



Artigo

Uma professora em início de carreira: narrativas sobre as tensões em seu desenvolvimento profissional

A teacher at the beginning of her career: narratives about the tensions in her professional development

Daniela Dias dos Anjos¹, Adair Mendes Nacarato²

Universidade São Francisco (USF), Bragança Paulista-SP, Brasil

Resumo

Este texto objetiva analisar as tensões que foram marcantes no desenvolvimento profissional de uma professora dos anos iniciais, ao ingressar numa rede pública de ensino. Inicialmente apresentam-se algumas concepções de professor iniciante, presentes na literatura, e adota-se a perspectiva histórico-cultural como quadro teórico, com os estudos de Yves Clot e colaboradores sobre a atividade docente, o gênero profissional do professor. Os dados consistem de diferentes narrativas da professora: memorial de formação na dissertação de mestrado, narrativas escritas e orais produzidas durante sua participação no Programa Observatório da Educação e uma narrativa produzida especificamente para a pesquisa. A análise centra-se em três unidades temáticas: ingresso na carreira; tensões entre a formação acadêmica e o real da atividade docente; e o coletivo de trabalho. A análise aponta indícios de um desenvolvimento marcado por avanços e por momentos de realização profissional, mas também por retrocessos e angústias, principalmente quando a professora reflete sobre sua formação acadêmica, contrapondo-se com seu poder de agir com os alunos no processo de alfabetização. Destacam-se os seus momentos de tensão, ao ingressar numa escola periférica com condições de trabalho adversas e sem o apoio da gestão escolar, culminando em adoecimento.

Abstract

This text aims to analyze the tensions that were marked in the professional development of a literacy teacher when entering a public school system. Initially, some conceptions of a beginning teacher present in the literature are presented and the historical-cultural perspective is adopted as a theoretical framework, with the studies of Yves Clot and collaborators on the teaching activity, the professional gender of the teacher. The data consists of different narratives of the teacher: memorial of formation in the master's dissertation, written and oral narratives produced during her participation in the Education Observatory Program and a narrative produced specifically for research. The analysis focuses on three thematic units: entering the career; tensions between academic education and the real teaching activity; and the collective of the work. The analysis points to signs of a development marked by advances and moments of professional fulfillment, but also of setbacks and anxieties, especially when the teacher reflects on her academic background, countering her power to act with students in the literacy process.

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-7695-835X> E-mail: daniela.anjos@usf.edu.br

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125> E-mail: ada.nacarato@gmail.com

His moments of tension stand out when he entered a peripheral school with adverse working conditions and without the support of school management, culminating in illness. The curbing of the teacher's power to act causes atrophies in the professional genre, mainly due to the absence of a work group in schools.

Palavras-chave: Condições do trabalho docente, Desenvolvimento profissional, Carreira do magistério, Escola pública.

Keywords: Teaching working conditions, Professional development, Teaching career, Public school.

Introdução

Este texto é recorte de uma pesquisa mais ampla,³ realizada com quatro docentes: duas pedagogas e duas professoras de matemática, com diferentes tempos de magistério, com o objetivo de compreender como as condições de trabalho contribuem para a permanência (ou não) na docência e como são determinantes na constituição profissional docente. Para este texto selecionamos as narrativas de uma dessas professoras, a única, dentre as quatro, em início de carreira e atuante nos anos iniciais do ensino fundamental, e, a partir de suas narrativas em diferentes contextos, analisamos como sua trajetória profissional foi sendo construída diante dos desafios como professora alfabetizadora em escola pública.

O foco do texto está na análise da trajetória dessa professora em início de carreira. As discussões sobre essa temática não são recentes. Muitas delas se originaram nas ideias de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional na década de 1990. Desde então, pesquisas têm sido produzidas, tendo como temática o início da docência ou o professor iniciante. Há pesquisadores que caracterizam o início da carreira docente como os cinco primeiros anos de atuação. Neste trabalho defendemos que não é o tempo que determina ser ou não o período de início de carreira, mas a busca de estabilidade profissional do professor, pois, a cada mudança de contexto de trabalho, há um reinício de trajetória, muitas vezes marcado por tensões próprias de quem está iniciando a carreira.

A abrangência da temática e o número de trabalhos produzidos, provavelmente, incentivaram a criação de um congresso específico para discuti-la: Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia, com o protagonismo do pesquisador Carlos Marcelo Garcia. Sua quarta edição foi realizada em Curitiba, em 2014.

Estudos como os de Papi e Martins (2010), André (2013), André *et al.* (2017), dentre outros, discutem e apresentam pesquisas brasileiras sobre a temática. A maioria aponta que faltam apoio didático e políticas públicas de acolhimento aos professores iniciantes. Dentre as poucas iniciativas existentes, destaca-se o Programa de Mentoria da UFSCar, que, segundo consta do Portal dos Professores⁴, "é dirigido a professores iniciantes (com até cinco anos de exercício profissional) de 1ª a 4ª séries

³ Pesquisa que se insere em dois projetos com financiamento externo: Pesquisador Produtividade (CNPq) e Programa Observatório da Educação (Capes).

⁴ Informação disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaApresentacao.jsp>>. Acesso em: abril de 2020.

do Ensino Fundamental que estejam interessados em investir em seu desenvolvimento profissional”.

O estudo de André *et al.* (2017, p. 519, grifo das autoras), a partir de depoimentos de professoras iniciantes, aponta para

(...) a importância do apoio pedagógico, afetivo, cognitivo aos professores iniciantes, seja pelos pares mais experientes, seja pelos gestores e coordenadores da escola. Os professores se ressentem de que, em geral, não contam com o suporte da direção ou da coordenação pedagógica, sentindo-se “órfãos” em momentos de dúvida ou de dificuldades na condução do trabalho de sala de aula.

A pesquisa por nós realizada corrobora essas conclusões e apoia-se em referenciais teóricos relacionados às condições concretas de realização do trabalho docente na escola; ao coletivo profissional; e à forma como a ausência desse coletivo compromete a própria constituição profissional dos professores que ali ingressam. Vale, ademais, ressaltar que o conceito de professor iniciante também merece outros olhares, pois temos constatado que, cada vez que o docente muda de instituição ou de nível de atuação, há novas tensões e desafios. Assim, o recorte para os cinco primeiros anos de docência pode não se configurar como fase típica da carreira docente. O professor pode atuar num contexto com relativa tranquilidade, mas, ao se inserir em outra escola, com novas culturas – tanto a da escola como a de referência dos alunos –, a ausência de acolhimento e de ajuda institucional pode configurar uma nova fase da carreira, com desestruturação psicológica do profissional. Trata-se de um reinício de carreira, e nem sempre os conhecimentos adquiridos anteriormente serão suficientes para o suporte de que o professor necessita.

Esse será o foco do presente artigo, que tem como objetivo discutir as tensões vividas por uma professora alfabetizadora⁵ no seu desenvolvimento profissional, ao ingressar numa rede pública de ensino. Inicialmente exporemos alguns pressupostos que subsidiam nosso trabalho na perspectiva histórico-cultural; em seguida, apresentaremos o contexto da pesquisa e a abordagem com narrativas como fonte de produção de dados; a análise virá a seguir e apoia-se em excertos de narrativas da professora Mara; e, finalmente, apresentaremos nossas considerações.

