonomia que, enquanto está dentro da sala o professor tem que dar conta do serviço criatividade, o conhecimento, a importância de estudar, conhecer novos jogos, novos métodos está trazendo coisa nova... porque é isso. A gente não pode depender somente que o outro traga até nós. Se agente faz e o outro também traz é excelente. Mas se o outro não trazer não nos impede de trabalhar em sala de aula, mas o desgaste é grande. (Professora Roberta)

Mesmo quando a gente não tem apoio a gente se rebola e agente consegue, é por isso, assim, que tem diferença o docente. Ele tem esse artifício de não se deixar abater por não ter ajuda a gente se vira e consegue. (Professora Paula)

Além disso, segundo Apple (1995, p.40), “a intensificação tende a contradizer o interesse tradicional no serviço bem feito, tanto em termos de um processo quanto de um produto de qualidade”. O acúmulo de atividades inviabiliza a qualidade do trabalho realizado e descaracteriza a atividade docente, abrindo brecha para a crença de que qualquer um pode fazê-la. Para Duarte (1993, p,189):

[...] O indivíduo vai se constituindo em indivíduo para-si na medida em que, através de sua atividade, ele vai se tornando um homem rico, isto é, um homem que tem por carecimento fundamental a objetivação de sua individualidade e a apropriação da essência genérica objetivada, ou seja, um homem que se objetiva enquanto ser genérico para-si, mediado pela apropriação das objetivações genéricas para-si.

Nesses termos, o início da carreira da forma como tem ocorrido não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão docente, ou melhor, não tem possibilitado uma relação consciente com essa especificidade. Como fica expresso na fala das professoras quando questionadas sobre a sua função:

Ser mãe, psicóloga... Tem muito de tudo mesmo. Tem a parte da educação mesmo, mas também tem a parte de um pouquinho de psicóloga, um pouquinho de mãe, um

pouquinho de amigo, cada criança tem a sua carência e a gente vai compensando ali de alguma forma. (Professora Roberta)

Ser pai, ser mãe, ser psicóloga. (Professora Larissa)

Mãe psicóloga, educadora. (Professora Paula)

As professoras têm concentrado as suas objetivações e apropriações no âmbito da cotidianidade. A experiência é que tem conferido a essas docentes a segurança para atuar profissionalmente. A apropriação das objetivações para-si tem assumido o segundo plano para esses docentes e a inserção na profissão tem se concentrado no modelo de tentativa e erro, o que não contribui para o desenvolvimento da individualidade de forma consciente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se entender como ocorre a constituição da profissionalidade de professores iniciantes. Na fase inicial, atribuiu-se a centralidade desse processo à escola e ao grupo de professores, porém o enriquecimento teórico da pesquisadora possibilitou analisar a profissionalidade para além da aparência. Assim, identificou-se que o processo de constituição docente, ou seja, a profissionalidade tem o trabalho como momento predominante e por isso encerra a dialética humanização/alienação, reprodução social/reprodução do indivíduo, cotidiano/ não cotidiano.

Constatou-se que são múltiplas as determinações que operam no processo de tornar-se docente dentre elas destacaram-se: a formação inicial e continuada, o lócus de atuação profissional, a vida dos sujeitos, as condições de trabalho e o momento histórico (transformações no mundo do trabalho, políticas educacionais, legislação). Ao realizar sucessivas aproximações buscando estabelecer as relações entre essas determinações chegou-se a três categorias expressas pelos pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões.

O trabalho docente para as professoras iniciantes que participaram desta pesquisa se apresenta como possibilidade de realização tanto sob o âmbito da reprodução social (fazer o aluno se apropriar do patrimônio genérico) como da reprodução da singularidade (salário, carreira, inserção no mercado de trabalho). O trabalho também aparece como desafio tendo como principais pontos às condições de trabalho e a tensão entre formação inicial e exercício prático que se traduz no conflito entre teoria e prática. Esses desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes fazem com que o trabalho docente se concentre no âmbito da cotidianidade o que dificulta a transição entre as esferas da vida social: cotidiano e não cotidiano.

