
PPGEdu

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NOS
DISCURSOS DE PROFESSORES DE INGLÊS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS**

CAROLINA MONTEIRO SANTEE

**OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NOS
DISCURSOS DE PROFESSORES DE INGLÊS
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO
CAMPO GRANDE - MS
2010**

CAROLINA MONTEIRO SANTEE

**OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA NOS
DISCURSOS DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS**

Tese apresentada como exigência final para obtenção do grau de Doutor em Educação à Comissão Julgadora do PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob orientação da Professora Doutora Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE - MS
2010**

COMISSÃO JULGADORA



Prof.^a Dr.^a Alda Maria do Nascimento Osório



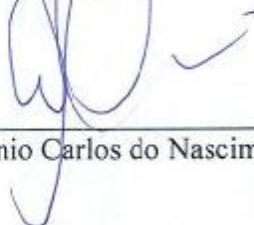
Prof.^a Dr.^a Vitoria Helena Cunha Esposito



Prof.^a Dr.^a Leny Rodrigues Martins Teixeira



Prof. Dr. Luiz Carlos Pais



Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório

A ESTRADA NÃO TRILHADA

Num bosque, em pleno outono, a estrada bifurcou-se,
mas, sendo um só, só um caminho eu tomaria.
Assim, por longo tempo eu ali me detive,
e um deles observei até um longe declive
no qual, dobrando, desaparecia...

Porém tomei o outro, igualmente viável,
e tendo mesmo um atrativo especial,
pois mais ramos possuía e talvez mais capim,
embora, quanto a isso, o caminhar, no fim,
os tivesse marcado por igual.

E ambos, nessa manhã, jaziam recobertos
de folhas que nenhum pisar enegrecera.
O primeiro deixei, oh, para um outro dia!
E, intuindo que um caminho outro caminho gera,
duvidei se algum dia eu voltaria.

Isto eu hei de contar mais tarde, num suspiro,
nalgum tempo ou lugar desta jornada extensa:
a estrada divergiu naquele bosque – e eu
segui pela que mais ínvia me pareceu,
e foi o que fez toda a diferença.

Tradução da Poesia “The Road Not Taken”
de Robert Frost

Aos meus pais,
Exemplos de luta e perseverança, em quem nós,
seus filhos, nos espelhamos, embora não
estejam vivendo estes momentos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pelo alento e esperança constantes.

À Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório, pela compreensão, apoio e confiança durante a realização desta pesquisa.

À Prof^ª Dr^ª Vitória Helena Cunha Espósito pelo incentivo e por gentilmente aceitar o convite para participar da banca de defesa.

À Prof^ª. Dr^ª. Ana Antônia de Assis-Peterson, Prof^ª. Dr^ª. Leny Rodrigues Martins Teixeira, Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório e Prof. Dr. Luiz Carlos Pais pelas orientações no Exame de Qualificação.

Às professoras da REME que concederam as entrevistas relatando suas experiências, às técnicas da SEMED pela acessibilidade e atenção que me dispensaram.

Ao Prof Dr David Emmanuel Tauro e à Prof^ª. Dr^ª. Maria Emília Borges Daniel pelas sugestões que resultaram em reflexão e crescimento.

Ao programa de Pós-graduação em Educação da UFMS/CCHS, seus professores e funcionários, em especial à Jaqueline e Tatiana.

Aos colegas de turma do Curso de Doutorado, especialmente à Rosemeire Messa de Souza Nogueira.

Aos colegas do Departamento de Letras/CCHS que me incentivaram.

Ao Daniel, André e Arthur, marido e filhos, pela colaboração na formatação e ilustração deste trabalho.

À Cynthia por compreender as minhas negações e ausências quase sempre que solicitava minha companhia.

RESUMO

As experiências que ocorrem na vida pessoal e profissional são individuais e únicas, especialmente no início da docência, e de algum modo e ao mesmo tempo, inter-relacionam-se com as experiências de outras pessoas. Esta pesquisa tem por objetivo desvelar e compreender, através dos discursos, como se deram os primeiros anos da docência de professores de Inglês da Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, inspirada na fenomenologia existencial e com ênfase aos procedimentos considerados hermenêuticos. Os sujeitos da pesquisa são os professores de Inglês que iniciaram a docência a partir da aprovação e efetivação nos quatro últimos concursos da REME. Os dados reportam às situações vividas e descritas pelas professoras sobre seus primeiros anos de docência, colhidas em entrevistas semiestruturadas. A partir das descrições veiculadas pelo discurso, procedi à redução fenomenológica e identifiquei as Unidades de Significado. Elas foram submetidas às Análises Ideográfica e Nomotética e deram origem às Convergências Temáticas e às seguintes Categorias Abertas: 1. Buscando sentido em ser professor de Inglês; 2. Professor de Inglês: saberes e fazeres; 3. As relações com os que habitam a escola/fora da escola. Os resultados encontrados evidenciam que o início na carreira docente nem sempre é simples, demanda saberes, fazeres e estabelecimento de relações sociais com os que habitam a escola e fora dela. Todas as professoras participantes da pesquisa, independentemente do fato de terem permanecido nas escolas em que tomaram posse ou de terem pedido remoção para outra escola, têm dentro de si, algo que as impulsiona: a relação com os alunos e o compromisso pessoal que assumiram no momento da posse. Assim também, é de grande importância que a comunidade escolar acolha professores iniciantes e recém-chegados, para que nessa relação construam laços que favoreçam a permanência na docência.

Palavras chave

Hermenêutica; Fenomenologia; Professor de inglês; Primeiros anos da docência; Rede Pública de Ensino

ABSTRACT

The experiences which occur in personal and professional life are individual and unique, especially at the beginning of teaching, and are somehow inter-related with the experiences of other people. This research sought to uncover and understand, through discourse, the early years of teaching experiences and attitudes of English teachers of municipal schools (REME) from Campo Grande. It was a qualitative research, based on existential phenomenology emphasizing procedures considered hermeneutic. The subjects were those first time English teachers who began teaching after having passed in the four most recent teacher admission exams for the REME in Campo Grande, State of Mato Grosso do Sul, Brazil. The survey data were taken from the teachers' accounts of situations encountered and described by themselves about their first years of teaching, collected using semi-structured interviews. From the descriptions taken from their discourses, I synthesized a phenomenological reduction and identified the units of meaning. The units of meaning conveyed by the speech were submitted to the Nomothetic and Ideographic Analysis, giving rise to the following Thematic Convergence and Open Categories: 1. Seeking sense in being an English teacher, 2. English Teacher: knowledge and practices, 3. Relationship to the school environment and to other environments. The findings show that starting to teach is not a simple task, it requires knowledge, actions and establishment of social relations with the community. All English teachers who took part in the research, whether remaining in their first school or having asked to be transferred to another school have it within them something which leads them forward: the relationship with students, and the personal commitment they made when they took office. It is also of great importance that the school community welcome these newcomers so that this relationship might create bonds for them to remain as teachers.

Keywords

Hermeneutics; Phenomenology; English teacher; First years of teaching; Public School

RÉSUMÉ

Les expériences qui occurrent dans la vie personnelle et professionnelle sont individuelles et uniques, spécialement au début de l'enseignement, de quelque façon et en même temps s'inter-relationnent avec les expériences d'autres personnes. Cette recherche a pour but le dévoilement et la compréhension, moyennant les discours sur le début de l'enseignement des enseignantes de l'anglais, du Réseau Municipal d'Enseignement [REME], de la ville de Campo Grande [MS]. Il s'agit d'une recherche de l'ordre qualitative, bas'' inspirée sur la phénoménologie existentielle et avec une mise en relief sur les processus considérés hermaneutique. Les sujets de la recherche sont des professeurs d'anglais qui ont initié l'enseignement à partir de leur approvation et effetivation dans le cadre des derniers quatre concours du REME. Les donnés reportent les situations vécues et décrites par les enseignantes, sur leurs premières années vécues de l'enseignement, données collectées à travers d'interviews semi-structurées. À partir des descriptions véhiculées par le discours, j'ai procédé à la réduction phénoménologique et identifié les Unités de Signification. Celles-ci ont été soumise à des Analyses Idéographique et Nomothétiques et ont données origine à des Convergences Thématiques et aux Catégories Ouvertes suivantes: 1. À la recherche du sens d'être enseignante; 2. Enseignante d'anglais: savoirs et savoir faire; Les rapports entre ce qui habitent à l'école et les autres en dehors de l'école. Les résultats montrent que le début de la carrière de l'enseignant n'est pas toujours facile, demande savoirs, savoirs faire et le mélange et la convivialité avec les sujets qui sont à l'école et en dehors de celle-ci. Toutes les enseignantes participantes de la recherche, indépendamment du fait de permannaître dans les écoles où elles ont eu la possession ou d'avoir demander une rémotion pour une autre école, ont dans leurs façon d'être quelque chose qui les impulse: la relation avec les élèves et le compromis personnel qu'elles ont fait au moment de la possession. De cette façon aussi, il est de grande importance que la communauté scolaire accueille les enseignants en début de carrière et les nouveaux arrivés, pour que cette relation construise des liens qui favorisent la permanence dans l'enseignement.

Mots-clés:

Phénoménologie; Enseigante d'anglais; Premières années de l'enseignement;
Réseau publique d'enseignement.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

REME:Rede Municipal de Ensino
SEMED:Secretaria Municipal de Educação
SEMAD:Secretaria Municipal de Administração
SEE:Secretaria Estadual de Educação
LI:Língua Inglesa
LE:Língua Espanhola
LA:Linguística Aplicada
LD:Livro didático
PPP:Projeto Político Pedagógico
PCN:Parâmetros Curriculares Nacionais
EJA:Educação de Jovens e Adultos
EM:Ensino Médio
EF:Ensino Fundamental

LISTA DE SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

As convenções utilizadas nas transcrições das falas das professoras e na tese foram adaptadas de Marcuschi (1986) e são:

P1, P2, P3...	identificação das professoras-sujeitos
Ps:	identificação da pesquisadora
EXXX:	identificação do nome de escolas
PXXX:	identificação do nome de outros professores
TSXXX:	identificação de pessoas do corpo técnico-administrativo da SEMED
UXXX:	identificação do nome de Universidades
BXXX:	identificação do nome de bairros
ORXXX:	identificação de outra Rede de Ensino
XXX:	identificação de nome próprio (qualquer referência)
Xxx:	identificação de nome comum (qualquer referência)
(...):	pausa
(???):	fala incompreensível
[<i>itálico</i>]:	comentários e perguntas da pesquisadora, ação não verbal, informação contextual, observação, tema, colocado pela pesquisadora
(ah), (eh), (hum), (ãh):	hesitação, pensando
(ah!!):	Admiração
(né):	interação com a pesquisadora
(né?)	confirmação com a pesquisadora – entonação de pergunta
<i>Itálico</i>	Uso de palavra em outra língua
(?)	Faz uma afirmação com entonação de pergunta
MAIÚSCULA	Enfatiza a expressão ou a palavra
NEGRITO	Destaque do pesquisador

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: O caminho da interpretação.....	62
Figura 2: O Círculo Hermenêutico	63
Quadro 1: Mudanças na REME	70
Quadro 2: A disciplina Língua Inglesa na REME: 2000 a 2008	71
Quadro 3: Análise Ideográfica P1.....	91
Quadro 4: Constituição da Categoria Aberta 1	95
Quadro 5: Constituição da Categoria Aberta 2.....	96
Quadro 6: Constituição da Categoria Aberta 3.....	97
Quadro 7: Das Unidades de Significado às Categorias Abertas.....	98
Quadro 8: Articulação das Categorias Abertas: Rede de Significados.....	99

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas.....	173
Anexo B: Síntese de conceitos	173
Anexo C: A REME em 2008.....	174
Anexo D: Escolas da REME	175
Anexo E: O contexto político-pedagógico da disciplina Língua Inglesa na REME	177
Anexo F: Professores de Língua Inglesa da REME	179
Anexo G: As professoras de LI, da REME, nos primeiros anos da docência: dados pessoais.....	183
Anexo H: As professoras de LI, da REME, nos primeiros anos da docência dados profissionais.....	186
Anexo I: Levantamento exploratório	191
Anexo J: Termo de Consentimento.....	192
Anexo K: Roteiro das entrevistas	194
Anexo L: Entrevista do Professor 1 (P1) com Unidades de Significado destacadas	197
Anexo M: Fragmentos da Análise Ideográfica do Professor 1 (P1)	202
Anexo N: Matriz Nomotética Professor1 (P1)	207
Anexo O: Convergências Temáticas de A até L	209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 CAPÍTULO I RELENDOS ESTUDOS QUE TRATAM SOBRE OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA.....	23
1.1 O professor e a docência.....	23
1.2 Os saberes docentes	29
1.3 Os primeiros anos da docência	35
1.3.1 Uma breve descrição de cada trabalho acadêmico	40
1.3.1.1 Textos em livros, periódicos e anais de eventos.....	44
1.4 Os professores de Língua Inglesa e os professores de Língua Inglesa nos primeiros anos da docência	44
 CAPÍTULO II O CAMINHO METODOLÓGICO	50
2.1 A abordagem fenomenológica.....	50
2.2 A fenomenologia hermenêutica.....	58
 CAPÍTULO III O PERCURSO DA PESQUISA	65
3.1 A escolha dos sujeitos do estudo	65
3.2 A Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS: um breve histórico	66
3.2.1 A disciplina Língua Inglesa na REME.....	71
3.2.2 Algumas nuances sobre a disciplina Língua Inglesa na REME	72
3.2.3 O professor de Língua Inglesa da REME.....	74
3.2.4 As professoras de Língua Inglesa nos primeiros anos da docência da REME	75
3.3 Instrumentos de coleta dos dados	81
3.3.1 A Entrevista como recurso metodológico	84
3.4 Procedimentos de análise.....	87
3.4.1 Análise Ideográfica.....	88
3.4.2 Matriz Nomotética: Análise Nomotética, Convergências Temáticas.....	92
3.4.3 Categorias Abertas.....	94

CAPÍTULO IV OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA DAS	
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DA REME	103
4.1 CATEGORIA ABERTA 1 BUSCANDO SENTIDO EM SER	
PROFESSOR DE INGLÊS	104
4.1.1 Convergência Temática A: O pessoal: carreira docente	111
4.1.2 Convergência Temática B: O profissional na escola	118
4.1.3 Convergência Temática C: O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação.....	123
4.2 CATEGORIA ABERTA 2 SENDO PROFESSOR DE INGLÊS:	
SABERES E FAZERES	129
4.2.1 Convergência Temática D: Língua inglesa: (pre)conceitos	130
4.2.2 Convergência Temática E: Recursos materiais	132
4.2.3 Convergência Temática F: Recursos humanos.....	134
4.2.4 Convergência Temática G: O ensinar e o aprender na sala de aula	136
4.2.5 Convergência Temática H: O ensinar e o aprender: planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as tarefas	137
4.3 CATEGORIA ABERTA 3 AS RELAÇÕES COM OS QUE HABITAM	
A ESCOLA/FORA DA ESCOLA.....	142
4.3.1 Convergência Temática I: Na sala de aula: relação com os alunos.....	142
4.3.2 Convergência Temática J: Fora da sala de aula: relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico da escola e técnicos da SEMED (cursos de formação continuada).....	146
A CAMINHO DA SÍNTESE COMPREENSIVA das questões iniciais às	
considerações finais	155
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	172

INTRODUÇÃO

Como sujeito da história, o homem é também sujeito do desejo que o move.

(REZENDE, 1990, p. 94)

Temas sobre professores e docência despertam interesse crescente entre pesquisadores e entre os envolvidos com a escola como um todo. A identificação de fatores que possam contribuir de forma positiva com o processo de ensino e aprendizagem, passa então a ser objetivo coletivo dos educadores. Além disso, conhecer processos formativos construídos nas diversas fases da vida contribui para a compreensão da prática docente, da formação para a docência e especialmente entender aspectos fundamentais do período em que o professor começa a exercê-la.