O professor no início de carreira diante das condições concretas da atividade profissional

As dificuldades decorrentes da sua inexperiência são inerentes ao início da carreira de qualquer professor, tanto na rede privada quanto na pública. No entanto, há que se considerar, de modo especial, os impactos que as condições concretas de realização do trabalho na escola pública brasileira têm sobre os professores iniciantes. Alguns estudos sobre o início da carreira focam na inexperiência do professor, que, com o passar dos anos e a aquisição dessa experiência, passaria a ter menos dificuldades (CORSI, 2002; VIEIRA, 2002), o que nem sempre é verdadeiro, pois é comum que as dificuldades vivenciadas pelos professores digam respeito não apenas à sua inexperiência, mas também ao próprio contexto de realização do trabalho (ANJOS, 2006).

⁵ Na época da pesquisa, o ciclo de alfabetização era do 1º ao 3º ano e todas as professoras participantes do Observatório da Educação atuavam nesse ciclo.

As formas de ingresso, a situação de precariedade do ensino em nosso país e a ausência de coletivos de trabalho no interior das escolas, são fatores de dificuldades para todos os professores, não apenas para os iniciantes. Nas últimas décadas temo-nos dedicado a trabalhar com professores da educação básica, com experiência marcante no Programa Observatório da Educação, do qual participávamos juntamente com a professora Mara, cuja trajetória aqui analisamos. A cada encontro, os depoimentos das professoras eram marcados por essas condições de trabalho e, apesar delas, evidenciavam seu intenso comprometimento com a escola pública e a formação de seus alunos.

Com relação às formas de ingresso, sabemos que a organização do ensino público em nosso país restringe as escolas e as salas que podem ser escolhidas pelos iniciantes àquelas que os professores mais experientes rejeitaram (ANJOS, 2006; CERICATO, 2017; CASTRO, 2020; FERREIRINHO, 2005; GIOVANNI; GUARNIERI, 2014; ROMANOWSKI; OLIVER, 2013).

As professoras iniciantes muitas vezes ingressam nas redes de ensino em contextos de alta vulnerabilidade social, tendo que lidar em seu cotidiano com crianças e demandas relacionadas a tráfico de drogas. Em uma das escolas em que Mara trabalhou, os traficantes do bairro faziam uso da quadra de esportes. A violência, nas suas mais diversas formas, compõe esse cotidiano profissional docente. Mara e muitas outras professoras relatam, há anos, os desafios de se trabalhar em contextos como esses (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019; ANJOS, 2006, 2013; CASTRO, 2020).

Em pesquisa realizada por Anjos (2006) sobre o início da carreira, uma das professoras entrevistadas, com mais de 30 anos de atuação, analisou que, mesmo depois de todos esses anos, ela encontrava dificuldades semelhantes, em alguns aspectos, às das professoras iniciantes na carreira. Apesar de todo o tempo de magistério que possuía, as dificuldades trazidas pelas condições concretas se colocavam como mais fortes do que a inexperiência dos primeiros anos de trabalho. O que está em questão, tanto para os professores iniciantes como para os experientes, é como ensinar a partir de/com as condições concretas que se apresentam na escola pública brasileira (ANJOS, 2010). E de que forma essas condições afetam a constituição e o desenvolvimento profissional dos docentes.

Partimos do pressuposto que o desenvolvimento profissional do professor está atrelado à concepção de desenvolvimento humano. Ao assumi-lo, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, concebemos, com Lev Vigotski, que o desenvolvimento implica processos de transformação, “um processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, descontinuidades e rupturas” (OLIVEIRA *et al.*, 2006, p. 119).

Vigotski (2000) traz a dimensão da natureza social do desenvolvimento humano, o que quer dizer que, para este autor, o próprio desenvolvimento biológico é afetado e transformado pela cultura e pela história. O desenvolvimento humano “traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo” (PINO, 2000, p.51). O desenvolvimento profissional, nesta perspectiva, está atrelado ainda às condições históricas do desenvolvimento da carreira (FACCI, 2004). Este, como um processo e, portanto, não linear, vai ocorrendo ao longo da trajetória do professor, nas suas relações com os demais atores da escola: os alunos, os pares, a gestão e as famílias.

Para Vigotski (2000, p. 24), “através dos outros constituímos-nos”, ou seja, o outro exerce um papel essencial para a nossa constituição, que se dá em práticas sociais nas quais nos vamos apropriando do universo cultural e produzindo

significações para as atividades desenvolvidas. No caso da docência, desde o início da escolarização, apropriamo-nos dos modos de ser professor e de organizar a atividade docente.

Assumindo a contribuição de Vigotski, Yves Clot, no campo da psicologia do trabalho, traz aportes também para se pensar o desenvolvimento profissional. Destacamos aqui as elaborações do autor sobre o conceito de gênero de atividade, pois entendemos que o conceito contribui para pensar na dimensão coletiva da atividade, que é vital para compreender o desenvolvimento profissional docente.

Para Clot (2010), nos diferentes campos da atividade humana, há modos de fazer que se tornam relativamente estáveis e reconhecíveis pelos trabalhadores que compartilham uma mesma atividade profissional. Modos de começar ou terminar uma atividade, modos de usar instrumentos de trabalho, de se dirigir aos outros etc. Soluções que vão sendo encontradas pelos trabalhadores para realizar a tarefa prescrita. Para Clot (2010, p. 121-122, grifo do autor) entre a atividade prescrita e a realizada, há um terceiro termo, denominado "gênero profissional".

O gênero é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de dado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a um [sic] comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta. É como uma 'senha' conhecida somente por aqueles que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional.

Saujat (2004), assumindo as contribuições de Yves Clot, afirma que há um gênero de atividade docente. Para o autor, a análise da atividade de professores iniciantes faz-nos perceber a existência do gênero profissional, justamente porque estes, por mais que tenham a formação específica e tenham passado anos como alunos na instituição escolar, ao assumir a posição de professor, percebem modos de fazer que são, muitas vezes, conhecidos apenas por aqueles que exercem a profissão.

No entanto, o gênero só se mantém vivo, na medida em que existe um coletivo profissional que o revitaliza, pois ele, o gênero, como um estoque de práticas e de recursos para a ação, não é estático. A atividade realizada, ao mesmo tempo em que se inscreve numa história já existente, como diria Mikhail Bakhtin, numa corrente viva de outras ações que a precederam, ela também questiona o gênero, pois o real sempre traz surpresas. A atividade é sempre nova, pois as situações são sempre únicas e irrepetíveis.