O professor ao estabelecer uma relação consciente com o seu trabalho passa a ter como necessidade e como demanda a apropriação dos patamares mais desenvolvidos do gênero humano e não somente demandas ligadas à cotidianidade. A relação entre teoria e prática tende a se transformar, pois a teoria não será compreendida como algo apartado da realidade, com algo que deve ser aplicável para ter validade, e sim, como reprodução ideal do que está acontecendo na realidade. Nesse sentido, a busca se desloca de respostas prontas para os problemas imediatos da realidade escolar, da demanda por receitas de como agir, do desenvolvimento de competências, do saber pragmático e passa a elaboração ideal que resultará em uma objetivação nova, mas que necessita de apropriações cada vez mais elevadas

(elaboradas) para resultar num novo (produto) que transforme a realidade, bem como a singularidade que o produziu.

A pesquisa evidenciou que é necessário pensar a profissão e a especificidade do professor tendo como princípio a sólida formação teórica, cultural e principalmente humanista, pois o trabalho realizado, tendo como base somente a experiência cotidiana, não é capaz de fazer a integração entre singularidade e gênero e assim, possibilitar a compreensão do que os seres são e o papel de cada singularidade na constituição da totalidade social, bem como a importância da totalidade social na constituição das singularidades.

Por isso, propõe-se a alteração no discurso da profissionalidade, pois nos moldes que ele tem se desenvolvido incorre na reafirmação do pragmatismo no recuo da teoria e dessa maneira não expressa a especificidade do trabalho docente. O conceito de profissionalidade da forma que tem sido apropriado para discutir a profissão docente tem se associado às perspectivas de formação de professores que reafirmam a experiência e a escola como principal locus de formação docente e que tem como princípio formar para o imediatismo, enquanto que o trabalho docente demanda a formação para lidar com o mediato, ou seja, fazendo a mediação com a generalidade.

Para tanto, é necessário romper com a lógica da formação inicial e continuada, vinculada ao imediato e pensar numa formação que desenvolva as singularidades. De modo a proporcionar aos professores o maior número de escolhas e não os direcionar a um único caminho. Pois, para produzir a humanidade nos indivíduos e desenvolver as formas mais adequadas para isso envolve não somente a apropriação da cultura como também a apropriação de conhecimentos específicos da profissão, demanda o enriquecimento cultural não só dos alunos como também dos professores. O desenvolvimento de uma relação consciente com o trabalho está diretamente relacionado ao desenvolvimento da individualidade e às apropriações cada vez mais elevadas.

Por isso, é importante revelar os outros processos que ocorrem no início da carreira que fazem com que o docente se aproprie ou não dos patamares mais desenvolvidos da produção humana e assim possam desenvolver ou não, o seu trabalho como trabalho educativo, constituir-se como profissional e no mesmo processo desenvolver a sua individualidade.

Desse modo, reafirma-se a necessidade da sólida formação teórica, mas numa compreensão de teoria que tenha por objetivo transformar o real, eliminando as barreiras naturais e ampliando as possibilidades de humanização. A partir dessa compreensão, defende-se a superação da compreensão de profissionalidade vinculada ao discurso do pragmatismo e

se propõe pensar na constituição do ser docente a partir do desenvolvimento da individualidade no sentido da individualidade para-si. A compreensão da profissionalidade no âmbito do desenvolvimento da individualidade para-si avança no sentido da superação da alienação e na perspectiva revolucionária. A especificidade do trabalho docente se configura quando está clara a especificidade da função desempenhada pelos professores no processo de reprodução da sociedade. A especificidade está na apropriação/objetivação dos patamares mais desenvolvidos do gênero, está na exteriorização que os docentes realizam, ou seja, está no ato de produzir o humano direta e intencionalmente nos alunos.

