

A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Carlos Toscano*

Resumo

Neste trabalho, apresenta-se e discute-se parte dos resultados de uma pesquisa que foi realizada entre 2006 e 2009 com alunas egressas do curso de Pedagogia que se tornaram professoras. Tal estudo tomou como referência as contribuições teóricas e metodológicas de Bakhtin, Lahire e Chartier, levando-se em conta que estes autores, em suas especificidades, situam nas práticas sociais a gênese do especificamente humano, destacando o papel do outro e da mediação semiótica nesse processo. Os dados aqui compartilhados referem-se a um dos sujeitos desta pesquisa, que, à época, era professora do terceiro ano do Ensino Fundamental em uma instituição pública de ensino no interior do Paraná e diz respeito ao relato desta experiência profissional. Seu estudo, ao pretender contribuir para ampliar a visibilidade dos processos constitutivos da profissionalidade docente nos anos iniciais, acabou colocando em evidência um entrelaçamento singular de várias vozes sociais que se encontram, confrontam-se e se localizam em diversos espaços e tempos: algumas delas pertencem ao período da sua formação inicial, mediadas pelos professores formadores; outras pertencem aos seus interlocutores imediatos, colegas de trabalho/equipe pedagógica; além de vozes que se localizam na administração local, que, por sua vez, mediam a política educacional, indiciando as determinações mais amplas que marcam uma determinada época histórica.

Palavras-chave: cotidiano escolar, trabalho docente, significações, anos iniciais do Ensino Fundamental.

The elaboration of teaching experience in the early years of Elementary School

Abstract

In this work it is presented and discussed part of the outcomes from a research, which took place between 2006 and 2009 with newly-graduated Pedagogy students who have been teachers in the first years of primary school. This study took the theoretical and methodological contributions from Bakhtin, Lahire and Chartier as reference, taking into consideration the fact that these authors, within their specificity, place in the social practices the genesis of the specifically human, highlighting in this process the role of the other and of the semiotic mediation. The data shared here refers to one participant of this research, who at that time was the main class teacher in a third grade of the Elementary and public school

* Professor Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Paraná, Brasil.

Carlos Toscano

in Paraná; it talks about this professional experience. The study while of the account of the teacher's professional experience contributed to the enlargement of the visibility of the conditions in which real subjects have become teachers of the first years of primary school, and ended up highlighting a singular entwinement with various social voices which meet, confront each other and are situated in different time and space: some of them belong to the beginning of their initial formation, mediated by formative professors, others belong to their immediate interlocutors (colleagues/pedagogical team) and there are also voices found in the local administration, which, in turn, mediate the educational policy signaling broader determinations which mark an specific historical epoch.

Keywords: school routine; teaching work; meanings; early years of Elementary school.

Palavras iniciais

Partimos do entendimento de que o trabalho docente é uma atividade complexa, que pressupõe a necessidade de lidar com múltiplas exigências em um campo específico de relações sociais historicamente construídas. Por outro lado, apresenta-se como uma situação singular e exclusiva ao configurar uma determinada instituição escolar.

No contexto do exercício próprio da docência, além de um conjunto múltiplo de atividades a serem realizadas pelo professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabe proporcionar a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas (ROCKWELL, 1995; AGUILAR, 1995).

Para que possamos compreender uma experiência escolar em uma dada instituição, que também forma professores, faz-se necessário conhecer o vivido na escola, concebendo-o como um conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente.

De acordo com Rockwell (1995, p. 14):

O que dá conformidade a este processo é uma trama complexa na qual interatuam tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, consequências imprevisíveis do planejamento técnico e interpretações particulares que fazem professores e alunos dos materiais em torno das quais se organiza o ensino.

Situar uma instituição escolar neste contexto mais amplo implica considerar que ela não é somente lugar de aprendizagem de saberes, mas um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de como se relacionar com ele (LAHIRE, 1997).

Os relatos das experiências vividas no espaço escolar, colhidos em projeto de pesquisa junto a alunas egressas do curso de Pedagogia, de cujo *corpus* selecionamos o de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental para análise neste trabalho, nos oferecem a oportunidade de aproximação do modo como vem se dando, historicamente, o funcionamento desses dispositivos que envolvem o funcionamento da escola, uma vez que temos acesso a como eles se configuram em tais contextos, como repercutem nos atores envolvidos e como estes as significam e atuam nas circunstâncias em que se apresentam.