[...] ninguém recebe o legado de uma experiência pronta para usar, em vez disso, cada um assume um dado lugar na corrente das atividades. De modo mais preciso, a atividade pessoal só é construída nessa e contra essa corrente, mediante a apropriação do gênero. Mas este último, longe de ser um sistema abstrato de normas, sempre igual a si mesmo, vê-se absorvido na ação de um coletivo, dilacerado pelas contradições vivas de um dado meio de trabalho, para eventualmente voltar, saturado de variantes e prenhe de nuanças, com uma estabilidade que é igualmente sempre provisória. Os gêneros são no final a integral dos equívocos que sua história neles permitiu persistir... Dispor dos gêneros é algo que sempre requer que o sujeito neles introduza algo de seu. (CLOT, 2006, p.203)

Quando voltamos nosso olhar para a atividade docente, vemos poucos espaços efetivos de discussão coletiva do trabalho. Muitas vezes os professores, sobretudo os iniciantes, se veem sozinhos para lidar com os desafios da profissão e acabam assumindo, como seus, problemas que na verdade são coletivos. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional pode ser impedido, e até levar ao adoecimento. Se o sujeito não consegue se reconhecer no trabalho, nem colocar nele algo de seu, ele pode adoecer (CLOT; LITIM, 2008). Para Clot (2010, p. 119, grifo do autor), atividade e criatividade estão intimamente relacionadas.

Sem o recurso dessas formas comuns da vida profissional, assiste-se a um desregramento da ação individual, a uma 'queda' do poder de ação, assim como da tensão vital do coletivo, a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização.

Para esta perspectiva, o coletivo é um instrumento fundamental, o que dá sustentação ao trabalho. Clot (2006) defende que o coletivo é diferente de uma coleção de pessoas, e que o sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho é vital para a atividade e a saúde do trabalhador.

Essas são as reflexões que subsidiarão a análise dos dados da professora iniciante e dos desafios enfrentados para o exercício da atividade docente.

A professora Mara e as escritas de si

A professora Mara⁶, colaboradora desta pesquisa, nasceu em uma pequena cidade do interior paulista e lá residiu até concluir a sua graduação em Pedagogia. Enquanto cursava a graduação, atuou como pesquisadora de iniciação científica e fez o mestrado em Educação na mesma instituição, quando se mudou para a cidade onde fica o campus da universidade. Durante o mestrado (2011 – 2012) ela participou do Programa Observatório da Educação (Obeduc) e, em parceria com uma professora do 2.º ano, também integrante do Obeduc, realizou sua pesquisa, tendo como foco a resolução de problemas e as práticas de letramento. Concluído o mestrado, ela fez parte de um segundo projeto Obeduc (2013-2015⁷) como professora alfabetizadora. O grupo contava com sete professoras do ciclo de alfabetização da escola pública, cinco pós-graduandas e quatro professoras da universidade – duas delas, autoras deste texto. A professora Mara era iniciante no magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Embora já contasse com sete anos de experiência, desde quando começou a atuar como auxiliar de classe na educação infantil, os primeiros anos foram marcados por períodos de substituição; como efetiva, numa sala de aula regular, ela contava com apenas três anos de docência no ensino fundamental.

Como dados para a pesquisa foram considerados dois textos de escritas de si: seu memorial de formação, que consta de sua dissertação de mestrado (defendida no início de 2013⁸), e um texto produzido especificamente para esta pesquisa (escrita de si, 2015), além das narrativas orais nos encontros do grupo Obeduc e com as pesquisadoras, autoras deste texto. Além disso, era prática das professoras produzir

⁶ Mara é o pseudônimo com que nos referiremos à professora.

⁷ O projeto foi até 2017, mas Mara não permaneceu até o final. Entretanto, é importante destacar que os dois projetos Obeduc tiveram aprovação do Comitê de Ética.

⁸ Não colocamos as referências de sua dissertação, para manter o anonimato da professora.

narrativas pedagógicas, as quais eram lidas, discutidas e compartilhadas nos encontros do grupo. As narrativas de Mara também são consideradas na análise.

A produção de narrativas é por nós tomada como dispositivo de autoformação e de pesquisa. Concordamos com Frauendorf *et al.* (2016, p. 351):

Por brotarem do registro das histórias vividas no dia a dia, as narrativas podem servir de dispositivo metodológico quando relacionadas ao processo de investigação. Ao produzi-las, o autor reveste de significado o objeto pesquisado, adicionando à cena relatos que contam não apenas aquilo que ele vê, mas todo o entorno e as nuances do episódio. Podem ser usadas ainda metodologicamente, ao serem incorporadas às outras possibilidades formativas, permitindo, àquele que narra, interpretar, analisar, estruturar, organizar, reorganizar e refletir sobre acontecimentos.

Organizamos todas essas narrativas produzidas por Mara em um único e extenso relato, que foi a ela enviado, e tivemos seu consentimento para utilizar os dados ali registrados. Para o processo analítico utilizamos excertos dessa narrativa, a partir das unidades temáticas que emergiram.

A professora Mara: tensões entre o idealizado e o realizado e as condições concretas de realização do trabalho

A trajetória narrada por Mara nos permitiu eleger três unidades temáticas para análise: o ingresso na carreira como professora efetiva; tensões entre a formação acadêmica e o real da atividade docente; e o coletivo de trabalho. Embora essas unidades não sejam excludentes, optamos por separá-las, visando ao processo analítico, e isso exigiu que fragmentássemos a narrativa de Mara, que deixa de ter uma sequência cronológica.

O ingresso na carreira como professora efetiva

Ao longo da sua graduação, Mara teve algumas experiências profissionais, mas só ao término do seu mestrado pôde assumir-se como professora, numa turma sua – daí ser considerada professora iniciante. Assim ela narra seu início na profissão:

Meu ingresso na profissão aconteceu e ainda acontece junto com a minha formação acadêmica. Acho que isso foi muito importante para mim. É como se fosse um eterno estágio. Já no segundo semestre da graduação consegui emprego como auxiliar de Educação Infantil em uma escola particular [...]. No final desse semestre a professora da sala que eu auxiliava (mini maternal), engravidou e saiu da escola. A gestão da escola me ofereceu a sala. Fiquei apavorada e na época, o meu professor de filosofia me aconselhou a aceitar. Eu aceitei, assumi a sala e lá fiquei por 4 anos. Foi lá também que desenvolvi minhas pesquisas de TCC e IC. Ganhava menos que as outras professoras, porque não era formada, mas estar lá fez uma diferença enorme na minha formação. Saí da escola por conta do Mestrado. Não consegui conciliar as viagens, as leituras e o trabalho. Durante o mestrado passei por alguns segmentos da educação: ministrei formação para professores da Educação Infantil; dei aulas particulares; substituí professores do Ensino Fundamental, fui fiscal do SARESP e lecionei na EJA (anos iniciais). No

último semestre do Mestrado, fui chamada no concurso da Prefeitura [...] e finalmente assumi uma sala de aula regular do Ensino Fundamental. (Escrita de si, 2015)

Esse excerto traz indícios de como é o início da atividade profissional da maioria das pedagogas neste país. Elas assumem função como docente, mas sem o devido reconhecimento profissional e econômico, por não terem concluído a graduação. Podemos dizer que é um recurso que pequenas escolas privadas encontram para dispor de mão de obra barata. Tal prática coloca em questionamento o próprio conceito de profissionalidade docente, evidenciando a fragilidade desse conceito e, como analisam Lüdke e Boing (2007, p. 1168), tal fragilidade é “própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la”. No caso específico dos pedagogos, parece estar naturalizada a ideia de que, para atuar na educação infantil não é necessária uma qualificação profissional, pois as contratações ocorrem ainda no período da graduação. Por outro lado, a futura professora Mara considerava essa atividade profissional uma fonte de formação, com apropriação de saberes para o exercício da prática docente. Muitas são as graduandas que se submetem a essas condições de trabalho porque reconhecem que elas poderão lhes abrir ‘portas’ futuras. Como professoras e formadoras de professores no curso de Pedagogia, continuamos vendo as estudantes de graduação assumindo contratos precários para trabalhar em escolas de educação infantil, ou como estagiárias em redes públicas de ensino, o que corrobora outros estudos como o de Romanowski e Oliver (2013).