Portanto, é necessário encontrar alternativas de enfrentamentos dos problemas que invadem o espaço escolar e minimizam as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e promover a emancipação dos docentes iniciantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cristovam da Silva; MARLI, André. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 36ª Reunião Nacional da Anped, Goiânia-Go, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.
- AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, p.C. A. de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. **GT: Formação de Professores**, n. 08, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/trabalho_gt08.htm>. Acesso em: 26 out. 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZEVEDO, L. C. S. S.; PINHEIRO, A. R. Criação da escola de formação de professores: imprensa e afirmação de uma Cultura escolar (Campinas, 1901-1903). **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 83, abr. 2011.
- BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 2004.
- BODIAO, I. S.; FORMOSINHO, J. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, jan./abr. 2010.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “professionnalité”. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 19, p.137-148, 1995.
- BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 26 out. 2012.
- CANDAU, Vera Maria, LELIS, I. A. A relação teoria e prática na formação do Educador. **Tecnologia Educacional**. São Paulo: ABT, (55): 12-18. Nov./dez.1983.

CARDOSO, T. M. **Os significados da docência e a cultura da escola**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambú. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 26 out. 2012.

CARVALHO, Anna M. Pessoa. **A formação do professor de Prática de ensino**. São Paulo: Pioneira. 1988.

CAVACO, M. O ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

CHAKUR, C. R. S. L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - SETORES HABITACIONAIS PÔR DO SOL E SOL NASCENTE - PDAD**. Brasília (DF) - setembro de 2013.

CODO, Wanderley. (org). **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

_____. **Sofrimento psíquico nas organizações: saúde mental e trabalho**. Petrópolis: vozes, 1995.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 25 out. 2012.

COSTA, Marisa C. Vorraber Lorenz. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor. **Tecnologia Educacional**. v.17,n.º. 83/84: 54-61, jul./out.1988.

CRUZ, S. P. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2012. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 26, p.81-90, 2009.

_____. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. **Revista de estudos curriculares**, Porto, Ano 4, n. 1, p.67-87, 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

D'ÁVILA, C. **A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambú. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6483--Int.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2012.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: C.E. Nacional, 1959

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. CEDES** v. 19 n. 44. Campinas Abr. 1998.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

_____. **A formação do indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano (Categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social)**. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1992.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.** v. 19 n. 64 Campinas Set. 1999.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. Análise das práticas de Formação do Educador: Especialistas e Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 68(160): 524-559 Set./dez. 1987.

FERREIRA, M. O. V. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41 maio/ago. 2009.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber, 2005.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: Regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 85, p.1095-1124, dezembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 out. 2012.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

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

FREITAS, C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 10. ed. Campinas, Sp: papyrus, 2009.

GARCÍA, Marcelo, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo / revista de ciências da educação**, n.º 8, jan/abr 2009.

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

_____. **El pensamiento del profesor**. Barcelona: CEAC, 1987.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Ed. Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa).

_____.; BARRETO, E.S.S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009.(Relatório de pesquisa).

GDF. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito. **Censo 2012**. Disponível em: <e.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/440-censo-2012.html> Acesso em: 2 fev. 2013.

_____. A Secretaria de Estado de Educação do Distrito. **Total de profissionais de educação**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-publica/numeros-da-educacao/272-total-de-profissionais-de-educacao.html>> Acesso em: 12 ago. 2013.

GEERTZ, C. O. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES, J. A. M. **A carreira dos professores do ensino primário** - Contributo para a sua caracterização. Lisboa: tese de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1990.

_____. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p.5-24, 2005.

_____. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. São Carlos, Tese de Doutorado (em Metodologia do Ensino) - Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HOYLE, Eric. The professionalization of teacher: a paradox. **British Journal of Education Studies**, 2, pp. 161-171, 1982.

HUBERMAN, M. **Le cycle de vie professionnelle des enseignantssecondaires**. Résumé d'unerecherchedémentielle.Genève: Cahiers de laSectiondesSciences de l'Education (54), Université de Genève, 1989.

_____. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2007.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho Docente, Classe Social e relações de Gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

IBGE. **Agglomerados subnormais: Primeiros resultados**. 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/aglomerados_subnormais/default_aglomerados_subnormais.shtm>. Acesso em: 30 jan. 2013.