A seguir apresentaremos as ideias que constituíram os aportes teórico-metodológicos que fundamentaram a pesquisa, seguido do relato da professora e sua análise.

Aportes teórico-metodológicos

O estudo que ora apresentamos se apoia na perspectiva enunciativo-discursiva proposta por Bakhtin e Voloshinov (2002). Em tal perspectiva, considera-se que todos os enunciados são constituídos a partir de outros e, por isso, entende-se que o dialogismo é um fenômeno próprio de todo o discurso.

De acordo com Bakhtin (2002, p. 88), “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso encontra o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”.

Para os autores referidos, nossa relação com o mundo é sempre mediada e, sendo assim, não interagimos com os objetos que formam nossa realidade diretamente, uma vez que eles estão envolvidos por uma atmosfera social de discursos.

Bakhtin (2002, p. 86), a esse respeito, considera:

Todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por uma névoa escura, ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem, que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros, por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e entonações.

O dialogismo, constitutivo dos enunciados, não significa busca de consenso para estes autores, mas, ao contrário, possibilita captar as diferentes perspectivas, pontos de vista, polêmicas, divergências, contradições, nuances, próprias dos diferentes grupos sociais e dos diferentes lugares, todos sociais, que vamos ocupando ao longo da vida.

Carlos Toscano

Isso significa que toda enunciação é dialógica não somente por se orientar em relação ao “já dito”, ao conhecido, e sim porque busca antecipar-se, responsivamente, ao que ainda está por ser dito.

Na atmosfera social de discursos que envolvem um dado objeto, encontramos, portanto, uma arena de lutas entre as diferentes vozes sociais e históricas que lhe dão determinadas significações.

A circulação dessas vozes na sociedade está permanentemente submetida à forma e ao exercício do poder de um determinado momento histórico. Isso significa que, embora a realidade seja, por assim dizer, sempre plurilíngue em todos os temas, há um conflito tenso pela supremacia de certos pontos de vista em cada um deles. Sendo assim, deparamo-nos com a presença de forças centralizadoras que buscam sustentar e dar legitimidade a uma determinada supremacia (BAKHTIN, 2002).

O autor observa, entretanto, que, desse conflito, participam outras forças que se opõem a essa supremacia, apresentando outros pontos de vista, outros destaques ou acentos específicos que estão relacionados aos diversos sistemas de estratificação, compondo uma realidade pluridiscursiva, na qual coexistem línguas de diferentes épocas e períodos da vida socioideológica.

Objetivando evidenciar os fatores que compõem o processo de constituição da profissionalidade docente que se apresentam no cotidiano escolar, tematizamos o relato de uma experiência que envolveu a concepção e o desenvolvimento de um projeto escolar de ensino na área de conhecimento abrangido pelas Ciências Naturais, o qual possibilitou uma aproximação com o real de um contexto escolar específico e com os desafios que se colocaram para a realização da atividade docente. Ou seja, pretendemos tornar visíveis aspectos de uma escola em funcionamento, e, nesta, ações e reflexões de uma professora em suas tentativas para um bom ensino de uma das áreas de conhecimento sob a sua responsabilidade e voltado para crianças em uma classe do terceiro ano.

A narrativa, na qual são relatados os acontecimentos vividos, resultou de um processo de interação entre o pesquisador e seu sujeito na forma de uma entrevista gravada com a sua anuência, de acordo com os princípios éticos que normatizam a pesquisa que envolve seres humanos. Teve como base a confiança no compartilhamento dos dilemas e desafios vividos no espaço de trabalho escolar.

A escolha por um sujeito se justifica pela opção do estudo que intenta ampliar o patamar de visibilidade das significações do vivido por ele no trabalho docente e seu cotidiano escolar, perspectiva que se distingue dos enfoques dominantes que privilegiam apenas os seus aspectos pedagógicos no exercício da profissão.

A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Assim, destacamos os sentidos produzidos por uma professora no processo de elaboração de sua experiência sobre a docência, numa perspectiva compreensiva da enunciação que, de acordo com Fontana (2006, p. 234), é entendida como

um processo que apreende a singularidade que é produzida nas relações sociais multideterminadas, produzindo conhecimento sobre o real a partir de pontos de vista diferentes e em confronto nas dinâmicas intersubjetivas, em suas condições históricas imediatas e mais amplas, entendendo-as não como unidades isoladas de sentido, mas como elos na corrente de significações culturalmente produzidas.