Ainda em relação a esse período, ela narra as tensões vividas:

- A pressão da escola particular, que é diferente da pública. A constante necessidade de mostrar aos pais “GRANDES” trabalhos, mesmo que isso não tenha muito significado para o aluno. Isso foi um grande incômodo para mim. Apesar da escola particular nos dar uma infinidade de recursos materiais para trabalhar, ter um número reduzido de alunos em relação à pública, ter um número maior de pais que participam da vida escolar do filho, a liberdade de trabalho do professor é diferente.
- Outra questão que esbarrei na Educação Infantil Particular foi a desconfiança dos pais em deixar seus filhos pequenos comigo. Muitos me questionaram por ser nova, por não ter filhos e ainda estar estudando. Hoje, sendo mãe de uma criança pequena, entendo melhor esses questionamentos. Precisei conquistar os pais ao longo do tempo. (Escrita de si, 2015)

O depoimento de Mara corrobora os resultados da pesquisa de André et al. (2017, p. 511, grifo das autoras), no que se refere à relação com a família:

A desconfiança dos pais dessas crianças, quanto a sua competência para educar seus filhos, repetindo muitos deles a expressão: “você é tão novinha!”. Isso afeta as professoras na constituição de sua identidade docente, pois se sentem compelidas a provar para o outro, que são capazes de exercer suas funções, que estão aptas ao cargo para o qual se habilitaram.

Na finalização do mestrado, já casada, dois novos fatos modificaram a trajetória de Mara: o nascimento da primeira filha e a aprovação num concurso público numa cidade metropolitana. Assim, em 2014, ela deixou os pequenos espaços de convivência e passou a residir em uma cidade de grande porte. Nesse tipo de cidade, o professor ingressante sempre assume escolas de periferia, algumas de difícil acesso. Concordamos com Ferreirinho (2005, p. 12, grifos da autora) que

(...) pessoas preciosas estão sendo destinadas a essas áreas. Mas a precariedade da situação em que vivem e a determinação em abandonar o posto assim que conseguirem “ir para mais perto de casa”, torna as relações estabelecidas com a comunidade também inseguras e instáveis. Todo o aparato de regras que sustenta o ingresso e a permanência dos professores na carreira é uma maneira velada de imposição de uma cultura escolar excludente, ou melhor, de lidar com “os excluídos no interior” do sistema de ensino, como diz Bourdieu.

A vida se tornou mais complexa para Mara: um bebê a cuidar e o início de carreira, numa sala de 1.º ano, com a função de alfabetizar as crianças de periferia. Ao refletir sobre suas condições de trabalho e analisar, comparativamente, sua pouca experiência, ela assim se manifestou:

As tensões foram e ainda são muitas... na verdade, eu acredito que elas nunca acabarão. Acho que são elas que nos mobilizam a buscar melhores condições de trabalho, a melhorar nossa prática e a pensar em estratégias. Passei e ainda passo por algumas tensões como:

O medo de não dar conta também foi uma tensão e ainda é. Passei por isso quando comecei na Educação Infantil; passei de novo quando estive na formação de professores, e de novo quando fui pra EJA, e de novo quando assumi o ensino fundamental, **ao mudar de escola, ao pegar um ano que nunca peguei... passo por isso todos os anos. Acho essa tensão boa! Me faz trabalhar com mais cuidado.**

As relações na escola também provocam tensões. São muitas relações, nos relacionamos com os alunos, com outros professores, com a gestão, com funcionários, com as famílias... são relações muito delicadas e interferem diretamente na nossa prática. **Sobre a relação com os alunos, acredito que além do nosso “jeito” de ser, vamos construindo as estratégias de lidar com os conflitos com a prática mesmo.** (Escrita de si, 2015, grifos nossos, aspas da autora)

Ao falar das tensões a cada nova escola, ou ao pegar uma turma pela primeira vez, Mara dá indícios do funcionamento do gênero, das regras não escritas, que indicam como se deve ou não agir. Em geral, costuma-se perceber que elas existem quando se faz algo que é considerado deslocado em uma determinada situação. No entanto, essas tensões são instigantes, pois possibilitam novas aprendizagens, e a professora vai construindo seu modo de agir, principalmente com os alunos.

Mara ficou um ano nessa escola. Ela precisou se remover porque houve redução do número de salas de aula do 1.º ano, e uma das professoras precisaria deixar a escola. Mara, mesmo estando em estágio probatório, que exigia três anos de permanência na mesma escola, segundo o regimento municipal, foi a selecionada pela direção para entrar no processo de remoção. Em suas narrativas no Obeduc atribuía tal decisão da diretora às suas constantes faltas, decorrentes de sua filha apresentar

alguns problemas de saúde que exigiam sua atenção. Essa situação abalou emocionalmente a professora, pois embora atuasse em uma escola distante e com algumas dificuldades, ela vinha se encontrando na docência. Com efeito, nesse ano, produziu narrativas pedagógicas que evidenciavam uma professora segura em sala de aula.

Assim, em 2015, ela assumiu suas atividades em outra escola de periferia da cidade, situada no entorno de uma favela, com uma clientela difícil. Essa unidade escolar, nesse ano, tornou-se piloto dentro do projeto de escola de ensino integral da rede municipal. Foi um ano bastante tenso para Mara. O novo perfil de aluno que ela assumiu a deixou assustada no início; e o novo projeto de escola estava muito distante daquilo que ela imaginava que seria uma escola de período integral. Suas aulas eram fragmentadas, os alunos tinham muitos especialistas ao longo da semana e, com isso, nem sempre criavam vínculos com o professor polivalente e, portanto, não havia referencial para eles. E, por estarem sem referência, eram constantes os combinados que o professor precisava fazer em sala de aula.

Outra característica do trabalho do professor em início de carreira, além de assumir cargos em escolas de periferia, vincula-se a lidar com classes difíceis, como afirma Anjos (2006, p. 90):

Ao ingressarem na escola pública, as professoras são inseridas na lógica existente: vão trabalhar nas escolas e salas de aula que não foram escolhidas pelos professores que já estão na rede, aqueles que têm mais experiência, mais tempo de serviço. Esta lógica indica que a escola não está organizada para acolher os professores iniciantes e mais do que isso, para acolher os alunos. Ao atribuir escolas ou salas difíceis aos iniciantes, não se está pensando numa proposta político-pedagógica de formação humana dos alunos, mas reproduzindo uma lógica de exclusão dos mesmos. As escolas localizadas em regiões mais distantes sofrem com a alta rotatividade de professores e conseqüente falta de continuidade no trabalho.