JAMES, William. **Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1974.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p.9-44, 2001.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Competência com Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. V. 29, n. 1, p.16-27, abr., 2003.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p.45-68, maio/ago. 2002.

_____; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F. S. R.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. Cap. 1, p.19-48

LESSA, Sérgio, TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. Editora **Expressão Popular**. São Paulo, 2011.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LOUREIRO. Marcos Correia da Silva. Teoria e prática em educação: uma falsa contradição. **Revista Interação**. Faculdade de Educação. UFG-Goiânia, n.º 8. 1981.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

_____; _____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LUKÁCS, Georg. **Estética. I: La peculiaridad de lo estético**. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona-México. Grijalbo, 1966.

_____. Prefácio. In: HELLER, Agnes. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

MARIANO. A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação de mestrado. . Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 2006.

_____. Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus**, v. 2, p.79-94, 2012.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus; supervisão e notas Marcelo Backes. 2. ed revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Introdução: à Crítica da economia política. In: MARX, K. **Para a crítica a economia política: e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os economistas)

_____. Posfácio da 2ª edição. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. Terceiro manuscrito. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores) p. 7-54.

_____. Trabalho estranhado (extrato). **Idéias: revista do IFCH**, Campinas, SP, Ano 9, n.10, p.455-472, 2003.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma Teoria da transição**. Boitempo, São Paulo. 2002.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONTEIRO, A. Reis. **Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MONTEIRO, R. A. **Profissionalidade e suas refrações Mediações**. Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal Vol. 1 - nº 2 - 2010. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt>>. Acesso em: 26 out. 2012.

MORGADO, J. C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

MTE - MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **ProJovem Trabalhador**. Disponível em: http://portal.mte.gov.br/politicas_juventude/projovem-trabalhador-1.htm> Acesso em: 18 jul. 2013.

NETTO, J. P. e CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social: Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**. nº 50- ano XVIII - abril 1996.

NOSELLA, p. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n.14, p.91-97, 1983.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção Temas de Educação, 39).

NUNES, J. B. C. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt8>>. Acesso em: 25 out. 2012.

ODELIUS, Catarina Cecília; CODO, Wanderley. Poder de compra. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE: UNB. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. p. 204 -234.

PAPI, S. de O. G. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-695%20int.pdf>> Acesso em: 25 out. 2012.

_____; MARTINS, p.L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.**, v. 26, n. 3, p.39-56, 2010.

PENNA, M. G. O. Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquia e espaço escolar. **Educação e Pesquisa** (USP), v. 34,2009.

PIAGET, J. L. **Équilibrationdesstructurescognitives: problème central dudéveloppement**. Paris:PUF, 1975.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n. 1, 1997.

PPP - Projeto Político Pedagógico. **Sustentabilidade: uma questão necessária para a construção da cidadania**. Governo Do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, Escola Classe 66. Ceilândia, 15 de março de 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GUATHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria on-line para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p.479-506, maio/ago. 2010.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, n. 15, jan./jun., p.18-42, 2007a.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007b.

_____. Profissionalidade docente em análise - especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p.63-92.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, V.9, N.1, pp.07-19, jan/jun.2011.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**- nº. 4 - jan./dez. 2005.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

_____; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHEIN, E.H. **Organization culture and leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 1985.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.

_____. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), p.1-22, 1987.

_____. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15, p.4-14. 1986.

SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. 2008.

_____. **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Subárea: Formação de Professores / Especialidade: Prática Docente 2001.

SOUZA, R. F. de; CUNHA, M. V. (Org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. A experiência: o termo ausente. In: THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, abr. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

TUMOLO, P.S; FONTANA, K.B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p.159-180, jan./abr. 2008 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 out. 2012.

TURA, M. L. R. A observação no cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa nacional unesco. São paulo: moderna, 2004.

VAZQUEZ. Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid - Espanha: Narcea, 1988, p.39-68.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2007.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p.63-82, 1995.