Em decorrência, por meio das vozes que, dialogicamente, participaram da elaboração desta experiência profissional, nossa análise evidencia os desafios envolvidos nesta atividade profissional e os fatores que entraram em jogo neste processo de constituição da sua profissionalidade.

O relato sobre o projeto de ensino, seu cotidiano escolar e sua análise

A professora aqui referida como Aline (nome fictício) tinha aproximadamente 25 anos e viveu na cidade de Itanhaem, situada no litoral sul do Estado de São Paulo até concluir o Ensino Médio. Conta que sua aproximação à profissão se deu a partir do momento em que buscou o curso do Magistério, no ano de 2000, na época denominado de Centro Específico de Formação e Atualização do Magistério (Cefam). Esse acontecimento se deveu a uma indicação de sua mãe, e as razões apontadas diziam respeito à profissionalização oferecida e pelo fato de o curso oferecer uma bolsa de estudos, já que era ofertado em período integral, o que, nas circunstâncias familiares, transformou-se em fator decisivo.

Tornar-se professora, à época, não era uma questão que se colocava para ela. Entretanto acabou aceitando a indicação da mãe, visto que “não tinha outro desejo”.

Conseguiu passar no exame de seleção e verificou que, nos dois primeiros anos deste curso, “o currículo era igual ao do colegial”, mas que existiam atividades diferenciadas no segundo turno e citou: estudos do meio, atividades de laboratório de Biologia, entre outras.

A partir do terceiro ano, porém, a especificidade do curso se destaca com as disciplinas de metodologias e as atividades que se voltavam diretamente para a atuação docente em sala de aula. Lembrou ainda que havia uma escola municipal em frente ao Cefam que serviu como campo de estágio e que as atividades eram discutidas e orientadas no segundo período do curso.

Carlos Toscano

Rememorando o curso de Magistério, ela afirmou que o quadro de professores/as era muito reduzido: “professora de Metodologia de Ciências também dava aula de Filosofia, acho que ela não era da área (de Ciências), o que tinha era voltada para a feira de Ciências, havia uma sala que a gente fazia experiências para as crianças”.

Acrescentou que faziam teatro e que o Magistério se preocupava bastante com a Educação Infantil: “também porque a gente tinha tempo para conversar sobre os estágios, apresentar os trabalhos e trocar as coisas, pelo fato do curso ser integral”.

Em 2004, iniciou o curso de Pedagogia e, assim, pôde realizar um sonho antigo, o de adentrar o *campus* da Universidade Estadual que ficava à margem da rodovia que também a levava à casa do avô.

A partir do segundo semestre de 2006, e concomitante à realização do curso de Pedagogia, começou a atuar nos anos iniciais, na condição de professora aprovada em concurso público em um município localizado no interior do Paraná.

A experiência vivenciada no desenvolvimento de um projeto de ensino foi desenvolvida nesta escola e assim relatada:

Todo ano vem a proposta da secretaria municipal. E aí eles colocam que um professor da escola tem que participar para representar a escola. Quis participar com mais duas professoras. Ficou: uma do 5º ano, uma do 2º, e eu do 3º.

Nós fomos numa reunião, trouxeram para nós, explicaram sobre o projeto e nos fizeram uma proposta.

Como eu não tinha feito nenhum projeto na escola, eu achei interessante fazer. Mais pelo conhecimento do que pela competitividade. Porque esse projeto tem premiações o que acaba gerando competição.

O projeto pede para explorar o espaço da escola. Gostaria até de ter filmado a experiência, mas só fotografamos.

No processo de execução Aline apontou alguns desafios:

Teve uma situação quando do plantio das mudas, minha classe era numerosa, com 28 alunos e minha auxiliar estava ajudando uma outra turma. Ela, minha orientadora, sabia disso porque eu mostrava o planejamento e as datas com o que ia acontecer. E naquela

A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

hora, não apareceram para me ajudar para descer com as crianças. Minha auxiliar ofereceu-se, mas não era o horário dela ficar comigo. Eu gosto das coisas certas. E foi ela que acabou me ajudando. É complicado porque tem todo um processo de plantar, tem que esperar a vez, e eles não têm muita paciência, tem que ter alguém. Então é mais por isso. E sozinho não se dá conta e acabamos desanimando. Estressa muito. Tem que ter pessoal.