Assim estava a professora Mara após dois anos de docência como professora alfabetizadora: em 2014, numa escola de periferia, mas com boas condições de trabalho, e só não foi mais bem-sucedida por ter vivido muitos problemas familiares durante o ano; no segundo ano, em 2015, nova escola de periferia, onde tantas foram as dificuldades para o exercício da docência, que ela acabou se afastando em licença médica nos últimos três meses e abandonou sua participação no grupo Obeduc. Ela precisava de um tempo para ela; para refletir sobre sua carreira profissional. No período em que permaneceu no Obeduc, até agosto de 2015, as narrativas produzidas por Mara eram marcadas por tensões e sentimento de impotência. O excerto de sua narrativa, no início da próxima seção, evidencia seu processo de sofrimento. Sem condições de agir, a professora foi adoecendo (CLOT; LITIM, 2008). Ela não conseguiu lidar com uma situação tão adversa; nada do que planejava para realizar com os alunos tinha sucesso; faltava-lhe apoio, principalmente da gestão da escola. Nem mesmo as colegas do grupo Obeduc conseguiram ajudá-la. As formadoras do grupo também se empenharam para que ela, ao menos, continuasse indo quinzenalmente aos encontros, mas para ela era muito sofrimento ouvir as narrativas das colegas, com indícios de avanços no desenvolvimento dos alunos, e ver-se totalmente impotente diante do seu contexto de trabalho.

Não perdemos o contato com Mara; ela sempre nos dava notícias⁹. Em 2016, ela assumiu uma turma de 3.º ano na mesma unidade de seu último trabalho e conseguiu exercer sua docência, pois, segundo ela, após dois anos na escola, os alunos vão se acomodando e aceitando as regras e os limites daquele contexto. Teriam os alunos se acomodado ou a professora Mara teria encontrado caminhos para agir em condições adversas? Em 2017, após três anos na rede, ela pôde finalmente entrar no processo de remoção e escolher a escola que lhe convinha, tanto pela proximidade de sua casa, quanto por ser uma escola não periférica e de menor tamanho. Fica-nos a indagação: se Mara não tivesse se removido e tivesse voltado a assumir uma turma de 1.º ano, como a de 2015, teria permanecido na profissão?

Tensões entre a formação acadêmica e o real da atividade docente

Voltamos a acompanhar Mara em sua segunda escola de periferia, em 2015. Em vários momentos, ao longo desse ano, Mara explicitou no grupo Obeduc suas angústias, suas dificuldades em lidar com a diversidade dos alunos de sua nova turma: uma classe de 1.º ano com 32 alunos. Assim ela nos contou em sua primeira narrativa do ano:

O comportamento dos alunos me assustou bastante no início. As brincadeiras são bastante violentas. Geralmente brincam de polícia e ladrão, mas não a polícia e ladrão que conhecemos da nossa infância, não aquela que é praticamente um pega-pega. É uma polícia e ladrão mais parecida com a realidade deles. Os policiais ficam armados com revólveres (pedaços de galhos) e bombas (pedras) e os ladrões com metralhadoras (pedaços grandes de galhos). Os policiais não “pegam” e “prendem”, eles atiram e matam. Os ladrões também atiram e matam.

Além das brincadeiras, os alunos têm uma relação com o outro e com os professores também violenta, não conseguem resolver qualquer conflito conversando, geralmente batem, chutam, mordem e xingam. Há ainda, muito naturalizado, o hábito de pegar coisas dos outros. Pegam os materiais dos colegas, materiais da minha mesa e, quando questionados, respondem com naturalidade que estava no chão, ou não sabiam de quem era, portanto pegaram.

Confesso que, no início do ano, me senti muito incomodada com esse comportamento deles, na verdade inconformada é a palavra certa. Ficava extremamente brava e dava broncas homéricas, que na verdade nada resolviam. Chegava em casa esgotada e frustrada por passar tanto tempo “brigando” por coisas que para mim eram básicas: respeito com o outro, cuidado com o material, conversar e não brigar... (Narrativa Obeduc, 2015)

Até o mês de abril, ela ainda não tinha conseguido desenvolver um trabalho pedagógico com essa turma, muito menos trabalhar com a alfabetização. E isso era inconcebível para a professora que, em sua pesquisa de mestrado, havia discutido a alfabetização e o letramento.

Em outro excerto de sua primeira narrativa, ela relata:

⁹ Essas informações foram coletadas de conversas de Mara com as autoras.

Durante esses dois meses de aula, tenho me identificado cada vez mais com uma leitura que costumo fazer aos meus alunos. O livro se chama: *Minha professora é um monstro!* O livro conta a história de um menino e sua professora, Sra. Kirby. O garoto, Beto, enxerga a professora como um monstro. Mas, ao encontrar a professora fora da escola, Beto vai percebendo que ela não é exatamente um monstro, mas que as situações do cotidiano da sala de aula fazem com que a professora fique brava às vezes.

Adoro esse livro! Mas não gosto de me parecer tanto com a Sra. Kirby. Saio todos os dias da escola com a sensação de que meus alunos me veem exatamente assim! No início sofri muito com toda essa situação, mas agora, resolvi criar um mantra e é ele que repito todos os dias quando entro na sala e quando saio: "vou fazer o melhor que posso, dentro das minhas condições de trabalho". É assim que tenho feito e, embora ainda me sinta um tanto "monstro", tem ajudado.[...] Não gosto da professora que eu era há um mês atrás. Ainda não gosto muito da que sou agora. Ainda grito e esbravejo, ainda me sinto um "monstro" às vezes, mas meu objetivo mudou... (Narrativa Obeduc, 2015, grifos da professora)

Mara parecia nos dar indícios de que estava encontrando seu caminho, com poder de agir. Caminho que ela foi encontrando no exercício da prática; no embate cotidiano entre seus valores e os de seus alunos. Como afirma Arroyo (2002, p. 48):

Para milhares de docentes, educadores da escola pública, seu ofício aparece como um dever-ser com novas tonalidades, exatamente diante da dolorosa constatação que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos com que convivem na escola estão submetidos a condições inumanas de vida.

Nesses momentos em que parava para escrever, ela refletia sobre o que havia aprendido na vida acadêmica e as condições concretas da atividade docente:

Aprendemos na faculdade algumas coisas como **a importância do afeto na aprendizagem, o cuidado com o que falamos, o perigo de tocar no aluno, que não devemos gritar, que somos o "adulto da relação"; ouvimos muita crítica às formas de lidar com conflitos** e aí você se vê sozinho em uma sala de aula, com uma infinidade de conflitos e percebe que você, às vezes faz coisas que, na teoria, julga errada e que funcionou na prática. Com o tempo vamos juntando aquilo que sabemos e que temos e construindo a nossa forma de lidar. Esse ano [2015], estar com um grupo de alunos de uma realidade muito diferente das que já conhecia me trouxe muitas tensões nesse sentido. Buscar uma forma de lidar com os conflitos em sala de aula para que pudesse de fato trabalhar foi muito trabalhoso e tenso. [...]