Neste contexto, a palavra docência não significa apenas “dar aulas”, estar com os alunos e ministrar o conteúdo previsto significa também, que o professor está envolvido com preparação dos conteúdos a serem trabalhados, os planejamentos, a seleção e elaboração do material didático, as avaliações, a orientação dos estudantes, o preenchimento de registros e documentos sobre as aulas e os alunos, a participação em encontros/cursos de formação continuada institucionalizados pela Secretaria de Educação ou não, de curto ou longo prazos. Bem como saber relacionar-se com seus pares, os pais e/ou familiares dos alunos, o corpo técnico-pedagógico e administrativo da escola, entre outras situações e espaços pertinentes à profissão escolhida.

Orientando-me pelos temas acima citados, busquei estudos feitos sobre os primeiros anos da docência de professores de inglês na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME), como não existem, decidi pesquisá-los. A relevância que vislumbrei está na possibilidade de que ao se desvelar como os sujeitos da pesquisa chegaram à docência, como foram e como estão sendo os primeiros anos de trabalho na escola pública municipal propiciasse compreender uma parte importante da formação, aquela que acontece em serviço, que foi experienciada no dia a dia da docência e que foi descrita pelos próprios atores. Vislumbrei também, que pudesse propiciar a outros professores, em início de carreira ou não, particularidades que ocorrem nesta fase da profissão.

Após este breve preâmbulo, acredito ser importante apresentar um pouco da

minha história de vida pessoal e profissional, para que seja possível compreender minhas afirmações e inferências interligadas com o “lugar” de onde falo.

A experiência construída em dezenove anos como professora da Rede Pública de Ensino e treze anos orientando e acompanhando estagiários no Estágio Obrigatório de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que é realizado, exclusivamente, nas escolas da rede pública nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), direcionou meu olhar para as indagações que foram feitas por egressos do curso de Letras que atuam nas diferentes redes públicas de ensino de Campo Grande/MS.

Refiro-me, aqui, aos ex-alunos, porque constituem o meu contato mais próximo com os profissionais habilitados para docência da Língua Inglesa (LI), em exercício, na escola pública, e, eu sou para eles, não por pretensão, a pessoa a quem recorrem, quando possuem dúvidas ou inseguranças em relação à prática docente, talvez por ter um pouco mais de vivência na docência na rede pública ou por tê-los orientado no Estágio Obrigatório. Situações em que pude demonstrar como professora, que dependendo da posição assumida, podemos nos ajudar e ajudar outros, e sermos profissionais satisfeitos com nossas escolhas, sejam elas quais forem, desde que sejam conscientes.

Isso significa que meu envolvimento e compromisso com meus orientandos de Estágio Obrigatório, durante o curso, passaram a ter também uma extensão, uma ligação com as atividades vivenciadas por eles, quando iniciaram o trabalho em escolas de Campo Grande/MS. Essa relação passou a ter sentidos diferentes para mim, pois aos poucos constituiu um vínculo não mais entre orientadora e estagiário, e sim de profissional com seus ex-orientandos, o mesmo “mundo-vida”: a docência.

Percebi que não poderia ser essa a ligação que deveria se estabelecer, que a preocupação e o envolvimento não poderiam ser esporádicos, em situações emergenciais. Sendo assim, refleti sobre o início da carreira dos egressos dos cursos de Letras, que foram efetivados, nos últimos concursos da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Essa inquietação me aproximou dos professores de LI, que vivenciaram/vivenciam as experiências de início da docência, no cotidiano das escolas da REME.

Para compreender como se dá a transição de aluno a professor e o início da carreira como partes significantes na aprendizagem da docência, sentimos a

necessidade de construir conhecimentos sobre os saberes disponibilizados, construídos e transformados pelos professores no início de carreira, que lhes permitiram/permitem transitar do curso de formação inicial para o contexto da profissionalização docente da forma mais articulada possível (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 130).

Esses, entre outros motivos, trouxeram-me ao curso de doutorado. As disciplinas ofertadas e as leituras obrigatórias ofereceram pistas para que pudesse avançar no processo investigativo, definindo o objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que contribuía com a minha própria formação. Nesse caminho pude ouvir, sentir e compartilhar o início da prática da docência dos professores de LI, na REME de Campo Grande, em situações às vezes positivas e outras nem tanto, e, talvez, nunca pensadas, mas vividas, compartilhadas e em dados momentos, angustiantes.

Partindo dessas observações, a proposta deste trabalho tomou como protagonistas da pesquisa, professores de LI que iniciaram suas carreiras docentes ao serem aprovados nos concursos públicos para o magistério da REME, de Campo Grande/MS, mais especificamente aqueles que foram efetivados nos concursos para o magistério público de: 2001*/2002**¹, 2005/2006, 2006/2007 e 2007/2008. Estes foram os concursos que ofereceram vagas para professores de LI, na Educação Básica na REME.

O questionamento inicial que conduziu ao estudo sobre os primeiros anos de docência, e em especial nesta tese, sobre os primeiros anos da docência de professores de LI na REME em Campo Grande/MS, baseou-se em constatação empírica advinda dos frequentes questionamentos de ex-alunos, a respeito das dificuldades encontradas, quando chegaram às escolas para exercerem a docência e, também por ser e por ter sido professora formadora de professores que hoje atuam na rede de ensino e em especial, dos professores nos primeiros anos da docência que, também, lá atuam.

As leituras sobre o tema escolhido possibilitaram maior clareza e compreensão da importância da escolha da profissão e do curso de licenciatura para os egressos da graduação; da decisão de inscrever-se no concurso; do ser aprovado; da posse; do ser professor na escola; das aulas; das relações que são efetivadas pelos

¹ *: refere-se ao ano do concurso e **: refere-se ao ano da efetivação no cargo.

alunos e pelo professor numa aula típica²; da compreensão e organização de ações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que vão além da sala de aula e das relações com os outros sujeitos que habitam a escola.

Compreender como esses conceitos, ações e relações são percebidos e administrados pelas professoras³ de inglês da REME nos primeiros anos da docência, e em especial, neste estudo, compreender fatores que facilitam/dificultam os primeiros anos da docência e a permanência das professoras na REME. Considerando que alguns desistiram e outros continuaram, mesmo sabendo que não é/seria fácil. Para tanto, fui ao encontro desses professores a fim de conhecer suas experiências vividas, entendidas aqui como experiências individuais que inter-relacionam-se com as de outros professores que atuam no mesmo espaço-temporal: ser professor iniciante, no contexto de ensino de LI na REME.

Para tanto optei pelos estudos de Tardif (2000, 2004, 2005), no qual os saberes docentes são referências básicas, pois dependem de contextos, não únicos, mas variados e complexos. Na Linguística Aplicada, recorri aos estudos desenvolvidos por Almeida Filho (1993 e 1999), sobre as competências do professor de línguas apresentadas no Modelo de Operação global de Ensino de Línguas, entre outros que se fizeram necessários.

Enquanto fio condutor, esse é o respaldo que a Fenomenologia, como método investigativo, nos oferece para a (des)construção/(re)construção dos sentidos encontrados nos discursos dos professores sobre os primeiros anos da docência, ao mesmo tempo que orienta a compreensão dos significados

Lançar o olhar sobre os primeiros anos da docência, inspirada na perspectiva fenomenológica, significou refletir sobre o sujeito que o vivencia, não como um fator exterior, mas como fenômeno existencial, aquele que se manifesta no cotidiano dos professores, nos seus projetos pessoais e profissionais, na sua relação entre o “eu”, o “mundo” e a “existência”.

Por trabalhar com abordagem do tipo qualitativa, tive a oportunidade de seguir a trajetória escolhida, a qual permitiu trabalhar com a visão que ofereceu caminhos para a compreensão da dinâmica da existência humana, numa perspectiva

² Na abordagem tradicional uma aula típica possui a seguinte sequência: “[...] apresentação de uma estrutura gramatical, prática dessa estrutura em um contexto controlado, por meio de exercícios de repetição ou substituição e produção, a qual consiste na utilização dessa estrutura em contextos diferentes, usando frequentemente seu próprio conteúdo ou informações, para desenvolver a fluência com esse novo modelo” (VEDANA, 2008, p.6).

³ Todos os sujeitos da pesquisa são professoras.

fenomenológica, existencial, hermenêutica e humanista. Como referencial teórico e metodológico, direcionei minhas leituras para estudiosos da fenomenologia, começando por Husserl (1980), Heidegger (2005), Gadamer (1997), Merleau-Ponty (2006), em especial, este estudo foi orientado pelas concepções filosóficas de Maurice Merleau-Ponty, presentes na obra: *Fenomenologia da Percepção* (2006), e pela trajetória metodológica de Paul Ricoeur, apresentada na obra: *Teoria da Interpretação* (1976) e, no Brasil, pelos estudiosos que fizeram leituras destes teóricos, como: Joel Martins (1992), Martins e Bicudo (1983 e 1988), Martins e Dichtchekenian (1984), Bicudo e Espósito (1994), Bicudo (2000) e Rezende (1990).

Os dados da pesquisa se referem às experiências vividas presentes nos discursos de professores de LI em início da docência, concursados e efetivados na Rede Municipal de Ensino na cidade de Campo Grande/MS, nos 4 (quatro) últimos concursos para o magistério público.

A abordagem escolhida possibilitou-me obter uma visão contextualizada do fenômeno, pois ofereceu condições de perceber e compreender como questões que se desenvolvem no contexto da escola se relacionam, e de como esse contexto se relaciona com outras questões e com outros contextos. Neste caminho, ao interrogar os diferentes sujeitos a respeito do fenômeno, formas diferentes de “[...] *experienciar* fenômenos vai se desenvolvendo, a realidade social vai sendo construída (REZENDE, 1990, p. 37 - grifo do autor).

Como já havia iniciado, no Curso de Mestrado, uma aproximação com a fenomenologia existencial e com a hermenêutica, houve sinalização de que seria possível continuar estudando estes referenciais no Curso de Doutorado. Ao iniciar o percurso, deparei-me com alguns desafios, conhecer, com mais propriedade, as várias correntes da fenomenologia, bem como o seu emprego nas diferentes áreas do conhecimento, para que pudesse “ter chão” para a construção de conhecimentos a respeito das implicações que envolvem o início da docência, período de aprendizagem profissional no qual o professor, ao mesmo tempo em que vive novas situações, constrói saberes relativos à sua prática docente.

Sendo assim, este estudo só foi possível porque as professoras em início da docência da REME aceitaram compartilhar, com a pesquisadora, suas formas particulares de ver e viver o mundo da docência como uma atividade profissional passível de ser observada, refletida e reorganizada, e principalmente, de compreender que sempre é possível aprender com o outro.

Na busca de compreender os primeiros anos da docência de um modo geral, alguns aspectos “saltaram” aos meus olhos e guiaram este estudo. O primeiro deles, foi encontrar caminhos para conhecer como um professor licenciado em Letras, habilitação LI, torna-se professor efetivo da REME e o que faz para continuar sendo. Empreendi esse buscar não com “olhar” exterior, mas fui até esse professor que viveu/vive a experiência e o interroguei. O segundo, foi deparar-me com a complexidade de fatores que envolvem e caracterizam o contexto dos primeiros anos da docência e buscar compreendê-los. O terceiro e último aspecto, foi o desafio de localizar e reconhecer, nos discursos dos sujeitos e no contexto da REME, aspectos e particularidades possíveis de serem desveladas a respeito do fenômeno em questão: ser professor de LI nos primeiros anos da docência na REME.

Bicudo (1999, p. 12) descreve a importância da contribuição da fenomenologia em estudos dessa natureza, e explica que conhecer certos conceitos da abordagem é fundamental para o desvelamento do que é interrogado. Neste estudo, desvelar o fenômeno foi desvelar os significados atribuídos pelos e entre os sujeitos/atores que viveram/vivem as experiências que foram descritas em seus discursos.

Na prática da pesquisa inspirada nos pressupostos do método fenomenológico, desvelar é tirar o véu para poder ver e conhecer situações não aparentes, que estão veladas, é também ir além daquilo que já se pensa saber, neste caso desvelar a consciência que as professoras de LI tem do fenômeno “os primeiros anos da docência”.

Merleau-Ponty (2006) compreende e descreve a experiência perceptiva na tradição filosófica. Faz isso para recolocar a própria experiência como o objeto mais importante do seu estudo, e também posicioná-la como fundamento ontológico de qualquer descrição dessa experiência. Para o autor, todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, “[...] precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (MERLEAU-PONTY, 2006, p 3).

No prefácio do livro *Fenomenologia da Percepção* (2006), o autor vai à experiência como uma volta ao fenômeno, mesmo antes da explicação do fenômeno e critica Descartes e outros pensadores que colocaram a representação do mundo no lugar do próprio mundo vivido e apresentam essa representação como base da atividade cognitiva e perceptiva.

Merleau-Ponty (2006) chama de “mundo” o lugar no qual as professoras vivem suas experiências, nesta pesquisa, o “mundo” é a escola. São as percepções das experiências vividas na escola, que constituem os dados da pesquisa, as “Unidades de Significado” que nos possibilitaram ter acesso ao que buscávamos. Como o autor, também direcionei minha preocupação ao “homem”, nesse caso, às professoras de LI da REME de Campo Grande/MS, como sendo parte de um “mundo-vida”, lugar onde elas existem, participam, constroem e retiram dos acontecimentos cotidianos os sentidos e os significados necessários para viverem suas existências. São esses significados atribuídos nos primeiros anos da docência que busquei desvelar neste estudo.

Como instrumento de levantamento de dados utilizei a entrevista semiestruturada. Os dados encontrados nos discursos dos sujeitos responderam a pergunta orientadora da pesquisa:

COMO FOI INICIAR A CARREIRA DOCENTE COMO PROFESSOR DE LI NA REME E COMO FOI/É CONTINUÁ-LO SENDO?

A pergunta orientadora desdobrou-se em outras questões, que ajudaram a tecer a trama que envolve os primeiros anos da docência, pontuando aspectos contextuais em rede de relações: Como foi/foram? Como é/são hoje?

- a escolha do curso de formação inicial;
- o concurso e a efetivação no quadro de professores da REME;
- o chegar à escola e o início da docência: a escola real;
- ser professor da disciplina LI na escola;
- as relações entre os sujeitos que convivem no espaço escolar.

Esses questionamentos exigiram a definição do objetivo geral deste estudo:

- Identificar nos discursos das professoras, nos primeiros anos da docência, ações e acontecimentos que marcaram o período a partir das condições existenciais na escola e fora dela, destacando a importância que tiveram e que papel exerceram nesta fase da carreira docente.

Para que o objetivo geral fosse contemplado de forma a pontuar aspectos relacionais e que subsidiassem o objetivo geral já anunciado, foram estabelecidos os objetivos específicos, a saber:

- Conhecer como os sujeitos da pesquisa selecionaram, organizaram e teceram saberes na e da docência sobre:
 - a administração e condução das aulas,

- as relações interpessoais na sala de aula e fora dela
- a formação continuada pessoal e/ou institucional

- Compreender em que medida esses saberes afetaram e organizaram os primeiros anos da docência das professoras e, de que modo, interferiram dificultando ou facilitando a permanência delas na escola e na carreira profissional que escolheram.

Para responder os questionamentos sobre o tema escolhido e alcançar os objetivos propostos, organizei a pesquisa da seguinte forma:

No CAPÍTULO I, apresento estudos referentes ao professor e à docência, aos primeiros anos da docência, aos saberes docentes, aos professores de LI, e às professoras de LI, nos primeiros anos da docência, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

No CAPÍTULO II, explico os fundamentos filosófico-metodológicos da fenomenologia, os olhares e recortes de Merleau-Ponty, Paul Ricoeur e de teóricos brasileiros.

No CAPÍTULO III, apresento os sujeitos e o contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta e de análise dos dados, bem como seus resultados.