_____. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, n. 7, p.100-101, 2000.

WEISS, D. Du concept de “profissionaliza” dansles relations industrielles italiennes. Relations industrielles. **Industrial relations**, vol. 38, n° 2, 1983, p.369-379.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado Senhor (a),

A finalidade desta carta é apresentar informações sobre a pesquisa intitulada: Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente, desenvolvida pela pesquisadora **Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte** para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a **Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, cujo objetivo geral é compreender como ocorre a o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal.

Os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos:

- Analisar a relação entre o processo de profissionalidade e a constituição da especificidade da profissão docente;
- Analisar as relações que os professores iniciantes estabelecem com o seu trabalho;
- Identificar se os professores iniciantes são capazes de reconhecer os momentos em que é necessário suspender o cotidiano;

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa terá como metodologia aplicação de questionário, a realização de observações e grupos focais, gravados em mídia digital, com os professores iniciantes na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Esta carta também pretende garantir que: a utilização dos dados coletados será unicamente para fins acadêmico-científicos; a participação dos interlocutores será voluntária; não será divulgada a identidade de qualquer participante da pesquisa; será realizada a atualização dos resultados parciais da pesquisa, tão logo estejam disponíveis para análise.

É importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação. Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos: marinac.duarte@hotmail.com, (61) 84878699.

Atenciosamente,

Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

EU, _____,
RG n.º _____, declaro ter sido devidamente informado(a) e esclarecido pela pesquisadora Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte a respeito da pesquisa **Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente**, e os procedimentos nela envolvidos, bem como me foi assegurada a preservação total da minha identidade. Assim, participo voluntariamente deste trabalho e autorizo a utilização das minhas informações para fins acadêmico-científicos, sem restrição de citações e dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, ciente de que a publicação e divulgação dos resultados contribuirão para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Contatos:

Pesquisadora responsável: Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte-
marinac.duarte@hotmail.com- (61) 8487-8699

Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - UnB

APÊNDICE C - PROPOSTA DE QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Caro(a) professor(a),

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a esse questionário que tem como objetivo perceber as implicações da Cultura escolar na constituição da profissionalidade de professores ingressantes nos anos iniciais do ensino fundamental. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para o bom andamento da pesquisa.

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte (Mestranda)

E-mail: marinac.duarte@hotmail.com

Fone: 84878699

Questionário

I - PERFIL

1. Idade:

Até 24 anos

De 46 a 50 anos

De 25 a 35 anos

Mais de 50 anos

De 36 a 45 anos

2. Sexo:

Feminino

Masculino

3. Estado Civil:

Casado(a)

Viúvo(a)

Divorciado(a)

Outro: _____

Solteiro(a)

4. Número de filhos: _____

5. Identifique sua faixa salarial:

De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00

De 4.000,00 a 5.000,00

Acima de 5.000,00

6. Identifique sua renda familiar mensal:

De R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00

De 4.000,00 a 5.000,00

De 5.000,00 a 6.000,00

Acima de 6.000,00

13. Caso a resposta anterior seja afirmativa, por qual motivo pretende fazer outro curso de graduação?

- () Decepção com o campo. () Outro(s). Especifique: _____
 () Financeiro/carreira. _____
 () Mudança de área. _____
 () Realização pessoal.

14. Cursou ou cursa algum destes programas de pós-graduação?

- () Especialização. Área? _____
 () Mestrado. Área? _____
 () Doutorado. Área? _____
 () Nenhum.

III - ATUAÇÃO PROFISSIONAL

15. Participou ou participa de grupos de pesquisa e estudos sobre formação de professores?

- () Sim. Qual(is)? _____

 () Não.

16. Você tem autonomia para elaboração execução de atividades inerentes ao trabalho?

- () Sim () Não

17. O espaço físico onde você trabalha é adequado à(s)atividade(s) a ser(em) desenvolvida(s)?

- () Sim () Não

18. Classifique o seu grau de satisfação para com o seu trabalho:

- () Muito bom. () Ruim.
 () Bom. () Muito ruim.
 () Médio.

19. Classifique o seu grau de satisfação com as atividades que você desenvolve:

- () Muito bom. () Ruim.
 () Bom. () Muito ruim.
 () Médio.