Ah! Onde fica a alfabetização nisso tudo? Fica nos espaços que sobram. Não é hora de grandes projetos, grandes jogos, grandes sequências de atividades. Vamos fazendo aos poucos, na construção da rotina, no calendário, na contagem dos alunos, na chamada... em atividades simples.

Minha prática, no que se refere ao planejamento, também está se modificando. Me organizar com o tempo da Escola Integral e com essas condições de trabalho tem sido um grande desafio.

Não adianta querer alfabetizar (seja em qualquer área), sem antes oferecer o mínimo de condições para que meus alunos possam receber aquilo que eu tenho para oferecer. Antes de entender isso eu, **a professora, era sim um “monstro”, gritava e esbravejava desesperadamente para que eles me ouvissem e fizessem o que eu estava propondo.** É lógico que sem sucesso algum, pois eles não estavam preparados para isso. [...] **Tenho um novo instrumento de trabalho, pouco comum para os professores alfabetizadores e recheado de significados opressivos que não combinam com as minhas convicções pedagógicas. Sim, a professora tem um apito... daqueles estridentes e disciplinadores.** Mas foi o caminho que encontrei para organizar algumas coisas. Antes que alguém rache a cabeça do colega a metros de distância com uma pedra, vai ouvir um apito. Ele para e me olha, assim podemos conversar e resolver o problema civilizadamente. [...]

E de que jeito estou fazendo isso? Certamente não da forma linda e poética que os estudiosos da moralidade, da ética e da construção de valores costumam escrever em seus livros. Faço uso dos recursos que me ajudam a fazer com que me escutem e não se matem... a partir daí vamos construindo vínculos afetivos, morais, éticos...

Ouçõ sempre de alguns colegas! Calma, você é boa professora e vai dar conta! Antes me desesperava achando que eu deveria mesmo dar conta. Hoje não me desespero, apenas respondo o que meu “mantra” me fez entender. **Eu não tenho que dar conta de nada! Eu só tenho que fazer o que é possível, dentro das minhas condições de trabalho.** (Narrativa Obeduc, 2015, grifos nossos)

Mara narra algumas das aprendizagens na universidade: importância do afeto; cuidado com o que falamos; não gritar etc. E, a se ver sozinha em uma sala de aula, com uma infinidade de conflitos, às vezes faz coisas que na teoria julga erradas e que funcionaram na prática: ficar brava demais, ser um “monstro”, ter um apito para se fazer ouvir... Ou seja, o afeto e o cuidado que lhe foram tão caros durante sua formação acadêmica, agora eram trocados por atos e instrumentos de repressão. E, talvez, o que gerava um desconforto ainda maior, era a consciência de ter que diminuir suas expectativas em relação à aprendizagem dos alunos, bem como a ruptura com a crença de que o professor tem que dar conta de tudo.

Os dizeres de Mara corroboram outras pesquisas com professores, que revelam também suas angústias, ao perceber os limites de sua ação (ANJOS, 2006; 2013; ANDRÉ *et al.* 2017). Em alguns momentos, nas suas narrativas surge um desconforto em relação à sua prática e ao “prescrito” pela academia. É como se a formação inicial tivesse criado nela expectativas de como deveria agir como professora, mas na realização cotidiana do trabalho muitos desses esperados não se cumpriam.

Essa reflexão levanta questões sobre a formação de professores, sobre a relação entre universidade e escola e sobre os coletivos de trabalho. As escolas não costumam funcionar como um local de aprendizagem para o professor. Espera-se que esse chegue “pronto” para o exercício de sua função (FONTANA, 2000).

A formação inicial, como temos visto, não tem conseguido servir de recurso para o exercício profissional. Mara, como tantos outros professores, diz se ver sozinha para enfrentar os conflitos que se apresentam na atividade cotidiana de trabalho. E, na busca do que fazer, parece que os recursos disciplinadores inscritos na história dessa

profissão (uso do apito, gritos, professora que “vira um monstro”) têm mais força do que a teoria estudada na universidade. Embora ela afirme concordar com a teoria, essa não lhe serve de recurso no momento do conflito.

Há também indícios de um gênero profissional atrofiado, ao qual falta vida, pois a teoria parece estar descolada da realidade concreta das escolas, e não há coletivo dentro da escola para dialogar sobre o trabalho. Assim, a professora se vê sozinha, em busca de soluções para os conflitos que se apresentam.

As angústias e os sofrimentos de Mara também nos afetavam, pois somos formadoras e professoras do curso de Pedagogia. Como estamos contribuindo com a formação dos futuros professores? Como fazer essa conexão entre os estudos acadêmicos e o exercício da prática durante a graduação?

Coletivo de trabalho

Nas narrativas de Mara fomos identificando como o coletivo de professores emergia, às vezes como elementos de constituição e avanços no desenvolvimento profissional e, outras vezes, como impedimento no seu poder de agir.

Mara, ao concluir sua dissertação, analisou seu processo de se constituir pesquisadora. Segundo ela:

Enquanto pesquisadora, olhar para trás e retomar o percurso dos dois anos do mestrado em educação me possibilita perceber os diferentes papéis que ocupei na construção desse trabalho. Partindo de um olhar geral para a ideia de pesquisa poderia me considerar “a pesquisadora”, mas um olhar mais cuidadoso para as particularidades deste trabalho possibilita-me enxergar que assumi diferentes papéis e, conseqüentemente, reconhecer um crescimento não apenas acadêmico, mas como professora em constituição, como sujeito, como parceira. Durante a passagem pelas disciplinas do programa de pós-graduação e participação do grupo Obeduc, houve muitos momentos de desconstrução e desencontro comigo mesma. Sentir-me parte do meio acadêmico não foi um processo tranquilo, havia momentos que me sentia segura com as minhas convicções e compreensões sobre. (Excerto de sua dissertação de mestrado, 2013, p. 115, grifos da autora)

Podemos dizer que ela estava num momento de encantamento com a vida acadêmica e com as aprendizagens desde a graduação. Uma leitura atenta das narrativas de Mara nos trouxe indícios de que foi exatamente no ano de 2015, diante da impotência para lidar com uma turma tão difícil e numerosa, que ela começou a colocar em xeque tudo aquilo que tinha aprendido na sua formação acadêmica. Sem dúvida, essa era a maior angústia de Mara: como alfabetizar 32 alunos em condições tão adversas?