No CAPÍTULO IV, explico e analiso as Categorias Abertas construídas a partir de compreensões mais abrangentes, sobre o fenômeno interrogado. As Categorias Abertas foram articuladas aos autores e temas estudados, ao contexto da pesquisa, aos discursos dos professores e à perspectiva da pesquisadora.

Como síntese compreensiva, apresento reflexões sobre o fenômeno desvelado.

No primeiro capítulo, faço a apresentação das leituras que selecionei como pertinentes ao tema em estudo, partindo de textos mais abrangentes a respeito do professor e da docência para mais específicos referentes aos professores de LI nos primeiros anos da docência.

CAPÍTULO I

RELENDOS ESTUDOS QUE TRATAM SOBRE PROFESSORES E SEUS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*.

(PAULO FREIRE, 1996, p. 93 - grifo do autor)

Neste capítulo, minha intenção inicial foi lançar um olhar sobre pesquisas que pudessem esclarecer aspectos importantes para o tema investigado: o professor e a docência, os saberes docentes necessários aos primeiros anos da docência e em especial sobre os primeiros anos da docência de professores de LI na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

A necessidade de conhecer como o contexto real e concreto do ensino de LI acontece na escola, como é percebido e administrado pelo professor no cotidiano escolar, me remeteu a outros temas como: as tomadas de decisões na docência, as relações pessoais, fatores que (des)estabilizam as ações e as emoções do docente, entre outros, não os temas em si, mas buscar e entender como se relacionam na constituição do profissional professor no desempenho de suas atividades.

1.1 O professor e a docência

Os estudos em educação, e em especial, aqueles voltados para a escola como instituição social reconhecida e relevante para a sociedade, têm se avolumado e colocado a escola em lugar de destaque no sistema educativo, mais recentemente, as pesquisas sobre a escola têm se voltado para o papel dos sujeitos que a habitam.

O interesse pelo tema formação de professores surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, no movimento de profissionalização do ensino e em particular nos estudos sobre os conhecimentos dos professores, visando legitimar a profissão. No contexto educacional brasileiro surge de forma “tímida” na década de 1990, quando pesquisadores buscam entender a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, com a intenção de considerar o professor como

produtor de saberes, e não só, os saberes acadêmicos. Além dos saberes relacionados diretamente à docência, outros aspectos também receberam atenção como “[...] o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, C. M. F., 2001).

Sendo assim, busquei nas leituras sugeridas no curso de doutorado, como já anunciamos anteriormente, formas para a compreensão do meu objeto de estudo que me mostraram quão recentes são os estudos sobre a escola e a docência no Brasil. Weber (1992, p. 27) cita que a preocupação com o docente da escola pública teve sua predominância nos Estados Unidos nos anos 1950 e cita o texto de Gouveia (1971) como referência no Brasil.

A autora no texto “A pesquisa educacional no Brasil” (1971), reconhecido como uma das primeiras publicações sobre o tema mostra uma lista nomeando as pesquisas que haviam sido desenvolvidas sobre educação no Brasil de 1965 a 1970. Após apresentar a metodologia usada para desenvolver o trabalho e as considerações sobre eles, Gouveia (1971) relacionou-os em 217 assuntos (termo usado pela autora) agrupados em 14 temas, destes destaco os três que chamaram minha atenção, pois se relacionavam com este trabalho:

- 1) Tema III: Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares, com 38 assuntos, destaco o assunto número 10: Presença de francês, **inglês** e latim no currículo das escolas secundárias da Guanabara.
- 2) Tema VII: Método de ensino e recursos didáticos. Tecnologia Educacional. Com 19 assuntos, destaco o assunto número 17: Tecnologia educacional e **formação de professores**.
- 3) Tema XIII: Opiniões, atitudes e depoimentos de professores sobre problemas ou situações escolares. Com 7 (sete) assuntos, destaco o assunto número 2: Levantamento das dificuldades de **professoras recém-formadas**, na regência de turmas do 1º ano primário da Guanabara.

As leituras referenciadas acima foram as primeiras encontradas na literatura nacional a respeito do fenômeno pesquisado. Autores mais recentes como Tardif e Raymond (2000), Tardif (2004; 2005) Almeida Filho (1993, 1999), Moita Lopes (1996), Nóvoa (1992, 1995), Candau (2000), Ferraço (2005), Gimenez (2002), surgiram como alternativas para se pensar sobre a profissão professor e em especial

do professor de inglês.

Muitos dos autores que são da área de formação específica - Letras/Linguagens - têm como referência autores da Educação quando pesquisam sobre professores (CRUZ; REIS, 2002, p. 97).

Com o crescente número de produções e pesquisas centradas no professor e no seu ambiente de trabalho publicado nos últimos anos, é possível afirmar que ele passou a ser considerado um profissional que pensa, que é capaz de refletir sobre sua própria ação, não só reproduzindo, mas também construindo conhecimentos. Sendo assim, tornou-se relevante desvelar como os professores constroem suas carreiras, como conhecem, o que pensam e principalmente como atuam em seu ambiente de trabalho (BELLOCHIO; TERRAZAN; TOMAZETTI, 2004).

Outro aspecto presente no discurso científico e empírico sobre formação de professores é a discussão sobre o ofício de professor, visto como uma profissão que não é construída apenas no contexto acadêmico, nos cursos de formação inicial, ela continua no exercício da prática profissional. Mesmo com todas as atividades desenvolvidas durante o curso de graduação, alguns alunos têm pouca clareza que na docência, como em qualquer outra profissão, o profissional precisa continuar aprendendo e se preparando para as situações não previsíveis ou inesperadas que surgem na rotina da docência (TARDIF, 2000; 2004; 2005).

O acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras, muitas vezes vê o curso como formador de trabalhador para desempenhar um “ofício”, Neste caso, “ofício” é uma atividade que se constitui de tarefas previsíveis e pré-determinadas por outros, no qual seguir o currículo presente nas diretrizes, no projeto da escola, no livro didático ou na sequência que está posta em seu planejamento é o suficiente. O recém formado, no exercício da docência, tem dificuldade em ver-se como um profissional que toma decisões, muito além daquelas observadas, discutidas e até mesmo vividas durante o estágio no curso de formação inicial (ALMEIDA FILHO, 1999; MOITA LOPES, 1996; ABRAHÃO, 2004 e LEFFA, 2001).

A imagem da profissão professor e da realidade encontrada nas escolas apresentadas na literatura, têm sido tema de discussão daqueles que lutam para reconhecer a docência como profissão. Nóvoa (1995, p. 20), descreveu o processo histórico de profissionalização do professorado, em Portugal, e que, de modo semelhante, esses processos também aconteceram no Brasil. Deste texto, destaco dois pontos, entre quatro apontados pelo autor: 1) a docência é um “exercício de

tempo inteiro”, não vista como uma atividade passageira, mas como trabalho e, 2) a institucionalização consiste em formação profissional especializada e longa.

Nóvoa (1995a, p. 19) apresenta a profissão docente numa retrospectiva histórica, e esclarece que os estudos sobre professor feitos até então, final da década de 1980, separavam o “eu” pessoal do “eu” profissional, a partir de seus estudos, questões sobre a profissão e à docência passam a “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995b, p. 15). O autor apresentou outra e nova maneira de olhar o professor, vê-lo como um ser de relações, resgatando e colocando a individualidade como intrinsecamente social no exercício da docência.

Exercer a docência é um trabalho, e como outros postos de trabalho, requer aprendizagem e certificação, sendo assim, **podemos considerar** que as docentes em exercício, participantes desta pesquisa, são profissionais. Por um período de tempo, pensou-se que se o professor concluísse um curso que lhe fornecesse uma “licença especial”, ele já seria um profissional especializado, pronto e acabado, essa é uma crença que ainda guarda resquícios dos primeiros estudos sobre a docência e ainda perduram entre os acadêmicos e entre professores, neste caso, os iniciantes. Um dos sujeitos da pesquisa comentou que “[...] é difícil imaginar passar a vida inteira aprendendo a fazer a mesma coisa, **ensinar**” (P3). Aprender a ensinar e a conscientização da importância da formação contínua na docência é um tema importante para este estudo.

O objetivo do trabalho do professor é ensinar, a fim de que o aluno se aproprie do conhecimento e, para que isso ocorra precisa ter consciência das condições e das finalidades dos processos de ensinar e aprender.

Tardif (2004) acrescenta outra questão à discussão, a “epistemologia da prática” como uma característica importante entre os agentes da educação em geral e dos professores, em particular. Dentre as características citadas por Tardif (2004, p. 245-250) e por Nóvoa (1995b, p. 15-21), sobre os conhecimentos necessários para o desempenho da profissão docente, destaquei e organizei algumas que ajudaram na análise e na compreensão do fenômeno estudado. As características do conhecimento profissional necessárias ao exercício da docência que todo professor deveria ter são:

- conhecimentos especializados e formalizados;
- formação de alto nível, natureza universitária ou equivalente, certificada por diploma e só os que possuem a competência e o direito de usar seus

conhecimentos poderão fazê-lo;

- conhecimentos essencialmente pragmáticos, voltados para soluções de situações problemáticas concretas;
- exposição de sua competência e sua prática para que possam ser avaliadas e auto-gerenciadas pelos pares;
- autonomia, saber improvisar, adaptar-se às situações novas e únicas, ter organização, ter discernimento para organizar objetivos almejados e meios para atingi-los e apresentar processos de reflexão na ação;
- reconhecimento de que a formação contínua ocupa uma boa parte da carreira;
- responsabilidade pelo uso do conhecimento para com seus clientes.

Ao reconhecer essas características como pertinentes para o estudo em questão, concordo com Nóvoa (1998) quando diz que o surgimento de necessidades e obstáculos que se apresentam aos professores, quando tentam “afirmar a sua profissionalidade”, estes se confrontam com a “imagem idílica da profissão docente” que haviam construído ao longo de suas vidas, isso gera um certo “mal estar” nos professores quando se confrontam com as necessidades e obstáculos no dia a dia da docência (NÓVOA, 1998, p. 26).

Lüdke e Boing (2004) apresentam questões teóricas que ajudam no entendimento e na confirmação da presença deste “mal estar”, e ele é fruto da “[...] complexa situação, desse grupo profissional em nossos dias”, para os autores há

[...] quatro critérios comuns a todas as profissões: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e, d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário (LÜDKE; BOING 2004, p. 2).

Os autores afirmam que “a especialização do saber” é fator comum a todas as profissões e é almejada em todas as situações que envolvam a docência. Por serem complexas, são objetos de investigações.

Observando as características citadas, fundamentadas em Tardif (2004) e Nóvoa (1995b) e os critérios apresentados por Lüdke e Boing (2004), e já ter realizado uma série de leituras sobre o tema pesquisado, foi possível concluir que nem sempre a formação pessoal ou a institucionalizada realizada pelos professores,

bem como as transformações/mudanças decorrentes delas, podem ser acompanhadas, discutidas e socializadas.

Tardif (2004, p. 250) corrobora esse pensamento quando afirma que “Se esses esforços e reformas forem bem sucedidos, o ensino deixará, então, de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão [...]”. Este conceito de profissão se assemelha ao de Neto (2005, p. 253) quando afirma que para a docência ser uma profissão é preciso que ela ocupe um lugar social, que seja importante, necessária e seja desempenhada da melhor forma possível pelo profissional. Neto (2005) e Arroyo (2002) apresentam aspectos teóricos, do ponto de vista histórico do trabalho do professor, assinalam que o percurso vai do ofício à profissão, ponderam alguns pontos e unificam outros, são questões fundamentais para compreender a profissão docente. De acordo com Arroyo (2002, p. 16): “Fazer o percurso à procura do ofício de mestres, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem [...] Contar para mim, e a nós nossa própria história”.

O processo de constituição da docência em profissão, além de estar vinculado às questões da política educacional nacional, está vinculado, também, às políticas locais, o que torna o caminho legal mais longo e fragmentado, como por exemplo, um professor dedicar-se a uma só escola e ter mais horas atividades fora da sala de aula para o planejamento, o estímulo à docência, entre outros. Estes anseios, muito almejados, pelo trabalhador docente ainda são vistos como não tão importantes no contexto educacional, que enquanto políticas:

[...] têm a ver com o perfil do profissional que se deseja traçar e com o tipo de aluno que a sociedade quer formar [...] e que devem ser assegurados e estarem relacionados [...] com a criação de estímulos ao professor e com a recuperação de sua identidade profissional [...] (BARRETO, 1996, p. 333)

Conhecer, adotar e apropriar-se das características e dos critérios presentes nos movimentos de formação de professores, enquanto políticas de recuperação da construção do processo identitário docente, têm sido o objetivo de estudos sobre formação de professores que estão disponibilizados nas diversas mídias nos últimos vinte anos.

Foi minha opção substituir a expressão “identidade profissional” empregada por Barreto (1996) no texto acima pela expressão usada por Nóvoa (1992), “processo identitário”, pois acredito que enquanto processo, cada professora que participou

desta pesquisa, tem seu modo distinto de ser professora, com ideais próprios, métodos, práticas pedagógicas e de reflexões pessoais, nos quais cada professora, num processo “[...] único e complexo [...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 1992, p. 16).

A apropriação do sentido da sua história vivida ocorre nas diversas relações às quais o docente está exposto, por exemplo: com os outros professores, com as associações de classe, no convívio com os alunos e seus familiares, com o que a escola oferece para que ele desempenhe suas funções, e também está exposto à sua história pessoal, com seus valores, crenças, sentimentos, saberes, participação em outras instituições sociais, enfim, com o que o constitui como professor. Daí, a construção da identidade do docente ser subjetiva e complexa - influenciada pelas próprias decisões e ações, pelas decisões de “outros” e cheia de conflitos, desafios e contradições.

1.2 Os saberes docentes

Neste trabalho uso o conceito de “epistemologia da prática profissional” declarado por Tardif (2004, p. 255 - grifos do autor) como: “[...] o estudo do *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Concordo com autor quando afirma que, a noção de saber, vai além do que se conhece como saber científico e como o saber do senso comum. Pois a noção de “saber” comporta “[...] um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2004, p. 255).

Compondo os inúmeros caminhos da formação de professores, um olhar especial sobre os saberes, busco em Perrenoud (2001, p. 205) a afirmação que: “[...] é preciso dominar saberes para ensinar, não há sombra de dúvida”. Partindo dessa premissa, conhecer no campo conceitual, a idéia de saber, saberes, bem como as distinções entre saberes e saber-fazer, saberes docentes, saberes da formação profissional ou experienciais, é uma tarefa complexa, porque os conceitos não são estáveis. Cada autor, conforme seus próprios contextos definem as suas categorias.

Tardif (2000; 2004; 2005) apresenta uma série de pesquisas sobre professores, em especial sobre os saberes dos professores. O autor dá especial

atenção à origem social dos saberes, articula e equilibra aspectos existenciais, sociais e individuais. A opção sugerida pelo autor oferece caminhos para que pesquisas sejam desenvolvidas a partir das categorias presentes nos discursos dos professores.

Foi inspirada nas publicações de Tardif (2000; 2004; 2005) que embasei a minha opção de trajetória teórica de pesquisa, pois ofereceu meios para que me aproximasse do professor, que é o agente da decisão e da ação, e o interrogasse a fim de conhecer suas experiências vividas a partir de narrativas.

Se estamos tratando de professor quando falamos de saber, estamos nos referindo ao contexto de trabalho deste profissional, porque o saber não existe por si só, se nos referimos a ele, estamos diretamente nos referindo ao saber de alguém. De acordo com o autor acima citado, a problemática encontra-se em como compreender as relações que ocorrem no contexto no qual os saberes emergem: “o contexto do trabalho”.

É importante perceber que a formação inicial dos professores e o seu desenvolvimento, que acontece no contexto do trabalho, estão interligados no processo de construção profissional. Nesse entorno, o professor não é só um especialista em sua disciplina, além desse conhecimento específico da área de atuação tem que envolver-se com questões pedagógicas, que são as especificidades de ensino e de aprendizagem da disciplina em sala de aula. Percebi, após a leitura de Tardif (2005, p. 138) que a profissão docente comporta papéis para serem desempenhados pelo professor. São saberes e fazeres, que necessitam de atenção e de acompanhamento no exercício da docência.