20. Qual(is) é(são) a(s) dificuldade(s) vivenciada(s) para desenvolver as atividades previstas?

- () Cooperação (equipe e/ou liderança). () Nenhuma.
 () Defasagem na formação profissional. () Recursos financeiros.
 () Falta de autonomia. () Recursos materiais.
 () Falta de interesse do público-alvo.

- () Infraestrutura.
 () Outro(s). Especifique: _____

21. Qual(is) é(são) a(s) vantagem(ns) do seu trabalho?

- () Autonomia
 () Flexibilidade da carga horária.
 () Oferta do mercado de trabalho.
 () Plano de carreira.
 () Realização Pessoal
- () Rotina.
 () Salário
 () Outro(s). Especifique: _____

22. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(os) negativo(s) do seu trabalho?

- () Carga horária.
 () Desgaste emocional.
 () Desgaste físico.
 () Relação interpessoal.
- () Salário.
 () Outro(s). Especifique: _____

23. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor(a)?

- () Muito bom.
 () Bom.
 () Médio.
 () Ruim.
 () Muito Ruim.

24. Cite os elementos culturais, presentes na escola, que interferiram na sua profissionalidade:

- () Espaço físico.
 () Tempo escolar.
 () Trocas com os colegas.
 () Relações de poder entre os outros professores.
 () Rituais. Quais? _____
 () Outros: _____

25. Você percebe alguma relação entre o tempo escolar e a sua prática pedagógica? Qual?

26. Qual(is) ritual(is) você aderiu/adquiriu a partir da escola? Por quê?

27. Leia as sentenças abaixo, assinale a opção que lhe pareça adequada e explique o porquê de sua escolha.

a) Os ritos, valores, linguagens e práticas compartilhadas entre os professores na escola ajudaram a construir a sua forma de ser professor(a).

concordo

não concordo

Explique: _____

b) Muitas crenças que o professor iniciante tem na escola e na educação mudam a partir do ingresso na escola.

concordo

não concordo

Explique: _____

c) O ser professor é construído na prática da escola muito mais que no banco da universidade.

concordo

não concordo

Explique: _____

d) Os professores ingressantes para se afirmarem como profissionais necessitam apropriar-se das condutas e práticas compartilhadas na escola.

() concordo

() não concordo

Explique: _____

APÊNDICE D - ROTEIRO GRUPO FOCAL

Professor ingressante em relação à instituição escolar

1. Fale da escola... E o que pensa dela...
2. Para vocês qual é a função da escola
3. Como se sente trabalhando nessa escola? Por quê?
4. A organização cotidiana e material da escola influencia o seu trabalho? Como?
5. Quais as principais qualidades ou pontos fortes que você identifica nessa escola?
6. Quais principais problemas e/ou pontos fracos que você reconhece nessa escola?
Quais as suas sugestões para solucioná-los?

Professor ingressante em relação ao seu trabalho

1. Fale sobre o seu início na carreira.
2. Como são resolvidos os problemas do cotidiano: dificuldade dos professores no trato das disciplinas, dificuldade com os alunos, problemas disciplinares, outros...
3. Como é o seu relacionamento com os demais professores?
4. Como você qualifica as relações entre os professores: de cooperação; competição; desinteresse, outra ... E o relacionamento da escola de modo geral?
5. Como percebe a relação entre as condições de trabalho da escola e a sua atividade docente?
6. Qual a forma utilizada para abordar questões pedagógicas (entre equipe e professores)?
7. Quem participa efetivamente da gestão da escola? Como são tomadas as decisões mais importantes? Os professores participam da gestão escolar? Em que medida?
8. Como são recebidas pelos professores as propostas e determinações da direção? Existe margem para negociação?
9. O que diferencia o processo educativo que ocorre dentro da escola dos processos educativos que ocorrem fora da escola?