Em diferentes momentos, Mara nos conta da relação com os pares e do quanto nem sempre foi possível encontrar um verdadeiro coletivo de trabalho no interior das escolas:

Esse ano [2015], estar com um grupo de alunos de uma realidade muito diferente das que já conhecia me trouxe muitas tensões nesse sentido. Buscar uma forma de lidar com os conflitos em sala de aula para que pudesse de fato trabalhar foi muito trabalhoso e tenso. **As relações com os nossos pares, nem sempre é tranquila. Desenvolver uma**

prática que não interfere no espaço do outro professor, conseguir fazer parcerias positivas e produtivas, conseguir dividir seu trabalho com o outro acho que é quase uma arte. A relação com a gestão da escola, para mim, é um dos pontos mais delicados e talvez o mais presente nesse momento para mim. Ter um relacionamento de respeito mútuo com a gestão da escola é um processo muito delicado. Por um lado acho que devemos ponderar a posição do gestor que, nem sempre pode fazer tudo o que o professor quer, por razões burocráticas e legais que sabemos que não são poucas. Mas, por outro lado, temos o apoio e as situações que fogem da sala da aula e que a gestão da escola tem competência para, junto com o professor, resolver e muitas vezes isso não acontece. **Ter uma gestão que não te dá apoio em situações extremas e que desconhece e desqualifica seu trabalho é uma tensão muito grande. De tudo isso, considero que o mais difícil é trabalhar em uma escola em que as relações entre professores-professores, professores-gestores são ruins.** Por mais que tenhamos problemas com alunos, quando o grupo trabalha afinado e o ambiente é bom, as tensões são menores. (Escrita de si, 2015, grifos nossos)

Os dizeres de Mara parecem corroborar a ideia de Clot (2010, p.124) sobre a importância da relação entre os pares para o desenvolvimento da atividade.

O trabalho de organização dos próprios coletivos, pelo tempo que lhe é concedido, está longe de ser encorajado como deveria, tendo em vista as exigências das tarefas. Melhor, não é raro que ele seja desencorajado na organização oficial do trabalho sob o efeito das tiranias variadas do curto prazo.

A trajetória de Mara e as tensões vividas em seu início de carreira não são só dela. Outros estudos têm registrado histórias de professoras que passaram pelas mesmas dificuldades. Castro (2020, p.99-100), ao fazer referência a isso, afirma:

Percebo que quando essas narrativas circulam num determinado auditório social, formado por professoras e professores militantes de uma escola pública de qualidade, elas ressoam. Essas professoras e esses professores se deparam com práticas instituídas e sofrem por compreender que essas práticas (historicamente estabelecidas) não atendem à real necessidade de todos os estudantes, pois são voltadas para um pequeno grupo que já chega na escola com condições mais privilegiadas. Assim seguem se reinventando, criando modos outros de desenvolver seu trabalho a fim de garantir práticas que atendam a todos e cada um, e por isso seguem desejosos por parcerias, para trilhar juntos esse caminho de resistência. Acredito também que, ao produzir essa resistência às práticas já instituídas na escola, que é uma instituição que está num contexto mais amplo, esses professores acabam vivendo experiências muito semelhantes e encontrando desafios e formas de resistir muito parecidas, pois se deparam com as mesmas forças que mantiveram a escola sempre da mesma forma.

No caso específico de Mara, a continuidade dos estudos na pós-graduação, a participação no projeto OBEDUC e outras ações na procura por diálogo, mostram essa

busca incessante por resistir a uma lógica individualista, que coloca no sujeito individual a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso.

Em suas narrativas é possível identificar momentos de incertezas e angústias, entremeados com momentos de esperança. No grupo Obeduc ela expressava mais intensamente as suas angústias e insucessos; na narrativa produzida para a pesquisa, quando ainda estava participando do Obeduc, ela relatou a sua trajetória profissional, e parecia estar satisfeita com sua prática:

De tudo que leio e ouço sobre as condições de trabalho do professor, considero que fui e sou privilegiada. Não que isso seja o ideal. Não é! Mas, olhando para a educação hoje, acho que tenho boas condições de trabalho. Temos material e estrutura razoável, incentivo e remuneração para formação continuada, um bom plano de carreira, uma estagiária que me acompanha no trabalho com a alfabetização (na língua e na matemática). Uma questão específica que hoje facilita muito o meu trabalho é o apoio e acesso à gestão da escola. Sei que é uma especificidade da escola em que estou, porém não é regra. Em outros momentos, com outras gestões, em outras escolas as coisas já foram diferentes e isso pode influenciar diretamente nas condições de trabalho.

Como disse, ainda há muita coisa a ser melhorada nas nossas condições de trabalho: número excessivo de alunos nas salas de aula; excesso de demandas de fora da escola, como projetos, avaliações externas e comemorações que não fazem parte do planejamento do professor e uma série de outras coisas.

A Escola Integral tem um diferencial que, para mim, é um grande avanço que é o Tempo Docente de encontro entre pares. Esse tempo, previsto dentro da jornada do professor, é destinado ao planejamento e avaliação do trabalho entre os pares. (Escrita de si, 2015, grifos nossos)

Mara ressalta aspectos positivos na organização da rede de ensino em que trabalha. Trata-se de uma rede que obteve algumas conquistas profissionais, fruto de luta do movimento dos educadores. Ela estava chegando a essa escola recém-transformada em integral e, nesse início de ano, identificava algumas possibilidades de trabalho compartilhado com os pares e refletia sobre sua própria constituição. Quanto às suas próprias condições para o trabalho docente, ela assim se expressou:

Ainda estou engatinhando na construção da minha prática docente. Mas, percebo muitas mudanças sim. Olhando para o primeiro ano de docência e hoje, depois de 7 anos... me vejo mais segura, tanto na condução das aulas, quanto no meu planejamento; criei estratégias minhas de lidar com os conflitos em sala de aula; tenho mais segurança em me recusar a fazer coisas que julgo não necessárias ou não compatíveis com as minhas concepções; me posiciono melhor nas situações de discussões em grupo; planejo melhor meu tempo com os alunos. Acho que essas são algumas transformações positivas que eu acredito que vão sendo construídas ao longo do tempo. (Escrita de si, 2015)

Em suas reflexões, procurava produzir sentidos para tudo aquilo que estava vivendo, tentando olhar para os aspectos positivos, principalmente de uma escola de

tempo integral, e para a forma como buscava criar estratégias de trabalho com seus alunos. No entanto, nas narrativas orais no grupo Obeduc, outra Mara se apresentava: tensa, angustiada, impotente. Contava que não tinha espaços para trabalho extraclasse com os alunos, embora a escola fosse grande, mas era tudo muito aberto, sem controle e ela tinha receio de não conseguir segurar os alunos nos espaços de que dispunha. Assim, foi trabalhando dentro do possível. Ela também narrou que as parcerias de que tanto gostou em 2014, quando ingressou na rede, deixaram de existir; os professores de um mesmo ano não tinham horário livre simultaneamente para trabalhar; a jornada oficial ficou com 25 horas, mas todas elas comprometidas com os alunos. Mara encontrava-se novamente frente a um grande desafio: como conseguir ter um clima adequado de trabalho pedagógico.

Havia esperança de que o grupo Obeduc pudesse ajudá-la para que tivesse sucesso e recuperasse a alegria de ser professora alfabetizadora. No entanto, por conta da sua mudança de cidade, ela precisava viajar para participar das reuniões do grupo, o que foi ficando inviável, pois saía do trabalho por volta das 18h e, muitas vezes, a filha não estava bem de saúde. Aos poucos foi se afastando do projeto, deixando-o totalmente em agosto de 2015. Na escola, ela também não suportou e acabou saindo de licença médica. Assim ela encerrou esse ano letivo. É possível dizer que age aqui certa atrofia da dimensão coletiva da profissão, como afirma Roger (2007, p. 31, tradução nossa):

[...] a atrofia atual da dimensão transpessoal e a carência de recursos genéricos, permitindo fazer frente às obrigações do trabalho a realizar, pode-se traduzir como uma desregulagem das dimensões interpessoais do *métier*. Os conflitos profissionais podem então se transformar em pessoais, intrapsíquicos, sem soluções. Do mesmo modo, quando, por falta do coletivo, a dimensão pessoal do *métier* e sua dimensão interpessoal se confundem, o trabalho torna-se difícil, custoso – por vezes, insuportável.