Outra coisa é aquele individualismo. Não estou acostumada com isto. Eu gosto de ajudar todo mundo e, não vendo isso, fico triste, cada um olhando para si. Esses projetos são um pouco assim.

Não gosto de fazer nada para competir porque estraga, é um entrave na educação.

Na avaliação da experiência afirmou:

Percebi que, depois disto, eles melhoraram bastante. Particularmente em Ciências, estimula-se muito eles estabelecerem relações, sintetizarmos assuntos, sistematizarmos para podermos escrever. Eles melhoraram muito a escrita, a leitura, o interesse.

Fiz uma pesquisa junto aos pais para saber como eles sentiram a participação dos seus filhos no projeto e alguns me falaram que eles achavam o máximo falar sobre o caule. E os pais falavam: de manhã eles observavam suas plantas que eles levaram para suas casas para cuidar delas e cada dia, três alunos traziam as suas para ver e mostrar como estavam e fotografaram. Os pais relataram o cuidado que eles tinham com as plantas. Percebi que eles começaram a explorar o espaço que tinham em suas casas e outras plantas que lá se encontravam. Assim, envolveu os pais, o fazer na escola e em continuidade em casa.

Achei muito interessante ter participado, fiquei muito satisfeita, deu muito resultado, só que neste ano já não tenho mais vontade de fazer, porque tive muita dificuldade. No ano passado, as outras duas professoras estavam fazendo juntas [o projeto]. Elas estavam mais lá no 2ºano e não estavam me apoiando. Não tive muito apoio.

A modalidade de ensino denominada projeto ganhou, já há algum tempo, bastante destaque nos discursos sobre educação escolar da qual os formadores são, por assim dizer, seus porta-vozes, divulgadores e intérpretes nas disciplinas que ministram e por meio dos textos que indicam para leitura e

Carlos Toscano

estudo. Encontram-se presente nas obras dos grandes pedagogos, nas propostas dos renovadores educacionais, na literatura que tematiza a didática e/ou as metodologias de ensino e nos documentos oficiais dirigidos aos professores com o fim de orientar seu trabalho.

No Parâmetro Curricular Nacional (PCN) de ciências (BRASIL, 1997), por exemplo, a modalidade de projeto compõe o capítulo do documento que trata das orientações metodológicas numa perspectiva que enfatiza a construção coletiva do trabalho pedagógico com as crianças desde a temática do projeto.

Contando com a simpatia dos estudantes de licenciatura em Pedagogia, em geral, tais materiais de ensino ressaltam, sobretudo, os aspectos pedagógicos envolvidos em um projeto de ensino, ficando obscurecidas as condições necessárias à sua implementação, assim como as transformações requeridas na organização do trabalho pedagógico da escola como forma de oferecer suporte ao professor.

Tal modalidade de ensino foi introduzida nesta rede pública de ensino de uma maneira própria: solicitando aos professores a elaboração de projetos de ensino individuais que concorreriam a prêmios, que são concebidos como incentivo, dentro de uma lógica competitiva entre as escolas e também entre os professores de uma mesma instituição. Para Aline, essa forma de apropriação instaurou uma tensão que ela manifesta como exacerbação do individualismo e competição entre os participantes, desde os momentos iniciais.

A falta de apoio enunciada revelou que o incentivo à participação não foi acompanhado das alterações necessárias na rotina escolar, incluído o deslocamento de pessoal na execução de um projeto. Ainda assim, as conquistas obtidas dizem respeito à singularidade do seu trabalho que articulou o projeto de ciências com a leitura e a escrita, de forma que este constituísse parte do processo de alfabetização em curso e enfatizou uma postura investigativa através da observação nas atividades desenvolvidas na escola e em casa, aspecto destacado também pelos pais.