A docência é uma atividade individual desenvolvida em conjunto, é muito importante que os professores estejam conscientes e seguros de seus papéis, para não perderem suas identidades profissionais e até mesmo as pessoais. Se o professor encontrar em seu ambiente de trabalho suporte para enfrentar e compreender os aspectos individuais e coletivos, as objetividades e subjetividades presentes nas suas ações e nas relações entre as pessoas com as quais convive na escola, eles conseguirão dar um rumo em sua vida e em sua profissão.

Emprego a palavra rumo, significando orientação, já que Abraham (1986, p. 29) utiliza a palavra “labirinto” para definir o percurso, “caminho difícil” que os professores percorrem na docência, tendo que escolher, muitas vezes sem conhecer outras opções, que decisão tomar. E a autora vai além, não é só escolhê-los, têm que percorrê-los, mesmo sem clareza do percurso. Usei a analogia de Abraham (1986),

para dizer que às vezes, o professor toma alguns rumos sem saber que poderia tomar outros, e corre o risco de sentir-se perdido na busca de seu objetivo.

A falta de clareza no percurso traz desconforto ao professor, às vezes, exige-se muito dele: atitudes críticas a respeito de seu trabalho, que inovem, que tomem decisões metodológicas inteligentes, mas nos esquecemos das orientações de Arroyo (2002, p. 52), quando cita que a maioria dos professores “[...] foram formados (as) para ser ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino”.

Para Tardif (2004) os saberes docentes estão associados às concepções dos saberes já existentes e aceitas pela cultura da modernidade, e partem de três lugares: da subjetividade, do julgamento e da argumentação.

Na subjetividade, considerada como o “lugar” do saber, e tem a “A forma de uma intuição intelectual através da qual uma verdade é imediatamente identificada e captada [...] A forma de uma representação intelectual resultante de uma cadeia de raciocínio [...]. No julgamento, o saber é [...] o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que afirma com razão alguma coisa a respeito de alguma coisa”, e na argumentação, o saber é considerado como “[...] a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas [...] uma proposição ou uma ação” (TARDIF, 2004, p. 193-196).

Assumo nesta pesquisa o enfoque da argumentação pela sua “dimensão intersubjetiva”, considerada como trocas discursivas entre seres sociais baseadas na comunicação ou no discurso. Os saberes docentes são os argumentos que as professoras apresentaram, em seus discursos, quando foram questionadas sobre algo, no caso deste estudo: os primeiros anos da docência.

Para Tardif (2004), os saberes que constituem a prática docente ou a prática profissional são “a base da profissão professor” e são caracterizados como: plurais, compósitos e heterogêneos porque provêm da trajetória vivida: da formação acadêmica inicial e da formação que ocorre ao longo da vida. Quando professores dominam, integram e mobilizam os saberes na prática docente, eles formam um grupo social e profissional.

Os saberes que constituem a prática docente ou a prática profissional do professor, são nomeados de saberes profissionais, são os fundamentos do saber ensinar, não se reduzem a um sistema cognitivo, é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, pela sociedade, pela cultura, pela

história de vida individual. Por isso, esses fundamentos são ao mesmo tempo: “existenciais, sociais e pragmáticos”. (TARDIF, 2004, p. 103).

Corsi (2005) faz uma paráfrase de Tardif e Raymond (2004, p. 103), e conceitua esses fundamentos da seguinte forma:

[...] existenciais, porque o pensamento do professor envolve a sua própria vida, suas experiências. Os professores pensam a partir de sua história de vida (intelectual, afetiva, pessoal e interpessoal);

- sociais, porque os saberes profissionais são plurais, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes. Também porque, em certos casos, são explicitamente produzidos e legitimados por grupos sociais, como, por exemplo, os professores universitários, as autoridades curriculares etc.

- pragmáticos, porque os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados, tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador (CORSI, 2005, p. 3)

Tardif (2004) apresenta meios para identificar e classificar o pluralismo do “saber dos professores”⁴, não por categorias disciplinares ou cognitivas, mas pelos lugares onde os professores atuam, fazendo interfaces entre os seus saberes, suas fontes sociais de aquisição e como ambas se integram na efetivação do trabalho docente.

O que fica evidente é que no desempenho de suas atividades os professores realmente fazem uso desses saberes como se fossem fontes de busca, porém, o todo da questão é mais complexo. O próprio autor faz crítica aos estudos baseados somente nas fontes sociais dos saberes, elas ocupam um lugar importante, mas deixam de lado a dimensão temporal, não observando em que momento ela se insere na história de vida pessoal e de formação profissional do professor.

Às características dos saberes, já postas: plurais, compósitos e heterogêneos, o autor acrescenta a dimensão temporal, porque são construídos ao longo da vida e provindos de diferentes lugares e tempos, e implica em fases a serem cumpridas: a formação discente inicial, a formação para a docência, as influências do meio, domínio do conteúdo específico de sua disciplina e a aprendizagem para o ensino. Tardif (2004) acrescenta ainda que os saberes docentes são como um amálgama de diversos saberes:

Saberes da formação profissional: “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de

⁴ Explicitação no quadro “Os saberes dos professores”, em Tardif (2002, p. 63).

professores [...], e deveriam refletir nas práticas docentes” (Op. cit. p. 36). A prática docente, enquanto atividade, também mobiliza saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, sociais e por fim experienciais ou práticos.

Os **saberes pedagógicos** que compõem o primeiro grupo,

[...] são doutrinas ou concepções provenientes de reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...] são incorporados à formação profissional [...] fornecendo arcabouço ideológico [...] formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2004: p. 37).

Já os que fazem parte do segundo grupo, os chamados **saberes disciplinares**,

[...] são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...] (por exemplo, matemática, história, [...]) emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2004: p. 38).

Os **saberes curriculares** pertencem ao terceiro grupo,

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2004: p. 38).

Compondo o último grupo, os **saberes sociais** abrangem o todo dos saberes disponibilizados pela sociedade, estes saberes dependem dos professores, mas não somente deles “enquanto atores individuais” empenhados numa prática coletiva, e que, também, é formado por um conjunto de disciplinas, por uma organização didático-administrativa, etc., e, ao mesmo tempo são “*saberes deles*”, com seus alunos e com os outros sujeitos sociais “[...] numa interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema [...]” (TARDIF, 2004, p. 11-16 - grifo do autor).

Na visão de Tardif (2004), o saber é social porque é vivido por um grupo de professores, com qualificação para desempenhar a docência, todos trabalham na escola, e compartilham uma ação coletiva.

Os **saberes experienciais ou práticos** “[...] desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...]”

brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2004: p. 38-39). Dessa forma, o saber experiencial vai se compondo ao longo do processo de formação profissional, e é mobilizado, modelado, adquirido; prático; interativo; sincrético; heterogêneo; complexo; aberto; personalizado; existencial; experiencial; temporal e; social.

Sendo assim, ao longo do desempenho do trabalho docente, através das experiências que vivencia, o professor tende a desenvolver um certo *habitus* ou cultura de ensinar, um composto de valores e crenças que influenciam a maneira do professor agir e/ou reagir deste ou daquela maneira no dia a dia. O *habitus* conforme Bourdieu é um:

Sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentada’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Félix (1998, p. 22) cita uma comunicação pessoal na qual Almeida Filho, refere-se ao termo *habitus* de ensinar, como sendo todos os valores e crenças acumulados pelo professor desde a sua formação acadêmica, ou seja, uma crença implícita que conduz a sua maneira de ensinar.

Almeida Filho (1993) utiliza o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983), para definir *habitus* de ensinar. Para ele, *habitus* de ensinar corresponde à competência implícita, e é a base de uma cultura inconsciente a respeito de como conduzir o ensino, conceito próximo ao de Tardif (2004), quando define os saberes da prática.

Para Almeida Filho (1993), *habitus* de ensinar são valores incorporados pelo professor durante sua existência, e são adequados ao exercício da docência quando ensina, e são “[...] baseados em como os nossos professores nos ensinaram ou como aprendemos coisas parecidas [...]” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). A competência implícita é frequentemente não conhecida ou não possui, da parte do professor, uma explicação científica; Seu oposto, a competência explícita do processo de ensinar, significa: respeitar os limites, conhecer a realidade, agir com a consciência e estar receptivo às novidades.

É o equilíbrio entre os saberes construídos e (re)significados nos cursos de Formação Inicial, os conhecimentos adquiridos/formulados na história de vida e os construídos nas práticas cotidianas desenvolvidas na escola, que o professor precisa, não somente conhecer, mas compreender, para renovar/innovar seu trabalho em sala de aula.

Pela complexidade da origem dos saberes é difícil identificar com precisão “[...] o que, nas condutas de um professor, provém de saberes ou do *habitus*” (PERRENOUD, 2001: p. 207), somente pesquisas bem direcionadas poderão identificar essa diferença, por serem práticas e reflexões muito pessoais em contextos variados e complexos.

Ao considerar a natureza social do conhecimento do trabalho dos professores, Tardif (2004) valoriza os saberes do cotidiano e sinaliza caminhos para a construção da identidade docente.

As professoras em início de carreira que participaram desta pesquisa tiveram como referência de profissional da educação, os professores supervisores de estágio, com os quais compartilharam a dinâmica do dia a dia **real** da escola, durante o período de estágio, componente obrigatório dos cursos de formação de professores. Concomitante à vivência da docência na escola durante o estágio, períodos de 1 (um) ano ou 2 (dois) anos letivos, os professores, ex-estagiários, participaram de reuniões de orientação, de discussões e reflexões sobre a docência, na instituição formadora.

Diante do exposto, posso considerar que a formação para a docência tem seu início quando o professor começa socializar-se com os diferentes grupos com os quais convive ao longo de sua vida: na família, com os amigos, na Educação Básica, no curso de Formação Inicial, na trajetória profissional inicial, no exercício da docência, na formação continuada, que se prolongará durante toda a nossa vida, funcionando como “estruturas estruturantes”, marcados pelas características pessoais de cada professor, em determinados tempos e lugares, marcados pela noção de coletividade, num contexto cultural e social específicos.

1.3 Os primeiros anos da docência

O início da carreira docente, em geral, é um período no qual o professor se vê em situações inesperadas, situações difíceis que demandam atitudes adequadas num curto espaço e tempo, sendo também, um período no qual começa o processo de

construção de conhecimentos sobre a profissão e em especial sobre as práticas docentes.

As leituras que me ajudaram a compreender que a docência equilibra aspectos sociais e individuais no contexto escolar foram:

Na literatura internacional, Huberman (1992) estudou o ciclo de vida profissional dos professores, baseado no ciclo da vida humana, do ponto de vista da carreira, combina abordagens psicológicas, psicossociológicas, e estudos biográficos da docência. Para tanto, realizou pesquisas com quatro gerações de professores que tinham entre 5 a 40 anos de experiência, todos atuavam no ensino secundário, numa região demográfica limitada, com características históricas, institucionais diversas e trabalhando com disciplinas diferentes.

O autor organizou seus estudos que denominou de “ciclo de vida profissional” dos professores em uma série de sequências ou de maxi-ciclos, que compõem a base de seus estudos sobre a carreira docente. Dependendo do grau de “exploração”, momento em que o professor de várias maneiras tenta conhecer os “entornos da profissão”, e passa segundo Huberman pelas fases:

- a) da sobrevivência: na sala de aula real com toda sua complexidade;
- b) do choque com o real e,
- c) a fase de descoberta: a experiência com o novo.

Assumi, nesta pesquisa, as fases marcadas por Huberman (1992) porque ofereceram um caminho inicial para compreender o desenvolvimento da carreira profissional docente, pois apresentam fases nas quais as professoras foram tomando consciência do seu papel como educadoras, e porque os ciclos não foram constituídos por etapas fixas, mas foram se adequando de diferentes formas à história de cada uma.

É durante o processo de exploração que o professor avança para a estabilização. As fases descritas por Huberman (1992) compõem juntamente com outras questões profissionais e pessoais, não apenas o início da formação docente, mas também dão origem à “questões fascinantes de investigação” que ajudam “[...] a compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino” (HUBERMAN, 1992, p. 34-38).

Os estudos sobre professores e sobre a profissão professor feitos por Nóvoa (1992; 1995a; 1995b) e por Huberman (1992) marcaram o início da discussão sobre estes temas no Brasil. Quase uma década depois, outros pesquisadores deram

continuidade e mais atenção aos estudos que envolvem a temática. E além de aprofundarem as questões postas anteriormente, iniciaram outras discussões sobre questões importantes a respeito da profissão professor, como podemos ver a seguir.

Garcia (1999) acrescenta outros aspectos para discussão e coloca a necessidade da formação num contexto em que a informação é possível e acessível, e pode revelar o que desconhecemos e o que gostaríamos de saber. Em seus estudos, o autor relaciona: o desenvolvimento profissional com as condições de trabalho, com as teorias de mudança, com a aprendizagem do adulto, destaca as etapas do desenvolvimento cognitivo e as fases da carreira.

Para o autor, a formação é importante fonte de democratização e informação é “[...] um contínuo, de forma que os professores não são concebidos como produtos acabados, mas, ao contrário, como sujeitos em evolução e desenvolvimento constantes”. Neste sentido Marcelo (1998), reapresenta a idéia de “fases” e afirma que elas não são de cumprimento obrigatório, “[...] há influências pessoais, profissionais e contextuais que influenciam sobre os professores” (MARCELO⁵, 1998, p. 62-65).

Tendo como referência os autores citados anteriormente, pude observar que os estudos sobre a iniciação profissional, aquela que ocorre nos primeiros anos, é caracterizada como um período tenso, de muitas aprendizagens e destaca-se como uma parte do processo de desenvolvimento profissional que necessita de atenção, pois não é um processo estático nem uniforme.

Por estar sujeito a mudanças, o início da carreira docente pode estender-se por um período bem maior do que os apresentados na pesquisa de Huberman (1992). Tardif e Raymond (2000, p. 224) descrevem a carreira profissional como sendo a “[...] a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações [...]”.

A palavra trajetória significa o “caminho percorrido por um corpo ou partícula em movimento” (HOUAISS, 2002). Neste trabalho, fiz referência ao caminho percorrido pelas professoras de LI da REME de Campo Grande/MS, em início da docência, como sujeitos que vivem esse movimento na ocupação “professora”.

O movimento na carreira se efetiva como resultado de “transações

⁵ GARCIA, C. M. e MARCELO, C. 1998, é o mesmo pesquisador com referências diferentes nas publicações.

contínuas” das pessoas com o que elas fazem, com suas profissões, e por serem atividades repetitivas “[...] elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que elas assumem” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 225).

A trajetória em uma carreira é composta por fases de integração na profissão e de sua “socialização na subcultura” da escola. Se um professor inicia a carreira de uma maneira estável, a “[...] base dos saberes profissionais pode constituir-se neste período inicial de três a cinco anos” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 226).

Esse período é também uma fase crítica, na qual as suas experiências como aluno estão mais presentes que os conhecimentos profissionais recebidos na formação inicial, o que autores chamam de “choque com a realidade”. É então que acontece a ruptura da idealização de sala de aula criada durante a formação para a sala de aula real, com seus conflitos na relação professor-aluno, as questões pedagógicas, a constatação, re-significação ou abolição de determinados conceitos, interrogações sobre crenças ou posturas e a entrada no mundo real do trabalho.

Tardif e Raymond (2000, p. 226) citam a descrição “clássica” feita por Eddy (1971), sobre o início da carreira, e descrevem o seguinte: a primeira fase refere-se aos primeiros contatos com a escola, momento em que recebe as orientações da administração, em reunião formal, e recebe a incumbência de repassá-las aos alunos. Nesse ponto, descobrem-se não mais alunos, mas professores, e devem dar conta de alunos “turbulentos”, administrar a burocracia e gerir as rotinas da escola.