Mas, como já apontamos acima, em 2017 ela conseguiu remoção para uma escola menor e mais perto de sua casa e pôde assim (re)começar...

Considerações finais

As narrativas de Mara, produzidas em diferentes momentos e contextos, mostram seu movimento intenso de reflexão. Ora com certezas, ora com angústias. Assim, é preciso considerar que as narrativas aqui apresentadas tinham destinatários, que não eram sempre os mesmos: o grupo de professores do Obeduc – momentos em que ela se sentia mais à vontade para expressar suas angústias e inseguranças – ou a professora formadora que a acompanhava desde a graduação: as escritas a ela dirigidas vinham marcadas com reflexões a partir dos estudos realizados e, talvez, não expressasse suas angústias, pelo receio de explicitar que não se sentia 'preparada' para enfrentar as dificuldades impostas pelo ambiente escolar.

Os indícios nas narrativas de Mara corroboram outros estudos, alguns referenciados no presente texto (ANDRÉ *et al.*, 2017; ANJOS, 2006; PAPI; MARTINS, 2010) em alusão ao início da carreira. Dentre as principais convergências, destacamos: assumir o cargo em escola periférica; assumir turmas difíceis; não ter o apoio das famílias nem da gestão da escola; e precisar desenvolver seu trabalho solitariamente. Nessas condições, o professor, na maioria das vezes, se consegue manter-se na

escola, fica à espera de uma remoção para que possa ir para outros contextos onde julga ter melhores condições de trabalho.

Mara, como tantos outros professores, após três anos em escolas de periferia, acabou pedindo remoção e foi para uma escola mais próxima de casa, menor e com melhores condições de trabalho. Vemos aqui a continuidade de uma lógica que tem repetidamente expulsado professores das escolas de periferia. Coletivos de trabalho inexistentes, formação inicial e continuada insuficiente e distante da realidade concreta colocam no professor a responsabilidade de, sozinho, “dar conta” da realidade enfrentada. Mara, em vários momentos, se culpabilizou por não dar conta, colocou em xeque sua formação acadêmica e assumiu atos repressivos que iam na contramão do que acreditava ser a relação professor-aluno. Em um dado momento, pareceu-nos que ela tomou consciência de que o professor não dá conta de tudo; no entanto, foram tantas as tensões e os impedimentos a seu agir, que ela acabou se afastando da sala de aula por licença médica. O que, como sinalizamos anteriormente, indicia um coletivo profissional fragilizado, que não pôde servir de recurso para a atividade individual.

Com o presente estudo, constatamos também o que apontam outras pesquisas: as condições de trabalho nem sempre favoráveis e o isolamento do professor, bem como a falta de acolhimento e ajuda, por parte da gestão, ao professor ingressante nas escolas. E aqui nos referimos a todo profissional que ingressa numa nova escola, e não apenas àquele em início de carreira, corroborando nossos pressupostos iniciais de que, a cada vez que o docente muda de unidade escolar há um recomeçar. Nem sempre o que ele já acumulou de conhecimento sobre a prática docente é suficiente para enfrentar os novos desafios, pois cada escola, como um campo de atividade humana, tem especificidades e soluções que vão sendo desveladas pelos profissionais que ali atuam. Como pontuam André *et al.* (2017), o docente é afetado pelos ambientes de trabalho e ele precisa de apoio e acolhimento.

Alguns estudos, como os de Papi e Martins (2010), reivindicam políticas públicas voltadas ao professor iniciante. As instituições formadoras precisam ter programas de acompanhamento dos egressos dos cursos de licenciatura, de forma que o professor iniciante tenha o suporte acadêmico e pessoal para enfrentar as dificuldades postas principalmente pelas condições de trabalho; complementarmente a isso, as redes de ensino precisam ter programas de formação continuada que se coloquem à escuta dos professores, para, em trabalhos de parceria, construir alternativas para auxiliá-los. Ademais, as escolas precisam ter outra organização, dando aos professores condições para ajuda mútua e para constituição de um coletivo de trabalho, que seja mais do que uma coleção de pessoas e, de fato, atue de forma eficaz para revitalizar o gênero profissional.

Ao término da análise das narrativas de Mara, nós, pesquisadoras e formadoras, também fomos afetadas e atravessadas por sentimentos de impotência, por não termos conseguido auxiliá-la nos momentos de suas angústias; também refletimos, ao repensar no nosso papel como docentes que atuam num curso de Pedagogia e em projetos de formação continuada.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013.

ANDRÉ, M.; CALIL, A. M. G.; MARTINS, F. P.; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-520, jun./ago. 2017.

ANJOS, D. D. **Como foi começar a ensinar?** Histórias de professoras, histórias da profissão docente. 2006. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp; FAPESP, Campinas, 2006.

ANJOS, D. D. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In: SMOLKA, A. L. B; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1, p. 129-149.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 251p.

CASTRO, V. D. **Sobre-vivências na escola pública: memórias, registros e narrativas de uma professora**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2020.

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educação & Realidade**, vol. 42, núm. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200729&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&ORIGINALLANG=pt>. Acesso em 29 de maio.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; LITIM, M. Activité, santé et collectif de travail. **Pratiques psychologiques**, Paris, v. 14, n.1, p. 101-114, mars 2008.

CORSI, A. M. **O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais**. São Carlos, 2002. (Dissertação de mestrado) – Faculdade de Educação, Ufscar.

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. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 292p.

FERREIRINHO, V. C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira. Quem é o iniciante? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais [...]**. 2005. p. 1-17.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais de iniciação, a constituição do ser professora. **Caderno CEDES**, Campinas, SP, v. 20, n. 50, p.103-119, abr. 2000.

FRAUENDORF, R. B. S.; PACHECO, D. Q.; CHAUTX, G. C. C.; PRADO, G. V.T. Mais além de uma história: a narrativa como possibilidade de autoformação. **Revista Educação PUC-Camp.**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p.351-361, set./dez. 2016.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In*: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Org.). **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p. 5-12.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 31-61.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. O trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, Especial, p. 1179-1201, 2007.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; AQUINO, J. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.17, n. 2, p. 119-138, 2006.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.39-56, dez. 2010.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXI, n.71, p. 45-78, jul. 2000.

ROGER, J. L. **Refaire son métier.** Essais de clinique de l'activité. 1. ed. Toulouse: Érès, 2007. 252 p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 29 maio 2020.

SAUJAT, F. Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et genres de l'activité professorale. **Polifonia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem**, UFM, Cuiabá: Editora Universitária, ano 7, v. 8, n. 8, 2004.

Vieira, H. M. M. **Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência.** São Carlos, 2002. (Tese de doutorado) - Faculdade de Educação, Ufscar.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.