Para compreender o porquê da desistência em realizar outro projeto precisamos examinar outros fatores, decisivos, intervenientes no contexto. O faremos por meio de três fragmentos:

Fragmento 1: Começou, tem um mês, tem que estar no silábico. Tem testagem toda semana. Testagem, testagem, para ver em que nível que a criança está. Eu acho que isso sobrecarrega, tanto que tinha 60 crianças que estavam no pré-silábico e aí começou aquele desespero que as crianças não estavam aprendendo e os professores acabam ficando nervosos, e aquela pressão. Para eles, a criança não está avançando. Para mim,

A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental

a criança está aprendendo, sempre está aprendendo. E agora, em junho, que eles já estão no silábico, diminuiu o número dos pré-silábicos. Tudo é número, não é? Mas isso ainda é o de menos: o pior está no aumento do número de classes e o foco, que está no segundo ano, e as demais professoras acabam ficando em segundo plano. No terceiro, também [essa pressão], mas menos.

Nesse ano, a cobrança está maior: em termos assim, letra de mão: é porque meu filho não escreve com letra de mão..., o que está acontecendo... E você cansa de explicar que o importante é o conteúdo, o que ele está escrevendo, e não se está de caixa alta, baixa... De que adianta isso se ele fica travado? Porque no começo, essa transição, é muito difícil para eles. E na produção de texto, eles ficam lá olhando a letra e o pensamento vai embora, a atenção fica na forma da letra. Então tem que ser aos poucos.

Fragmento 2: Este ano os pais não estão compreendendo tanto o trabalho como no ano passado. Antes, desde o começo, na primeira reunião, expliquei como é que era a turma, que não adiantava comparar com a outra turma, porque às vezes tem amigo, parente, e aí começa: lá eles estão vendo tal coisa e a gente não. Porque eles eram de uma turma que não tinham visto certos conteúdos, então tinha que retomar. E os pais entendiam mais. No boletim, quando se deixa uma nota em aberto, para o aluno ter uma chance, somos questionados: eles não têm notas! Este ano está mais complicado por isto.

Fragmento 3: Quando eu cheguei à escola em 2006, eu ficava atrás de todo mundo e achava que quem estava a mais tempo que eu tinha o que me ensinar. Eu esperava a mesma coisa, mas não. Essas pessoas que entram não têm muito contato comigo, as nossas horas-atividade são separadas.

A minha turma é diferente das turmas delas. Uma turma é bem mais avançada, enquanto que a outra se parece um pouco com a minha. Só que como a gente faz hora-atividade separada, as duas ficam juntas e eu fico sozinha. Elas vão fazendo, tendo ideias e não vão trocando comigo.

Eu, no começo, ia muito lá: olha tem o caderno do planejamento do ano passado, tenho tal atividade, e, aí, eu parei. Elas começaram a disparar na minha frente, se preocupando muito com o conteúdo, em si, enquanto eu

Carlos Toscano

tinha que me preocupar mais com a alfabetização, retomando. Eu não podia me fixar só no conteúdo das cinco disciplinas. Minha turma é mais lenta, leva mais tempo. E tem sempre que retomar, retomar, retomar. E elas estão lá na frente.

No fragmento 1 Aline aponta para aspectos da atual política educacional do município que determina metas a serem atingidas pelas escolas e ritmos de trabalhos aos docentes, os quais resultam de um modo de apreensão e implementação da política nacional para a educação escolar em geral e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular, política esta em que está envolvida a conquista de verbas e, em consequência, o aumento do prestígio pessoal no espaço profissional como também da própria instituição escolar em que está inserida.

Ao reconstruir o contexto no qual se deram os acontecimentos relatados destacou, na trama complexa que constituiu esse cotidiano escolar, as marcas da então denominada “era da globalização”, na qual a educação escolar é submetida a metas de produção, derivadas de critérios empresariais abstraindo-se, de um lado, as condições sociais de produção dessa modalidade de educação em seus diferentes contextos e, de outro, constringendo, quando não impondo, como condição de acesso a bens tecnológicos e/ou investimentos, projetos educativos “estranhos” aos contextos culturais locais (LAVAL, 2004).

Nessa conjuntura, metas anunciadas como globais tornam-se, por meio de políticas educacionais, compromissos assumidos nacionalmente que, por sua vez, são convertidas em objetivos locais, metas a serem atingidas, ignorando-se as especificidades dos processos históricos.

Freitas (2007, p. 973) refere-se a esse aspecto quando considera:

Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos. O mais grave é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, a distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos. Pode-se imaginar a pressão autoritária, verticalizada, que os acordos assinados entre os prefeitos e o governo federal, para assumir metas do IDEB para seu município e obter verbas, vão gerar nas escolas e em seus profissionais. Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema, como veremos mais adiante, a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à avaliação das próprias políticas públicas e não das escolas.