A segunda fase diz respeito à obediência às normas informais, quando os professores mais experientes introduzem os novos professores na “cultura” e no “folclore” ou “subcultura” do contexto escolar, não são informações pedagógicas ou curriculares, são informações sobre o entorno no qual estão inseridas as questões pedagógicas e curriculares, são informações orais, para que o professor novato conheça sua posição na hierarquia velada já existente na escola.

A terceira fase está ligada à inserção no mundo do trabalho, no qual o conceito do aluno idealizado, estudioso, dependente, desejoso de aprender, que foi apresentado, durante a formação inicial, não é encontrado.

Tardif e Raymond (2000) também demarcam fases, não tão rígidas, e períodos de tempo flexíveis para a fase crítica de aprendizagem da profissão, aproximadamente “de cinco a sete anos”. Para os autores citados, esse é um período realmente importante que determina o futuro do professor no trabalho, ou ele permanece ou abandona a profissão.

Daí a importância de entendermos como as relações pessoais e interpessoais se articulam no ambiente de trabalho, pois é na interação com o outro que o professor constrói seus valores e põe em cheque suas crenças, conhecimentos, habilidades e ideais, ao mesmo tempo em que constrói a sua identidade profissional. Identidade entendida aqui como “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16). Portanto para o professor iniciante, a construção do processo identitário decorre da experiência vivida no cotidiano e na cultura da escola na qual está inserido, sempre considerando que a docência é uma atividade, simultaneamente, individual e coletiva.

Como visto, as pesquisas sobre o professor e a aprendizagem de sua profissão têm recebido alguns olhares e análises. Fazendo leituras e observando as bibliografias nelas citadas, visitando sites como o do ENDIPE, ANPED, SciELO, Bancos de Teses e Dissertações, Portal Domínio Público e banco de Teses de várias universidades, afirmo que trabalhos sobre os primeiros anos da docência, têm sido produzidos, mas ainda não são, na proporção e com a abrangência que poderiam ser.

Na literatura nacional, dos trabalhos localizados sobre o tema - os primeiros anos da docência - destaquei 25 entre: teses, dissertações, monografias, trabalhos de conclusão de curso, capítulos de livros, textos completos em periódicos e anais, em diferentes áreas e níveis do conhecimento, que tratam do professor em início da docência, somam-se a estes, mais 4 (quatro), que referem-se aos professores de inglês, que serão apresentados e discutidos no tópico 1.4, na sequência.

Estes textos foram selecionados porque os considerei como os mais pertinentes para a compreensão deste estudo. Os números em negrito, após cada descrição, referem-se à numeração que usei para identificar cada trabalho. Que, aqui, foram agrupados sob forma de síntese:

- 3 (três) Teses de Doutorado e 5 (cinco) de Dissertações de Mestrado tratando de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. (**1, 3, 4, 5, 6*, 7, 15***). * Pesquisas sobre a própria prática.
- 1 (uma) Tese de Doutorado, pesquisa sobre pesquisou o professor da Educação Infantil (**2**);
- 1 (uma) Tese de Doutorado, estudo sobre o processo reflexivo de professoras sobre o cotidiano (**8**);
- 1 (uma) Tese de Doutorado e 2 (duas) Dissertações de Mestrado,

investigação sobre o início da docência do professor de matemática (9, 10, 11);

- 2 (duas) Teses de Doutorado e 1 (uma) Dissertação de Mestrado, trabalho sobre o início da docência do professor de geografia (12, 14, 13);
- 1 (uma) Tese de Doutorado, pesquisa sobre o início da docência do professor de língua materna (16);
- 2 (duas) Dissertações de Mestrado, sobre o início da docência de forma geral (17, 18);
- 1 (uma) Dissertação de Mestrado, sobre o início da docência no Brasil (19);
- 1 (um) Trabalho de Conclusão de Curso, sobre uma professora iniciante às voltas com a turma da Recreação (20);
- 1 (uma) Monografia - estudo comparativo sobre professores de língua materna em início e fim de carreira (21) e,
- 4 (quatro) Artigos: 1º - Um breve panorama da pesquisa brasileira sobre formação de professores, com ênfase no início da docência (a), 2º - O início da carreira, a partir da Anped (b), 3º O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional (c) e 4º - Os rituais da iniciação da constituição do ser professor (d).

1.3.1 Uma breve descrição de cada trabalho acadêmico

1- GUARNIERI, M. R. (1996): “Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996. O autor fez estudo exploratório com 7 (sete) professoras iniciantes, entre 1 (um) e 3 (três) anos de docência, em seu recorte, para o estudo de caso, selecionou apenas 1 (uma) professora que lecionava nas séries iniciais do Ensino Básico, no interior do estado de São Paulo.

2- NONO, M. A. (2005): “Casos de ensino e professoras iniciantes”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Pesquisa sobre as possibilidades dos usos dos casos de ensino para pesquisar formação de professores. A autora trabalhou com 4 (quatro) professoras iniciantes na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

3- NUNES, J. B. C. (2001): “A socialização do professor: As influências no processo de aprender a ensinar”. Tese de Doutorado. Universidade de Santiago de Compostela, Galiza, Espanha, 2001. Apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com 4 (quatro) professores das séries iniciais de Ensino Fundamental, do ensino público do estado do Ceará.

4- CORSI, A. M. (2002): “O início da construção docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais”. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Estudo com duas professoras iniciantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, lotadas em uma escola municipal na cidade de São Carlos, ambas com formação em Pedagogia.

5- SILVA, S. (2009): “Professores de séries iniciais em início de carreira: dificuldades, dilemas e saberes em relação ao ensino da matemática. Mestrado Profissional em Ensino de Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. A autora investigou professores das séries iniciais com até 5 (cinco) anos de carreira, foram sujeitos da pesquisa duas professoras, uma com Mestrado e outra com curso de Habilitação para o Magistério, da rede municipal de uma cidade do interior de São Paulo.

6- SILVEIRA, M. F. L. (2002): “Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. A autora fez o duplo papel de professora e pesquisadora: pesquisou a própria prática como professora de 2ª série do Ensino Fundamental.

7- ROCHA, G. A. (2005): “Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Pesquisa sobre o início da carreira de uma professora doutora que começou trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

8- SOARES, C. M. G. (2004): “A prática docente do professor iniciante”. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Pernambuco, 2004. Estudo de caso de quatro professoras iniciantes na carreira docente, do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, em três escolas da rede municipal do Recife. A autora pesquisou o papel da organização escolar, as necessidades dos professores e a reflexão que fazem sobre a formação inicial.

9- FONTANA, R. C. (1997): “Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação”. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1997. Pesquisa com um grupo de 6 (seis) mulheres-professoras, que reuniam-se semanalmente para estudar Vygotsky e para refletir sobre a prática pedagógica cotidiana.

10- GAMA, R. P. (2007): “Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira”. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Estudo com quatro professores de matemática da Rede Pública de São Paulo.

11- GAMA, R. P. (2001): “Iniciação de passagem de discente para docente de Matemática: a necessidade de se estudar as transições”. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2001. Pesquisa sobre os aspectos pessoais, profissionais e contextuais que contribuem para o pensamento e para a ação de professores de matemática em início de carreira.

12- ROCHA L. P. (2005): “(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência”. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, 2005. A pesquisa trata do professor iniciante de matemática. Na primeira etapa a pesquisadora faz um levantamento com 21 licenciados em matemática pela Unicamp, posteriormente fez um recorte e trabalhou com apenas dois professores das 4 (quatro) séries finais do Ensino Fundamental, um de escola pública e outra da escola privada.

13- DINIZ, M. S. (1998): “Professor de Geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira”. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Pesquisa sobre a construção da docência de 15 professores iniciantes que trabalham com Geografia do Ensino Fundamental e Médio do Rio de Janeiro, de escolas públicas e privadas, os dados foram construídos a partir da metodologia da História de Vida.

14- ANDRADE, R. O. (2006): “O professor iniciante em Geografia: Relações entre a formação inicial e o exercício profissional” Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo. 2006. Estudo com 5 (cinco) professores de Geografia em início de carreira, analisou as dificuldades próprias do exercício profissional, na cidade de Piracicaba.

15- VIEIRA, H. M. M. (2002): “Como vou aprendendo a ser professora

depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência”. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. São Carlos: UFSCar, 2002. Pesquisa sobre o seu próprio início de carreira, durante três anos.

16- FREITAS, S. A. (2008): “O professor iniciante; seu trabalho com o texto”. Doutorado em Letras. Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2008. Fez uma reflexão sobre a prática do ensino de língua materna do professor iniciante.

17- CARVALHO-FREITAS, M. M. (2000): “O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional”. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2000. A autora realiza um estudo comparativo entre 13 professores iniciantes e 16 professores antigos de 2 (duas) escolas da zona urbana e de 3 (três) escolas da zona rural do estado de Minas Gerais.

18- ANJOS, D. D. (2006): “Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente”. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006. Pesquisa com professores que começaram dar aulas nas últimas 4 (quatro) décadas - 1970-2000 - a autora analisou o que as professoras falam, hoje, dos seus primeiros anos de trabalho.

19 LIMA, A. C. R. E. (2006): “Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes”. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Bahia, 2006. Análise das principais características da construção do início da docência presentes em pesquisas realizadas no Brasil. Durante o levantamento para sua pesquisa, surpreendeu-se com o fato de que nas reuniões da ANPED entre 1999 e 2003 não houve nenhum trabalho sobre o início da docência.

20- ROLLO, E. P. (2004): “Narrativas de experiência: inquietações e aprendizados de uma professora iniciante às voltas com a turma da Recreação” Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas, 2004.

21- FREITAS, S. A. (2002): “Análise do discurso de professores de língua materna em início e fim de carreira: uma história de ressignificações”. Monografia - Aperfeiçoamento/Especialização em Letras - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2002.

1.3.1.1 Textos em livros, periódicos e anais de eventos

a- NUNES, C. M. F. (2001): Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, Campinas, v. XXV, n. XII, p. 27-42, 2001.

b- MARIANO, A. L. S. (2005): “Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da Anped”. GT Formação de professores. In: Anais da 28ª. Reunião anual da ANPED. (cd) GT Formação de Professores. Caxambu, MG, 2005.

c- FREITAS, M. N. C.; LÜDKE, M. (2001): “O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional”. In: GUIMARÃES, B. M. M. et al. Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão. São João Del-Rei: FUNREI, 2001.

d- FONTANA, R. C. (2000): “Trabalho e subjetividade: nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. Cadernos Cedes, Campinas, ano XX, n.50, p. 103-119, 2000.

A contribuição dos trabalhos lidos e citados está na maneira como descreveram a construção, a tecitura de certas tramas que envolveram aspectos da formação dos professores no início da docência forjados no dia a dia da escola. O professor é o agente da efetivação das decisões pedagógicas e curriculares, por esse motivo, o contexto da escola necessita, cada vez mais, de professores comprometidos e conscientes de seus papeis, daí a necessidade de conhecer os processos de formação para a docência, refletir sobre eles e vislumbrar progressos.

Restam ainda muitos aspectos sobre os primeiros anos da docência que precisam ser colocados em evidência, discutidos, explorados e conhecidos, para que os envolvidos no contexto escolar possam entrever outros caminhos com mais segurança, e assim alcançar melhores resultados nos processos de ensinar e aprender, na organização da carreira docente e na harmonização de aspectos da vida pessoal e profissional.

1.4 Os professores de Língua Inglesa e os professores de Língua Inglesa nos primeiros anos da docência

Na literatura nacional, estudos sobre formação e carreira dos professores de línguas estrangeiras, também, são muito recentes. Apresento a seguir, publicações

que discutem sobre o professor de LI e sobre os professores de língua inglesa nos primeiros anos da docência.

Podemos afirmar conforme Sánchez (1997, p.31) que a literatura historiográfica existente sobre o ensino de línguas é “escasso e incompleto”. No Brasil tem se produzido pesquisas e literaturas, de qualidade, nas áreas da Educação, da Linguística e da Linguística Aplicada relacionadas à sala de aula, aos métodos, às abordagens, ao material didático, à aquisição de línguas no contexto escolar, como podemos ver nos trabalhos de Almeida Filho (1991 e 1993), Cavalcanti e Moita Lopes (1991). Literaturas historiográficas sobre a disciplina Língua Estrangeira - Inglês, no Brasil, por muito tempo só foi possível localizar em livros de didática, como o de Valmir Chagas (1979), *Didática Especial de Línguas Modernas*⁶.

Também podemos encontrar pesquisas e relatos de experiências referentes à línguas estrangeiras nas publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e principalmente, do Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada (InPLA), do Encontro Nacional de Professores de Língua Inglesa (EnPULI) e em revistas e periódicos nas áreas de Letras, de Linguística Aplicada, de Associações de professores de inglês e de Educação por todo o Brasil.

A partir de 1980, estudos mais elaborados, apresentando procedimentos de ensino começam a aparecer na literatura, mas poucos são resultados de pesquisa, como podemos ver em Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 133), quando afirmam que “[...] a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa”.

Para os autores a junção entre ensino e pesquisa na sala de aula poderia ocorrer se questões investigativas estivessem presentes na rotina dos professores, desde os cursos de formação inicial. Esse envolvimento fomentaria uma autonomia crítica durante o exercício da docência: [...] de tal modo que ao terminar seu curso de licenciatura, o professor, deixando de ser aluno, não precisasse de ajuda de um

⁶ Entre os exemplares deste livro na Biblioteca localizei o exemplar nº 1423, com a data de 1957.

pesquisador para ‘traduzir’ resultados de pesquisa (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991, p. 134 - Grifo dos autores.

O surgimento da publicação Contexturas: ensino crítico de língua inglesa da (APLIESP), com sua primeira publicação em 1991/2, abordando temas relacionados com experiências e pesquisas sobre a docência começaram ser divulgados entre os professores, através das associações de classe.

O livro “Dimensões comunicativas no ensino de línguas” de Almeida Filho (1993) apresenta uma coletânea de resultados de pesquisas voltadas especialmente às questões da abordagem comunicativa e suas possibilidades na sala de aula, o enfoque são professores de línguas da escola pública. Este livro marcou o início de uma série de publicações baseadas em pesquisas sobre o professor de LI.

Para o autor, o professor de línguas, ensina embasado por certa abordagem. De acordo como o Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas (Anexo A), a abordagem de ensinar do professor se firma na concepção de linguagem, na concepção de aprender e na de ensinar. O próprio autor define este modelo, como complexo, devido aos inúmeros fatores que intervêm na operação. Para ele abordagem é:

A abordagem de ensinar, é um conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de alunos e de professor de uma outra língua (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 13).

O autor apresenta como as fases da operação de ensinar uma língua estrangeira relacionam-se e complementam-se, como também podem ter seu início em qualquer uma das fases, mas sempre seguidas ordenadamente da esquerda para a direita. As alterações e rupturas também podem surgir em qualquer uma das fases e realça como questão importante as relações entre as instituições, a sociedade, a família, os alunos, pois enquanto fatores, eles têm grande influência sobre a abordagem de ensinar de um professor, e no meu ponto de vista, têm mais influência

ainda, sobre a abordagem de ensinar de um professor em início de docência.

Almeida Filho (1999) na apresentação do livro “O professor de língua estrangeira em formação”, organizado por ele, afirma ser a “[...] primeira publicação brasileira contendo somente trabalhos sobre a formação de professores de línguas”. Os nove artigos que compõem esse livro reatam o “fio histórico” da formação dos professores no Brasil, numa perspectiva de discussão teórica ligada à pesquisa aplicada na área de formação docente, e mostra caminhos para uma nova postura de ensino. A publicação abriu caminhos para outras como: Melo & Dalacorte (2000), Gimenez (2002), Costa (2002), Celani (2003) e Sarmento e Muller (2004), Abrahão (2004), e para as publicações da Associação dos professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP).

Na Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, o estudo de Monteiro (2004), mostrou a inquietação de pesquisadores sobre como os professores estão sendo formados e como estão atuando como profissionais nas escolas.