APÊNDICE E - GUIA DE OBSERVAÇÃO

Elementos da Cultura escolar	Instituídos	Institucionalizados	Instituintes
Espaço escolar	<p>Indica uma compreensão da escola como espaço coletivo e horizontal?</p> <p>Permite a aproximação de cada sujeito em seu grupo e dos diferentes sujeitos/grupos entre si?</p> <p>Há espaço para interações dos professores? Como está organizado esse espaço?</p> <p>O espaço escolar provoca hábitos e rituais entre os professores?</p>	<p>O prédio escolar/ tipo de construção</p> <p>Espaços escolares existentes</p>	<p>Que tipo de mudanças a escola fez ou tem feito no projeto arquitetônico inicial?</p> <p>As modificações foram propostas por quem?</p> <p>Quais os fatores que originaram as mudanças? As alterações possibilitaram abertura para o entorno e mesmo para a fluência para a vida interior?</p>
Tempo escolar	<p>Quais as coisas que aparentam ser rotina? Até que ponto estão os vários participantes envolvidos? Qual é o tom da sua comunicação? Que linguagem corporal é utilizada?</p> <p>O tempo escolar determina a prática pedagógica dos professores ingressantes?</p> <p>Como é a rotina dos professores a partir do tempo escolar?</p> <p>Há tempo para o professor ingressante se expressar?</p> <p>Há tempo para troca de ideias?</p>	<p>Calendário escolar</p> <p>Dias letivos</p> <p>Momentos de aula, reunião pedagógica, reunião de pais, conselhos de classe, recreio dos alunos</p>	<p>Como a escola trabalha com o tempo a partir do que já está estabelecido (articula de modo a referendar ou a minimizar a fragmentação do conhecimento)?</p> <p>Busca alterar as horas de aula para privilegiar momentos coletivos para refletir, estudar e avaliar o processo educativo escolar? Por quem são propostas as alterações?</p> <p>Há mudança no tempo escolar a partir de questões dos professores ingressantes?</p>
Rituais	<p>Quais os ritos, linguagens e valores compartilhados pelos professores? Há rituais que não são compartilhados pelos professores ingressantes, apenas entre os professores estabilizados?</p> <p>Esses rituais da escola alteram a prática pedagógica dos professores ingressantes?</p> <p>Quais hábitos os professores adquiriram no exercício profissional?</p>	<p>PPP da escola</p> <p>Festas escolares</p> <p>Conteúdos escolares previstos na proposta curricular e nos planos de aula dos professores</p>	<p>Há alguma iniciativa de transformação dos rituais estabelecidos?</p> <p>Existem sujeitos que discutem, divergem da visão corrente sobre o papel da escola?</p> <p>Existem práticas pedagógicas diferenciadas - dos professores ingressantes ou da escola como um todo - daquelas convencionadas no que se refere ao modo de se relacionar com a tarefa educativa, com os seus</p>

	<p>Quais os artefatos que se produzem e os utensílios (incluindo a linguagem) que se manipulam?</p> <p>Há permeabilidade (maior ou menor) da cultura local à cultura circundante?</p>		<p>objetivos e com as situações e aspectos imprevistos?</p> <p>Como seus saberes/discursos são captados/filtrados/aceitos/negados pelo coletivo escolar?</p>
Interações	<p>Como o grupo se organiza, nomeadamente no que concerne a como as interações são facilitadas e controladas, e a como o poder é distribuído e partilhado?</p> <p>Há diferença de poder entre os ingressantes e os demais professores?</p> <p>O que os professores ingressantes aprendem com os com os professores mais experientes?</p> <p>Que regras ou normas são evidentes? Como é que grupos de professores ingressantes se relacionam com outros aspectos do conjunto?</p>	<p>Recepção dos ingressantes</p> <p>Organograma da escola</p> <p>Regimento interno</p>	<p>O que os professores ingressantes trouxeram de novo para o coletivo escolar?</p>
Modelos (de escola e de professor)	<p>Quais as crenças sobre o papel da escola, existentes na sociedade e partilhados pelos professores dentro da escola?</p> <p>Qual a concepção em torno da função social do professor?</p>	PPP	<p>Existem sujeitos que discutem ou que divergem da visão corrente ou sobre o papel a ser exercido pela escola?</p>