Enfatizando-se a dimensão do gerenciamento do sistema educacional, na qual cada unidade escolar é imaginada como uma “pequena empresa”, a política educacional acaba por apresentar como “improdutivo” o próprio sistema, assim como os agentes que o constituem, ou seja, as escolas que formam as redes de ensino e, nelas, seus professores.

No Brasil, mas não só, várias são as iniciativas que dão visibilidade ao quadro aqui exposto, ainda que de forma bastante sucinta, destacamos: a avaliação sistêmica em suas diferentes modalidades, a implantação de sistemas classificatórios de escolas que formam redes de ensino e, mais recentemente, a implantação de complexos dispositivos que objetivariam a medida da produtividade do trabalho realizado pelo professor em relação a metas previamente estabelecidas (CUNHA, 2005).

Em todas essas iniciativas, os resultados tidos como satisfatórios pelos seus gerenciadores acarretariam, além da elevação do prestígio junto a esses organismos, o reconhecimento e a valorização da unidade escolar no interior do próprio sistema, mediante o acesso a investimentos extras e exclusivos, atingindo, inclusive, bonificações acrescidas aos salários dos funcionários dessas instituições.

Nas mediações desse conjunto de orientações da política para o setor, realizadas pelos agentes educacionais em seus diferentes níveis da organização do sistema de ensino, a escola se deparou com a tentativa de uso político das ações desenvolvidas pelos professores, sob a ótica da capacidade de desenvolvimento de ações de âmbito individual e em competição, o que sempre gerava insatisfação em Aline, distanciando-se, portanto, do ideário de um projeto coletivo de escola, que era de sua preferência.

Nos fragmentos 2 e 3 observamos como significou um conjunto de desafios, próprios da iniciação profissional, tais como lidar de forma satisfatória com o ensino das diferentes áreas de conhecimento, buscar orientações e parcerias para a realização do trabalho, assim como aprender a construir uma boa relação com os pais, com as colegas professoras e demais auxiliares.

Assim, ganhou destaque a impossibilidade dos encontros entre professores, tema recorrente dentre estes profissionais, e que expõe a tensão entre a organização do trabalho pedagógico existente e as tentativas de sua transformação demandadas por outro ideário político-pedagógico cuja concepção implicaria ampliar a participação nas decisões assim como instaurar práticas de trabalho que fossem refletidas coletivamente. O desconforto de Aline diante dessa situação revelou o descompasso entre o anunciado/prescrito e a realidade cotidiana, mas também a indicação de seu posicionamento frente a ela.

De forma articulada a esse processo, as tensões, originadas nesse novo lugar social ocupado por ela na escola, alcançaram e ressignificaram as

Carlos Toscano

indicações, orientações e prescrições veiculadas no curso de Pedagogia, visto que sua reapropriação era mediada pelas questões trazidas pela/na atuação profissional, condição esta que lhe proporcionava um excedente de visão, expressão cunhada por Bakhtin (2000), derivada dos diferentes lugares sociais que ocupava.

Nos seus enunciados, apresentaram-se e problematizaram-se aspectos das condições imediatas com que ela se deparou no exercício da profissão docente, os quais configuraram certo contexto específico, em que se incluía o pedagógico, mas que não se restringia a ele, pois também dizem respeito às questões relacionadas tanto às condições de trabalho na escola como da possibilidade do exercício de sua autonomia profissional, ainda que em termos relativos. Evidenciou-se, assim, o conflito entre a tentativa do exercício profissional referenciado na formação, na qual se espera que o docente seja capaz de conceber de forma fundamentada as ações que dizem respeito ao seu ofício, de avaliar os resultados e introduzir as alterações que julgue necessárias em consonância com a legislação vigente da qual é também um leitor e intérprete, nas reais condições existentes desse lugar. A partir desse lugar deve se por em interlocução com os demais atores do espaço escolar e uma forma outra de entendimento que, a despeito de suas tentativas renovadoras no ensino e com a justificativa de sua premência, introduzem no cotidiano escolar metas concebidas em outro lugar e dispositivos de monitoramento do sistema e formas de acompanhamento do trabalho desenvolvido que não levam em consideração de maneira apropriada, porque genérica e abstrata, os sujeitos e a realidade dos envolvidos no processo.