Na busca de pesquisas sobre professores de LI em início da docência, encontrei três títulos de trabalhos que continham a palavra iniciante, destes, somente 1 (um) referia-se a iniciante no trabalho da docência. Foi possível localizar apenas mais uma pesquisa sobre o tema desta tese.

Reis (1999), em seu estudo “Expressões de conhecimento de uma **iniciante** na formação de professores de LE: um estudo de imagens” desenvolveu seu trabalho com uma professora de Prática de Ensino de Inglês, em início de docência, no ensino superior. O caminho metodológico foi apoiado na Psicologia da Gestalt, ‘estudos das imagens’. Foram analisadas imagens projetadas, que a professora tinha dos alunos e de suas próprias, vistas como modelo de formação. Os resultados da pesquisa mostraram que, mais do que o discurso acadêmico de formação, as práticas dos professores sofrem influências de sua biografia, e das imagens construídas em suas histórias pedagógicas.

Observei que esta pesquisa não se refere ao nível de ensino que é objeto deste estudo, e também a professora era iniciante como professora em curso de formação de professores, já tinha 20 anos de experiência em escola privada de idiomas, 13 em Educação Infantil e 1 (um) no Ensino Médio.

A pesquisa de Oliveira (2004), “A prática educacional de professores **iniciantes** nas escolas de ciclos”, foi desenvolvida com três professores de inglês que assumiram sua classe na rede pública municipal de ensino no interior do estado de

Goiás. Os professores foram acompanhados por quatro meses, para que a pesquisadora pudesse obter uma descrição e um relato interpretativista a respeito das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa. Os critérios de escolha dos mesmos foi o de serem ex-alunos de graduação da UFG e atuarem em escolas que seguissem o Regime de Ciclos.

Todos os professores já exerciam a docência anteriormente e a expressão iniciantes empregada no título do texto referia-se a iniciantes na escola de ciclos e não a professores iniciantes na docência. As referências teóricas apresentadas nesta pesquisa são praticamente as mesmas utilizadas nos estudos de professores em início da docência.

Silva e Margonary (2007) relatam os resultados da pesquisa: “Professores **iniciantes** de língua inglesa: conflitos re/estruturações no processo de desenvolvimento profissional”, os autores pesquisaram os egressos do Curso de Letras de uma Universidade Federal do Estado de São Paulo. O objetivo do trabalho foi o de acompanhar a trajetória profissional dos egressos de curso de licenciatura em Letras de uma instituição pública do interior paulista. A metodologia foi a trajetória de vida profissional destes egressos, que terminaram o curso em 2002 e iniciaram a docência em 2003. Os dados foram coletados de 2003 a 2005. E de um grupo de 16 (dezesesseis) ex-acadêmicos, treze retornaram os questionários e apenas 8 (oito) estão atuando na docência, e entre estes 5 (cinco) são professores de LI. Os resultados mostraram que uma parte razoável dos ex-alunos está em exercício. São professores que ainda vivenciam situações de mudanças o que lhes provoca dúvidas e medos. Foi observado também que os professores utilizam os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no Curso de formação inicial. Portanto, é provável que continuem investindo em processos de formação em serviço, e percebem processos de estruturação e reestruturação profissional.

A pesquisa de Cruz e Reis (2002), “O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês”, mesmo não tendo a expressão iniciante no título, é uma investigação desenvolvida com uma professora em início da docência. Embora o objetivo principal do trabalho fosse validar o uso de diários reflexivos em pesquisas sobre formação de professores, na perspectiva de pesquisa sobre a própria prática, ele apresenta questões relevantes ao início da docência.

A autora pontua que os diários podem suprir a falta de interlocutores com quem o professor possa expor suas dúvidas e anseios, servem como registro para que

o professor possa perceber seus avanços e pontos fracos e funcionam, também, como dados reais que podem despertar, no corpo técnico-pedagógico da escola, o interesse em ajudar os iniciantes.

Ter localizado apenas dois trabalhos que tratam do tema desta pesquisa, evidencia a necessidade de construção de conhecimentos sobre a fase de início da docência de professores de LI.

As questões, os pressupostos e as orientações abordadas nas discussões sobre a profissão professor, mostram a complexidade do tema: foram diferentes estudos, que discorreram sobre diferentes aspectos da profissão, que empregaram conceitos de diferentes áreas do conhecimento, e criaram novos conceitos a partir de novas leituras do que já estava posto, e acima de tudo, mostraram, que não há um único, nem infinitos caminhos, mas tantos quantos nos dispusermos trilhar.

No capítulo seguinte, apresento os aspectos metodológicos que deram fundamento a esta pesquisa.

CAPÍTULO II

O CAMINHO METODOLÓGICO

“[...] uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos [...] deve não só ser provável, mas mais provável do que outra interpretação. [...] confrontar interpretações, arbitrar entre elas e procurar um acordo, mesmo se tal acordo ficar para além do nosso alcance imediato”.

(PAUL RICOEUR, 1976, p. 90-1)

Este é um estudo inspirado na abordagem fenomenológica que investiga os primeiros anos da docência das professoras de LI na REME. Considero suas histórias de vida, de formação e o contexto no qual elas se deram, e principalmente como esses primeiros anos foram vividos e percebidos por elas.

Neste capítulo apresento os fundamentos filosófico-metodológicos que deram suporte ao estudo. A trajetória metodológica foi fundamentada na fenomenologia existencial na perspectiva de Merleau Ponty e na hermenêutica na perspectiva desenvolvida por Paul Ricoeur.

2.1 A abordagem fenomenológica

Busquei a abordagem fenomenológica porque foi a que possibilitou ouvir o docente como sujeito da ação, o que viabilizou olhar a docência a partir da pré-compreensão que cada professora tem do mundo. A abordagem fenomenológica é uma das trajetórias da pesquisa qualitativa que repõe as essências na existência do fenômeno que se mostra nos discursos dos sujeitos.

A fenomenologia tem tido especial atenção do campo das Ciências Humanas, e de modo especial dos pesquisadores em educação, pois no ato de pesquisar não separa o homem do mundo, “[...] sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional” (FINI, 1994, p. 25). A postura do pesquisador frente ao mundo e ao conhecimento é orientada pela sua consciência, pela sua intencionalidade, que o direciona para este e não para aquele fenômeno.

Merleau-Ponty (2006, Prefácio, p. 3 - 4) fundamenta suas respostas a respeito da volta “às próprias coisas” e ao “mundo vivido” sem o “retorno idealista à consciência”. O autor retoma a noção de uma consciência perceptiva solidária com o corpo, enquanto corpo próprio ou vivido, maneira pela qual nos instalamos no mundo, ganhando e doando significação, descreve também, a função do corpo nas atividades perceptivas, e apresenta a percepção como inerente à ação. Como movimento, o corpo em ação no mundo apresenta atitudes aceitáveis, é através dele que se manifesta a expressão do “sujeito que percebe assim como o mundo percebido” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 110), daí sua importância quando o autor apresenta a explicação fenomenológica da percepção.

Para ele, “Perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 47), é observar no mundo a parte significativa da experiência vivida. Nesta pesquisa busco a parte significativa da experiência vivida pelas professoras de LI da REME de Campo Grande/MS, enquanto corpo existente e em ação no mundo, lugar onde vivemos em um determinado tempo.

A ideia do filósofo de que o tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades, configura o homem no mundo, lugar no qual nascem os pensamentos, as percepções e os sentidos, e este último, é a parte significativa da experiência vivida, pois nasce do convívio e da relação de si mesmo com os outros e com as coisas.

O mundo percebido não é o mundo objetivo que existe por si só, sem alguém que o perceba, é o mundo que vivemos, nos comunicamos com ele, mas não o possuímos “ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 14). É neste mundo inesgotável que dirijo a minha atenção para as experiências perceptivas das professoras no mundo. Mundo que não é estranho ao sujeito, que não é inseparável dele, o que significa que não existe mundo dado antes da experiência experienciada pela professora no início da docência, e o que me foi apresentado nos discursos, não foi somente a coisa, foi a experiência da coisa presente em sua história, e porque a viveu, pode interpretá-la. Nesse sentido, a experiência das professoras, posta em seus discursos é vista enquanto agir e fazer, de modo criativo e crítico (BICUDO, 1994, p. 21).

Para conduzir esta investigação, fundamentei em Martins e Bicudo (1988) as questões relacionadas ao método, que nesta modalidade de pesquisa são chamadas de

trajetórias. Os autores denominam uma dessas trajetórias de “trajetória *L*”, ou lingüística, pois “[...] se fundamenta em uma rede complexa de proposições”. A trajetória *L* é utilizada quando se trabalha com vários sujeitos e com partes diferentes de dados, formando “[...] uma rede que é geral a todos os casos estudados”. Os dados são as experiências comunicadas através da linguagem, são relatos verbais para os quais o pesquisador direciona seu olhar, que ao final do processo comporão as Categorias Abertas (MARTINS e BICUDO, 1988, p. 26-33).

Para desvelar a interrogação: Como foi iniciar a carreira docente como professora de LI na REME e como é continuá-lo sendo? Como já mencionado, optei pela pesquisa qualitativa numa abordagem fenomenológica, fiz leituras sobre a concepção filosófica de Maurice Merleau-Ponty (2006), sobre o caminho fenomenológico-hermenêutico de Paul Ricoeur (1976) e leituras que pesquisadores fizeram, destes filósofos, no contexto brasileiro.

Merleau-Ponty, na fenomenologia, teve como foco a percepção, ele explora os modos pelos quais o fenômeno se mostra a cada sujeito, neste caso, às professoras, e também considera os modos pelos quais cada indivíduo entra em contato com o mundo a partir do ponto zero, dado pelo seu corpo-próprio e pela sua cultura, neste estudo o início da docência das professoras de LI que atuam na Educação Básica na REME de Campo Grande/MS.

A ênfase na percepção exigiu um trabalho investigativo atento para o momento presente e para o horizonte temporal, os quais se constituem das experiências vividas pelas professoras no passado, bem como de suas expectativas sobre às situações presentes e quase futuras, expressas em seus discursos. Portanto, ao mesmo tempo em que observei o presente, buscando pelo sentido e pelo significado na realidade no mundo concreto, considerei também, o modo como cada professora sentiu e “viu” o mundo. A realidade vivida pela professora no cotidiano escolar foi vista numa dimensão temporal e histórica, o que significa dizer que procurei desenvolver este estudo sem pré-conceitos e sem nenhuma teoria preestabelecida a espera de ser comprovada ou refutada ao final do processo.

Na trajetória de pesquisa escolhida, o que conhecemos do mundo, é o que conhecemos a partir do ponto de vista pessoal, da experiência pessoal com ele e nele, em um presente que é o meio termo entre o passado e o futuro. Ao habitar o espaço-mundo, que pode ser a escola, o trabalho, a família, etc., percebemos e somos percebidos, influenciamos e ao mesmo tempo somos influenciados e sofremos as

consequências de nossas escolhas. Nesse processo, corpo e mundo dialogam de modo a constituir a consciência; o que torna possível a intersubjetividade como manifestação corporal da linguagem, favorecendo o surgimento e a construção da cultura e da história com outras pessoas que vivem e se comunicam no mesmo mundo que eu vivo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 544).

A fenomenologia desenhada por Merleau-Ponty (2006) teve origem quando o autor se aproximou da filosofia da linguagem e deu atenção aos problemas semânticos ali inseridos. Na abordagem fenomenológica, o fenômeno pesquisado é apresentado como uma realidade do mundo humano, com suas diversas manifestações e sentidos que formam o discurso existencial no qual tudo que existiu teve sentido e tudo que teve sentido é inseparável da existência de cada professora. Então, a história humana apareceu como discurso cultural vivido por todos os sujeitos, e como toda história humana, mostrou diferenças dependendo de onde cada um esteve e de como cada um a viveu.

O autor oferece pistas para que o pesquisador possa procurar a intencionalidade do outro para situá-lo no mundo e começar a entendê-lo como ser no mundo, ao contrário de Husserl cujo objetivo final era conhecer a subjetividade do outro. Entendendo que a diferença entre fenomenologia transcendental e fenomenologia existencial apresenta um grande avanço para este ramo das ciências. Merleau-Ponty, assim como outros filósofos, reconhece a importância da linguagem para a fenomenologia. A mediação entre a experiência e a consciência, através da linguagem, é também apresentada por Paul Ricoeur (1976), em sua Teoria da Interpretação.

Ao descrever, sob forma de discurso a sua percepção, cada sujeito o fez de acordo com sua perspectiva, que foi pessoal, e cada discurso foi acolhido no meu campo perceptual, pus o fenômeno em suspensão, destaquei-o de todos os outros, fiz a redução e destaquei ainda o que considere essencial ao fenômeno. Pois, é o campo perceptual que dá forma ao que é percebido.

Neste estudo foram descritas diferentes perspectivas dos primeiros anos da docência de professores de LI, cada participante da pesquisa despertou o seu pensamento “[...] para seus próprios preconceitos e para uma apreciação da percepção como o primeiro acesso às coisas [...]” (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 39).

Fini (1994, p. 24) cita uma anotação de aula na qual o professor Joel

Martins, define pesquisar como sendo: “[...] ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez [...]”.

Assim como o conceito de pesquisar, o conceito de fenômeno também é bem caro à abordagem fenomenológica, Martins e Bicudo (1988), sintetizam na citação a seguir o conceito de fenômeno e seu emprego em textos com visão existencial e fenomenológica:

O significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo [...] *Fainomena* ou *fenomena* é o que se situa à luz do dia ou o que se pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela (MARTINS; BICUDO, 1988, p.21-22 - grifos dos autores).

Este estudo mostrou o início da docência como um fenômeno e através de procedimentos rigorosos, seguiu caminhos que julguei adequados para que ele fosse desvelado, pois a fenomenologia não aceita a condição *a priori* do conhecimento, daí o seu caráter interrogativo, o seu radicalismo e o seu inacabamento essencial. Utilizando-se da linguagem, o sujeito descreveu-me a sua experiência vivida, neste ato comunicativo procurei apreender o total de suas experiências. À medida que os discursos dos sujeitos foram transcritos e compuseram textos escritos na forma de descrição, e conforme, foram sendo analisados, mostraram como eles vêem/viram suas experiências vividas, ou seja, o fenômeno foi sendo desvelado.

No processo de análise dos discursos vividos, já sob forma de textos, foram observadas as orientações e as características do discurso fenomenológico descritivo, observados por Rezende (1990, p. 18-26), pois foram considerados importantes no desenvolvimento do estudo em questão. Segundo o autor o discurso deve ser: a) significante, b) pertinente, c) relevante, d) referente, e) provocante e f) suficiente. Explicito brevemente cada uma das características para dar-lhes uma melhor compreensão. O discurso necessita ser:

a) Significante - por descrever a trama significativa, desvelando todos os sentidos indispensáveis para a compreensão do fenômeno. Para o autor há três

sentidos para a palavra sentido. O primeiro sentido está relacionado à existencialidade do fenômeno. Descrever é dizer o que há, o que se dá a conhecer. O segundo sentido é que a existência é significativa, a fenomenologia se interessa pela história dos fenômenos, a significação aparece na inseparabilidade do significante e do significado. O terceiro sentido é o que leva à liberdade “à ação e à práxis” pela qual o homem percebe sentido na história e no mundo podendo “fazer revoluções”.

b) Pertinente - por mostrar as particularidades como sendo “deste” e não de “outro” fenômeno. Não se deve omitir aspectos de sua estrutura significativa é impossível referir-se a ele numa única palavra ou frase.

c) Relevante - por dizer respeito à história do fenômeno é nela que o sentido surge, refere-se aos acontecimentos que estabelecem a estrutura do sentido numa ordem relevante, de forma vivida.

d) Referente - por referir-se às relações e os aspectos do fenômeno devem se articular na sua estrutura e no seu contexto: mundo e texto.

e) Provocante - com respostas não pré-determinadas e contendo elementos de imprevisibilidade considerando como as mesmas são dadas, ou mais que isso, de que outras maneiras elas poderiam ser dadas, introduzindo elementos imprevisíveis.

f) Suficiente - por dizer “[...] respeito à existência, à história, ao mesmo tempo em que à consciência individual e coletiva [...]” (REZENDE, 1990, p. 26).

Se o fenômeno é da ordem do símbolo - concentração semântica do sentido e dos sentidos - só poderá ser desvelado pela interpretação. Para que a interpretação se torne possível, os homens estabelecem normas e códigos, neste estudo, utilizo o enxerto da hermenêutica, tornando a fenomenologia em existencial e hermenêutica.

Concordo com o autor, quando afirma que interpretar é analisar um fenômeno como se analisa um texto, a necessidade de busca de sentido dá-se pelo fato de que o fenômeno não se mostra como um todo, mas em partes e à medida que é interrogado por isso que, “[...] tanto a descrição como a compreensão implicam, por sua vez: a interpretação e a hermenêutica. Interpretar é tentar desvelar, na medida, em que o desvelamento é possível” (REZENDE, 1990, p. 29).

A presente investigação fenomenológica iniciou-se com uma interrogação que indicou caminhos e procedimentos a serem tomados, ao mesmo tempo em que abriu as portas ao fenômeno a ser interrogado.

As 9 (nove) professoras, sujeitos da pesquisa, compuseram um grupo

significativo para este estudo. Elas foram os sujeitos que narraram pelo discurso suas experiências e sentimentos revelando a [...] comunicação vital com o mundo [...]” e que, por intermédio de seus corpos, abriram “[...] uma nova dimensão, pedindo novas conceituações [...] ante o mundo [...] numa troca fluida” (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 46-7). Esses procedimentos de aproximação homem - mundo compõem o que Merleau-Ponty (2006) chamou de “campo fenomenal”, é o campo percebido no qual o corpo e o mundo atribuem significados no aqui e agora. O pré-reflexivo realiza-se no campo fenomenal. O pré-reflexivo é o primeiro momento no qual o pesquisador se depara com algo que não está bem claro para ele, ele tem um conhecimento prévio que não é o suficiente, então dirige-se a ele e o interroga, e ao interrogá-lo tem o fenômeno.

Ao efetuar a interrogação, busquei caminhos para o desvelamento e compreensão de um fenômeno em particular. A interrogação e a região de inquérito mostraram o caminho que permitiu o acesso a esse fenômeno.

O questionamento colocou-me frente ao fenômeno na intenção de conhecê-lo, nesta posição o fenômeno foi visto contextualizadamente. Adotei uma “atitude” chamada de *epoché*, ou redução fenomenológica, quando destaquei o fenômeno a ser interrogado como sendo este e não aquele e destaquei as partes da descrição consideradas essenciais. Deixei de lado tudo o que já conhecia sobre fenômeno, adotei uma atitude chamada de suspensão, foi quando retirei, tanto quanto possível, todas as crenças e teorias pré-existentes a respeito do fenômeno, colocando-o em evidência, para que se mostrasse em seus múltiplos sentidos e pudesse realizar “[...] o ideal de chegar às próprias coisas” (COELHO, 1999, p. 64).

Realizei as análises e interpretações direcionadas pelo conhecimento que tenho do objeto, na minha condição de poder escolher no contexto dado o que foi mais essencial para o outro, colocando-me no lugar do outro, tentando ver da mesma maneira que o outro vê o fenômeno, para que isso fosse possível, empreguei a

técnica da variação imaginativa⁷. Nesse caminho imaginário na busca do fenômeno, o meu pensamento foi à coisa mesma, guiado num único sentido, o de esclarecer o discurso posto pelos sujeitos, professoras de LI.

Bicudo (2000, p. 74-80) esclarece os passos da trajetória fenomenológica da seguinte forma:

- O dado é o que faz sentido para o sujeito, e manifesta-se pela linguagem quando o sujeito descreve o percebido;
- A fenomenologia trabalha com os dados fornecidos pela descrição e a extrapola no momento em que analisa e interpreta os dados, o visto, o sentido, fornecidos por meio da linguagem.
- A linguagem, sem julgamentos ou avaliações, explicita a experiência original e solicita uma interpretação hermenêutica, uma explicitação do percebido, no contexto cultural, no qual o sujeito se situa com seus pares.
- O movimento investigador vai da linguagem à experiência pré-linguística, o campo mais importante, com múltiplos significados à espera de significação.

Os discursos, na perspectiva fenomenológica, foram doados pelos sujeitos, através de suas histórias de vida, de onde “Um passado e um porvir brotam quando eu me estendo em direção a eles” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 564). É na trajetória de vida e de formação que as professoras se constituem profissionais e constroem suas identidades docentes, nesse sentido Osório (1996, p. 64) afirma que “[...] este momento de recuperação do passado, é um processo de investigação ao mesmo tempo reflexivo, tornando-se cada vez mais valioso como instrumento de situações reveladas”.

Para Merleau-Ponty (1980, p. XII):

A linguagem é, pois, este aparelho singular que, como nosso corpo, nos dá mais do que pusemos nela, seja porque apreendemos nossos próprios pensamentos quando falamos, seja porque os apreendemos quando escutamos os outros.

Sendo assim, cultura e história encontram seus significados constituintes na

⁷ **Variação Imaginativa:** comparação no contexto onde o fenômeno está situado, e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o vê como essencial, característico, básico (BICUDO, 1994, p.21. Unimep)

linguagem, que encarna significações e estabelece a mediação entre o eu e o outro e sedimenta os significados.

Ao reconstruir suas experiências, utilizando-se da linguagem, cada professora, sujeito desta pesquisa, compartilhou, comigo, sua “trajetória pessoal e profissional” (NÓVOA, 1992, p. 15-16). Assim como cada trajetória não podem ser compreendida separadamente, também a existência do sujeito não pode ser compreendida fora do mundo em que ele vive, com este entendimento, dirigi-me aos sujeitos que vivenciaram/vivenciam a experiência, interrogando-os.

2.2 A fenomenologia hermenêutica:

Este estudo não é especificamente fundamentado em Paul Ricoeur, mas como suas idéias podem contribuir quando falamos da compreensão do mundo vivido. No trajeto de explicitação de sua teoria, o autor cita idéias Husserl, Freud, conceitos da linguística, para poder localizar e explicitar o enxerto da hermenêutica em sua Teoria da Interpretação (RICOEUR, 1976, p. 101-106).

Na perspectiva dos estudos fenomenológicos, o método hermenêutico, tornou-se, também, um instrumento importante em pesquisas na área da educação. A princípio, a hermenêutica foi o método utilizado para a interpretação da Bíblia (exegese) e, só depois, foi empregado para interpretar textos filosóficos e textos legais.

Paul Ricoeur (1969; 1976; 1977), mostrou que é possível analisar ações, processos e instituições com o mesmo método usado para analisar o discurso escrito, desde que possam ser lidos ou que possam ser interpretadas como se interpreta um texto. Deste modo o papel da hermenêutica é explicar e compreender o sentido ou os sentidos de um texto, e para tanto apresenta a interpretação hermenêutica, que é a dialética entre a compreensão e a explicação e supera a intenção do autor, uma vez que busca o sentido presente no texto.

Foi por este caminho, que as experiências vividas pelas professoras de LI, em início da docência, foram interpretadas. Ricoeur (1969) nos apresenta possibilidades de relação entre o sujeito e o texto quando fala do problema hermenêutico:

Se a exegese suscitou um problema hermenêutico, [...] é porque toda leitura

de texto, por mais ligada que ela esteja a [...] aquilo em vista de que ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo [...] (RICOEUR, 1969, p. 07).

O autor dá importância relativa à intencionalidade, e prioriza o contexto, a produção da leitura, o sentido que é dado pelo sujeito, de acordo com sua posição no contexto, lugar de onde interpreta o texto.

Como fundamentação para sua teoria, Ricoeur (1976), inicia por um tema mais abrangente: a linguagem, até chegar à hermenêutica, ambos fornecem a base epistemológica que sustenta toda sua Teoria da Interpretação. Como Merleau-Ponty, Paul Ricoeur, também, apresenta em suas idéias uma forte marca existencial que possibilitou, enquanto profissional e cidadã, me aproximar da “coisa mesma”, das experiências vividas pelas professoras nos primeiros anos da docência.

Seguindo o caminho proposto, Ricoeur (1976), em sua Teoria da Interpretação, nos mostra como chegar à linguagem em busca de sua significação, como uma das formas de explicitar as questões expostas pelo sujeito.

Os conceitos de *langue* e *parole* apresentados por Ferdinand Saussure são colocados por Ricoeur (1976, p. 14-15) a serviço da hermenêutica. Para apresentar sua teoria, o autor elabora uma série de quatro ensaios, aparentemente explorando temas distintos, mas que, ao serem lidos compõem o todo da Teoria da Interpretação. Trabalhar com o discurso é problemático porque inicialmente a linguística se ocupou mais em estudar a língua enquanto estrutura e sistema e não enquanto língua efetivamente usada.

Em seu primeiro ensaio faz uma série de considerações sobre os primeiros estudos sobre a linguagem, e ao dialogar com estes primeiros estudos, vai esclarecendo as bases de sua teoria. (Anexo B).

Baseado nos conceitos de *langue*, *parole*, semântica, semiótica, linguagem e discurso, Ricoeur (1976) define discurso como o evento da linguagem, entendendo que evento é alguém falando. O discurso enquanto fala dissipa-se no tempo, enquanto o sistema permanece, é o que o autor chama de “fraqueza epistemológica da *parole*”. Mesmo assim, o ato do discurso não é transitório e evanescente, pode ser identificado e dito de outras maneiras, ou com outras palavras, em outra língua e, mesmo assim, preserva identidade própria, neste contexto esse é o conteúdo proposicional, o dito enquanto tal. O conteúdo proposicional caracteriza-se na frase, tem um predicado é uma proposição, o sujeito é uma identificação singular, e o que o

predicado diz, “[...] pode sempre tratar-se como uma ‘característica’ universal do sujeito” (RICOEUR, 1976, p. 22 - grifo do autor).

A síntese das funções identificação e predicação constituem o conteúdo proposicional, e no contexto hermenêutico, todo o discurso se atualiza como um evento e é compreendido como significação. Ao analisar o discurso (relação evento e significado), não é o evento que se quer compreender, mas a sua significação, que será alcançada pela análise proposicional. A análise proposicional é a análise da significação ou do sentido, presente no conteúdo proposicional.

É possível observar que a intenção do autor, em seu ensaio, é olhar a linguística, através da filosofia para ir além da tendência estruturalista, na qual a linguagem tem seu mundo próprio e desaparece enquanto discurso. Para que a linguagem não desapareça, enquanto discurso, vai argumentando em torno de uma hermenêutica filosófica, cercada de conceitos linguísticos (RICOEUR, 1976, p.18).

É na análise linguística que o evento (linguagem) e a significação (evento: alguém falando + sentido) se articulam, atestando a intencionalidade da linguagem: relação de noese e noema⁸ dentro dela. Na análise do conteúdo proposicional - síntese das funções: identificação e predicação, buscando a lógica do enunciado, encontram-se os constativos e os performativos: como promessas por parte do falante

Os performativos são apenas casos particulares de uma característica geral exibida por toda classe de atos da linguagem, quer sejam ordens, desejos, perguntas, advertências ou asserções. Todas elas além de dizerem algo (ato locucionário), fazem algo ao dizer (ato ilocucionário) e produzem efeito por o dizerem (ato perlocucionário) (RICOEUR, 1976, p. 26).

Ao elaborar uma proposição, ato ilocucionário, o falante distingue uma promessa, de uma ordem, de um desejo, e entre o discurso e a sua significação (dialética do evento e conteúdo proposicional) têm-se o ato interlocucionário, o que significa que todo discurso é dirigido a alguém, aí temos a linguagem como comunicação.

Na comunicação “A minha experiência não pode tornar-se diretamente a vossa experiência”, o que se passa é a sua significação. Este pensamento justifica que a experiência experienciada é particular, mas o seu sentido torna-se público

⁸ Noema: produto dos atos vivenciais: “a árvore vista”, noese: próprio de atos vivenciais: “vendo uma árvore”. Esse movimento, de dar um passo atrás e refletir sobre “vendo a árvore”, é um ato passível de tornar-se um objeto intencional. (BICUDO, 1999, p. 21)

(RICOEUR, 1976, p. 28).

Em seu segundo ensaio Ricoeur (1976) afirma que os discursos escritos são, em um primeiro momento, discursos orais, “[...] é pensamento humano diretamente trazido à escrita sem o estágio intermediário da linguagem falada”. Uma vez escrita a fala, a oralidade, torna-se autônoma semanticamente. “O que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer, quando escreveu” (RICOEUR, 1976, p. 40-41). A autonomia semântica, materializada no léxico, é que será importante para a hermenêutica. Uma vez escrito, o texto torna-se público e sujeito a vários leitores e interpretações.

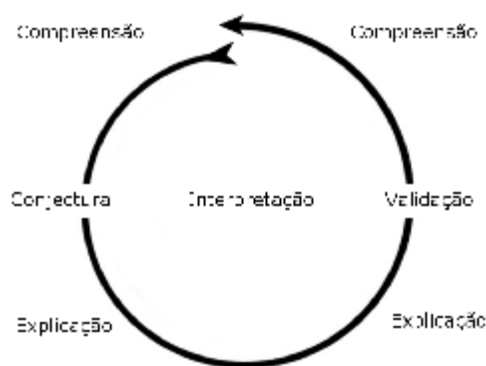
É o leitor pesquisador que dá importância e interpretação ao texto, não negando a sua autoria, mas numa “luta que gera a dinâmica total da interpretação”. Como não existe texto neutro, sem ideologias, faz-se necessária a hermenêutica que “[...] começa onde o diálogo acaba” (RICOEUR, 1976, p. 43).

No terceiro ensaio Ricoeur faz estudos sobre a metáfora e sobre temas importantes quando se trabalha com a semântica das palavras. O símbolo possui uma estrutura semântica de duplo sentido, uma semântica e outra não puramente semântica: a metáfora. Daí a interpretação ser realizada pelo estudo dos símbolos e das metáforas (sentido literal e sentido figurado), uma comparação. E a interpretação das metáforas faz-se necessária pelo fato de “[...] termos mais idéias do que palavras para as expressar, por isso é necessário alargar as significações das palavras que temos para além do seu uso comum” (RICOEUR, 1976, p. 60). No discurso, a metáfora tem valor emotivo e mostra uma nova informação, diz algo de novo sobre a realidade, reconhecer o sentido literal nos permite ver que o símbolo contém ainda mais sentido.

O símbolo só existe quando é interpretado, e ao ser interpretado ou revelado, fundamenta o dizer. É um sentido que extrapola o sentido literal, mostrando as outras possibilidades de articular e conceituar a realidade.

Ricoeur (1976, p. 86) define interpretação como a dialética entre explicação e compreensão. Ela é complexa e altamente mediada, e só ocorre na escrita e na composição literária. Com a dialética da explicação e compreensão, como fases de um único processo, Ricoeur sustenta a sua Teoria da Interpretação e expõe a dimensão epistemológica da dialética existencial:

Figura 1: O caminho da Interpretação



Fonte: Adaptação de Santee (2001, p. 50).

Como primeiro movimento, a compreensão será uma captação ingênua do sentido do locutor, a linguagem não tem um mundo, a intenção do autor, que é subjetiva, fica fora do nosso alcance.

Quando se conjectura, observando símbolos e metáforas e trabalhando conceitos é que se testemunha o excesso de sentido, e não há como seguir regras, mas há métodos para validar conjecturas que fazemos.

A atividade metodológica da interpretação inicia quando começamos a testar e a criticar as nossas conjecturas. Neste sentido, a idéia que o pesquisador tem, seu pensamento incerto sobre a fala ingênua do sujeito é “garantida” por uma busca específica do objeto específico da conjectura. Daí, o conjecturar é construir o sentido como sentido verbal do texto, analisando-o como obra, num “processo cumulativo” para chegar-se à compreensão do texto como um todo. O texto como obra é reconstruído por tópicos primários e subordinados e não pelo que é importante ou sem importância, num processo circular onde as partes constituem o todo. O todo refere-se ao todo do lado percebido, pois o olhar do pesquisador é perspectivístico e sua unilateralidade fundamenta o caráter conjectural da interpretação (RICOEUR, 1976, p. 88-89).