Nesses fragmentos, Aline expõe aspectos do sinuoso processo de constituição de sua identidade profissional e o impacto produzido no próprio contexto ao divergir do sentido pretendido para seu trabalho. Ainda que não formule explicitamente, ela apontou para uma questão fundante da profissão docente: para quem, afinal, temos sido professores/as: para atingir as metas ou programas educacionais produzidos longe das escolas? Para as avaliações sistêmicas nacionais e internacionais? Para as crianças reais com quem interagimos? Para nossos superiores hierárquicos? E como lidar com as demandas dos pais dessas crianças?

Considerações finais

Chartier (2007, p. 21), quando analisa as diferentes modalidades da literatura existente sobre a escola, lembra-nos que muito pouco podemos saber como as coisas funcionam no dia a dia e nos propõe a seguinte indagação: “Entre os textos que descrevem a escola ideal e os registros das suas falhas inadmissíveis, como situar a ‘escola real’?”

Nessa perspectiva, sua atuação profissional, documentada a partir do seu dizer, trouxe-nos a possibilidade de tornar visíveis aspectos do quê e do

como significou certo espaço-tempo, localizado no interior de uma instituição escolar, revelando os desafios vividos pelas condições sociais de produção do aprendizado da profissão no interior dos meandros de uma complexa rede de relações sociais presentes naquele cotidiano escolar.

Nesse sentido, podemos identificar em seu relato diferentes vozes sociais que se encontram e se confrontam e que nos informam como significou as ênfases da atual política educacional do município, que por sua vez resulta de um modo de apreensão e implementação da política nacional para a educação escolar, em geral, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental em particular que impõe demandas e prioridades com a finalidade de produzir diferenciações no interior do sistema de ensino; o uso político, pelos agentes locais, das ações desenvolvidas pelos professores e envolvendo as crianças, gerando competitividade e individualismo; e a presença de orientações educativas contraditórias no interior da escola, que são marcas localizadas em diferentes espaços e tempos históricos, portadores de ideários distintos; o esforço na construção do trabalho coletivo lado a lado com a dinâmica do empreendedorismo pessoal.

No seu enunciado se apresentou a tensão entre a presença de um tipo de poder que busca conformar a realidade educacional das escolas e a reação a esse mesmo poder por parte dos sujeitos alcançados por ele. Reação essa, quase sempre, não planejada de forma sistemática e que também não se apresenta de modo orgânico, mas que se faz no dia a dia, nos momentos em que há defrontação com as questões que se apresentam no fazer ordinário.

Outro aspecto enfatizado nos sentidos produzidos nas interações sociais lá transcorridas diz respeito ao encontro/confronto entre o trabalho real e o prescrito, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de estudos que focalizem o cotidiano escolar tal como ele se apresenta, como uma forma de se alcançar a história e existência não documentada dessa realidade (Rockwell e Ezpeleta, 2007).

Nesta perspectiva, os relatos que tematizam a experiência da docência tem nos possibilitado estudar os processos constitutivos desta profissão chamando nossa atenção para a complexidade envolvida na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e no exercício da atuação docente e, conseqüentemente, um olhar outro para esse sujeito que a vida tornou professor, que não é, foi ou poderia ter sido, mas que está sendo, historicamente.

Referências

AGUILAR, C. El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. In: ROCKWELL, E. (Org.) **La escuela cotidiana**. México: FCE, p. 120-144, 1995.

Carlos Toscano

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo: Annablume, 2002. 439p.

_____. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002. 196p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. 248p.

CUNHA, M. I. da.; et al. As políticas públicas de avaliação e dcência: impactos e repercussões. In: CUNHA, M. I. da (Org.) **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. 227p.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **PESQUISA PARTICIPANTE**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

FONTANA, R. A. C. "Contar a vida" – possibilidades e contribuições dos relatos de experiência e das histórias de vida para os estudos dos processos de formação de professores. In: SOUZA, Eliseu Clementino (Org.), **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004. 324p.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

ROCKWELL, E. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: **La escuela cotidiana**. México: FCE, p. 13-57, 1995.

Correspondência

Carlos Toscano – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação. Rodovia Celso Garcia Cid, km 380, Jardim Versalhes 1. CEP: 86055-900 – Londrina, Paraná, Brasil.

E-mail: ctoscano@uel.br

Recebido em 23 de janeiro de 2012

Aprovado em 02 de outubro de 2012