Na explicação, explicitam-se ou desdobram-se os significados e na compreensão, compreende-se ou apreende-se. São atos distintos, mas inseparáveis que se completam, garantindo a cada um, um modo distinto e irreduzível de inteligibilidade.

Do primeiro movimento: compreensão - explicação, passa-se para o segundo movimento - explicação – compreensão. Ao retornar à compreensão, agora como um modo sofisticado de compreensão, tem-se a apropriação como resposta à distanciação e objetivação do texto. A apropriação mostra um novo modo de estar-

no-mundo e a distanciação consiste na vontade de superar a alienação cultural através da leitura, apropriando-se do texto para resgatar a sua significação.

Ao retornar à compreensão, o texto não é mais a voz de alguém presente, ele é mudo é texto versus leitor. O leitor fala pelos dois, não repetindo o fato, mas gerando “um novo acontecimento” que parte do sentido do texto (campo semântico) e não da intenção do seu autor (campo psicológico). Construir sentido no novo acontecimento é fazer conjectura, e baseia-se na análise do discurso como obra mais do que como discurso escrito.

Para Ricoeur, poemas e narrativas “são obras de discurso” porque uma obra é mais do que uma simples frase, diz a respeito da composição do discurso, possui um estilo, como característica única de quem redige, tem estrutura e forma, seu autor não é “[...] só o falante, mas o fazedor da obra [...]” (RICOEUR, 1976, p. 44).

Na hermenêutica, a teoria de interpretação engloba todo o problema do discurso, incluindo a parte escrita e a composição literária, na qual a análise metafórica e a simbólica ampliam o campo das expressões significativas acrescentando sentido múltiplo ao sentido geral. São definidos por termos semânticos, a relação entre os sentidos primeiro e segundo, e são os sentidos segundos que dão acesso às várias leituras que orientam o trabalho de interpretação (RICOEUR, 1976, p. 90).

Figura 2: Círculo Hermenêutico



Fonte: Adaptação de Santee (2001, p. 52).

As conjecturas são validadas mais pela lógica da probabilidade do que pela

⁹ Estranhamento/suspensão/variação imaginativa (distância cultural se transforma num instrumento epistemológico)

¹⁰ A interpretação (como acontecimento) atualiza a significação(evento do discurso) este é o objetivo da hermenêutica)

¹¹ Busca a lógica dos enunciados (ato ilocucionário): constativo / descritivo ou performativo

¹² Ato locucionário (dito como tal)

¹³ Estrutura da significação: função de identificação+função predicativa

lógica da verificação empírica. Na trajetória fenomenológica não se espera mostrar que uma conclusão é verdadeira, mas que é mais provável à luz do que sabemos. A validação da interpretação fornece um conhecimento científico ao texto numa apresentação moderna da dialética entre *verstehen* (compreensão) e *erklären* (explicação), através do conceito do círculo hermenêutico.

A estrutura circular, descrita por Gadamer (1997, p. 401), baseada em Heidegger, não deve ser um círculo vicioso, mas deve ser entendido como um processo histórico, aquele que é visto numa perspectiva de espaço e de tempo. Portanto, ele é perspectival. A organização das partes, formam o todo significativo, e o todo significativo, organiza as partes, num contexto historicamente definido (ESPÓSITO, 1994, p. 86-7).

Os procedimentos de análise, descritos acima, e que foram utilizados para a interpretação dos discursos dos sujeitos, baseados no caminho da interpretação estão explicitados no Capítulo III, no item 3.4, e foram assim divididos: Análise Ideográfica, Análise Nomotética, construção das Convergências Temáticas e das Categorias Abertas.

Neste capítulo, foi esclarecida a escolha metodológica e os procedimentos adotados para conduzi-la, critérios fundamentais para a compreensão do caminho epistemológico baseado na fenomenologia com enxerto hermenêutico.

No próximo capítulo será apresentado o percurso da pesquisa: serão apresentados os sujeitos e o contexto da pesquisa, bem como os instrumentos de levantamento dos dados e os procedimentos de análise.

CAPÍTULO III

O PERCURSO DA PESQUISA

Nossa vida não tem apenas o sentido que os outros lhe dão, mas aqueles que nós próprios lhe damos ou deixamos de dar.

(REZENDE, 1990, p. 39)

Neste capítulo, apresento a escolha dos sujeitos da pesquisa e o contexto no qual esses sujeitos vivenciaram os primeiros anos da docência. Descrevo os instrumentos que possibilitarão coletar as descrições dos sujeitos a respeito das experiências vividas neste período. As descrições serão os elementos básicos da pesquisa, pois fornecerão os dados que responderão às perguntas da pesquisa. Relato, também os procedimentos que serão adotados para análise e interpretação dos dados que descreverão como foram/são os primeiros anos da docência dos sujeitos da pesquisa na REME.

3.1 A escolha dos sujeitos do estudo

As professoras que participaram da pesquisa ministram a disciplina Inglês nas escolas da REME de Campo Grande/MS, uma delas, hoje, não está em sala de aula, ocupa um cargo na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do mesmo município. Suas atividades docentes são desenvolvidas, conforme a lotação, nos turnos matutino, vespertino e noturno, com uma carga horária de 16 horas em sala de aula, mais 4 (quatro) horas para planejamento, totalizando 20 horas semanais.

Os critérios considerados na escolha dos sujeitos para participar desta pesquisa foram:

- terem sido aprovados nos últimos concursos para o Magistério Municipal da REME/Campo Grande – MS, entre os anos de 2001 a 2008.
- serem professores que iniciaram a profissão docente, após o concurso na REME.

- serem professores efetivados para ministrarem a disciplina Língua Inglesa.
- serem licenciados no Curso de Letras Habilitação Português/Inglês ou somente habilitação em Inglês.

Foram 11 os professores que atenderam aos critérios estabelecidos neste estudo. Foi feito o convite formal e todos concordaram verbalmente. Eles preencheram o formulário intitulado - Levantamento Exploratório (Anexo I), marcaram a entrevista, assinaram o Termo de Consentimento (Anexo J) e participaram da entrevista. Porém, após certo tempo, dois deles deixaram de participar da investigação.

Um dos sujeitos, após dois meses da data da entrevista, ligou para comunicar que havia esquecido que trabalhou como professor contratado na REME, um semestre, antes de passar no concurso e assumir a vaga. Outra professora, eu só percebi no momento da transcrição, quando ouvi: “[...] como eu só trabalhei em 2005 no estado [...]”, conferindo com o ano, em que a professora assumiu o concurso da REME, era o ano anterior, ou seja, a professora já havia iniciado a docência, só que na Rede Estadual de Ensino.

A partir dos critérios estabelecidos para o campo empírico, as informações das duas professoras não foram consideradas, permanecendo apenas 9 (nove) professoras para o contexto das análises. Com as exclusões, a ordem de identificação das professoras foi refeita.

A identificação das professoras que participaram da pesquisa representa a ordem em que foram realizadas as entrevistas: Professor 1: **P1**, Professor 2: **P2**, Professor 3: **P3**, Professor 4: **P4**, Professor 5: **P5**, Professor 6: **P6**, Professor 7: **P7**, Professor 8: **P8** e Professor 9: **P9**.

3.2 A Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS: um breve histórico

A escolha da escola pública como locus de pesquisa decorre de minha formação e atividade profissional, sou funcionária de instituição pública há 31 anos e sinto um compromisso ético, como profissional e como cidadã de conhecer um pouco sobre a Secretaria Municipal de Ensino e sobre a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. Estes dois órgãos públicos: observam, gerenciam,

administram, supervisionam, criam, implementam, avaliam instâncias e processos que estão diretamente relacionados aos professores e aos outros sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo.

A ordem de criação e de hierarquia entre estes dois órgãos não se deu como se apresenta hoje. O primeiro órgão a ser criado foi a REME, suas atividades tiveram início em 1934, mas o Regulamento do Ensino Primário Municipal só entrou em vigor em 1948. Após alguns anos, 1959, a Lei nº 663, cria a Secretaria de Educação e Saúde, e a REME passa ser subordinada a ela. Em 1964, a Lei nº 896, altera a Lei 663, e define as atribuições de um novo órgão, a Secretaria de Educação e Cultura: “[...] cuja única competência era a de coordenar a Rede Escolar através da lotação de funcionários e dar assistência material às escolas”. O documento não apresenta orientações sobre a função pedagógica da Secretaria de Educação, trata somente de questões administrativas. De 1934 a 1969, a educação do município, representada pela REME, é marcada pelo pensamento pedagógico liberal-tradicional (CAMPO GRANDE. **Alternativa Curricular de Língua Portuguesa**, 1992, p. 7-8).

Em 1970 foram redefinidos os serviços e a natureza da REME. Em 1971, foi implantada a Supervisão, sob o título de Orientação Pedagógica, houve uma rejeição, por parte dos professores a esse novo grupo, em 1975, ele foi retomado e permanece até hoje como Serviço de Supervisão. Esse segmento foi responsável pela chegada às escola das listas com os ‘Conteúdos Mínimos’, alguns eram cópias de índices de livros didáticos, outros, como língua inglesa, que não adotavam livros, a orientação vinha mimeografada, sob forma de listas de conteúdos, divididos por bimestres e séries (CAMPO GRANDE. **Alternativa Curricular de Língua Portuguesa**, 1992, p. 10).

De acordo com o documento citado acima, o Plano Setorial de Educação de 1989/90, continha questionamentos direcionados à Secretaria quanto aos seus caminhos pedagógicos (CAMPO GRANDE. **Alternativa Curricular de Língua Portuguesa**, 1992, p. 5). Em 1990, o Laboratório de Currículo foi criado e composto por professores dos diferentes componentes curriculares, com a finalidade de elaborar as Alternativas Curriculares da REME, a partir de uma concepção histórico-dialética de mundo.

A disciplina LEM-Inglês, como era nomeada na época, não foi contemplada neste projeto, ela não teve uma Alternativa Curricular elaborada. Em contrapartida, uma professora, que não era professora efetiva na disciplina LEM-Inglês na REME,

foi convidada para implementar ações referentes à disciplina. Encontros foram realizados e o Centro de Ensino de Língua Inglesa foi implantado. As atividades do Centro de Línguas, como era chamado, tiveram início em agosto de 1992 e foram encerradas no início de 1993.

Em meados de 1993, a referida professora foi substituída por 2 (duas) professoras efetivas da REME até 1996. A partir desse ano, a disciplina LI é representada por 1 (um) professor na SEMED. Em 2000, os técnicos da Secretaria de Educação elaboraram outro documento norteador de ações: *As Sequências Didáticas* (CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Sequência Didática**, 2000), um livro para cada disciplina, contemplando todas as disciplinas, inclusive LI. Neste documento, novas terminologias e novos conceitos foram introduzidos na rotina da docência dos professores de LI, por exemplo: visão de área, eixos temáticos, noções e conceitos, habilidades, etc.. Havia, também, um pequeno texto que versava sobre a importância de se aprender outras línguas com o objetivo de melhor compreender outras culturas.

Em 2003, outro documento, com novas orientações, foi elaborado pela equipe técnica da SEMED e por professores da REME: *As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental* (CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**, 2003), neste documento, sob forma de volume único, contemplou todas as disciplinas do EF. Este documento trouxe modelos de atividades de ensino e orientações metodológicas. Foi uma proposta pedagógica baseada nos princípios das habilidades e competências.

Em 2008, a SEMED elabora novo documento: *O Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino* (CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano**, 2008). A proposta trabalha com eixos formadores do cidadão, contempla as diferentes áreas de conhecimento e trata da vida em sociedade. A orientação teórico-filosófica e metodológica não é baseada no PCN/MEC de Língua Estrangeira, seus fundamentos são os Itinerários científicos e culturais. Vamos recorrer ao próprio documento que contém uma auto-explicação:

Como o próprio nome diz, trata-se de uma atividade escolar que envolve a ciência e a cultura como uma matriz de integração horizontal e vertical que visa uma formação plena do cidadão. Vamos à raiz dessas palavras para descobrir os seus significados:

1. CIÊNCIA: [...] As considerações (crítica) de Claude Bernard a respeito

(da Ciência positiva) são muito interessantes: “A simples constatação dos fatos”, diz ele, “nunca chegará a construir uma ciência. Podem se multiplicar fatos e observações, mas isso não levará à compreensão de nada. Para aprender, é preciso, necessariamente, raciocinar sobre o que se observou, comparar os fatos e julgá-los com outros fatos que servem de controle” (ABBAGNANO, 1998, p. 138)

2. CULTURA: [...] Este termo tem dois significados. No primeiro o mais antigo, significa a formação do homem, sua melhoria e seu refinamento, [...] O segundo significado, indica o produto dessa formação, ou seja, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de civilização (ABBAGNANO, 1998, p. 225) (CAMPO GRANDE. . Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino, 2008, p. 25).

O referencial proposto foi implantado pela SEMED e desde então tem sido implementado na REME, nos Encontros de Formação Continuada. Quando este documento começou ser discutido nos encontros de formação, o levantamento de dados desta pesquisa já havia finalizado. As 2 (duas) professoras, uma de LI e outra de LE (Língua Espanhola) que compõem a equipe técnica de língua estrangeira da SEMED têm estudado e discutido juntamente com os professores, nos encontros bimestrais de formação, possibilidades de efetivação deste referencial nas escolas da REME¹⁴.

Os Encontros de Formação são realizados em escolas da REME em diferentes pontos da cidade, a escola que sedia o encontro é denominada de escola pólo. A finalidade dos encontros é promover formação continuada e apoio aos professores na efetivação do Referencial Curricular. Os professores se reúnem por área de conhecimento, e juntos discutem assuntos relacionados à disciplina específica, às políticas educacionais da REME, refletem sobre suas próprias práticas em sala de aula e na escola, recebem estímulos quanto à qualificação pessoal e institucionalizada, além de trocarem experiências com seus pares. São 4 (quatro) encontros de 3:30h, por dia em cada pólo, são seis pólos em diferentes regiões do município, em seis dias, podem ser realizados no turno matutino ou vespertino. Escolas pólos da REME são:

Imbirussu : E. M. Des. Carlos Garcia de Queiroz

Anhanduizinho: E. M. Prof. Plínio Mendes dos Santos

Anhanduizinho: E. M. Prof.^a Arlene Marques Almeida

¹⁴ A parte referente à língua estrangeira: inglês e espanhol intitulado - Referencial Curricular 3º a 9º anos - Volume 2 -, pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.capital.ms.gov.br/semed/resultadoBuscaSec>

Prosa: E .M. Prof.^a Danda Nunes

Lagoa: E. M. Nagen Jorge Saad

Prosa: E. M. Prof. Vanderlei Rosa de Oliveira

Outras informações que julgamos importantes sobre a REME: comparando os dados desta pesquisa com a outra feita por nós em 2001, é possível perceber que a REME expandiu e tem buscado atender às necessidades do contexto atual de Campo Grande/MS:

Quadro 1: Mudanças na REME

A REME	Ano de 2001	Ano de 2008
Nº de escolas	80	89
Nº de professores de LI	60 (14 efetivos)	155 (98 efetivos)
Professores com formação específica	80 %	98 %

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

A REME em 2008 era composta por 89 escolas situadas nos mais diferentes pontos da cidade, em 78 a língua estrangeira era ministrada na seguinte proporção: 66 escolas - Língua Inglesa e 12 escolas - Língua Espanhola.

Dos 155 professores que trabalham com LI: 98 são efetivos e 57 são contratados e 132 são mulheres e 23 são homens. Por fonte oral, nos foi informado que todos os professores lotados para ministrar línguas estrangeiras - espanhol ou inglês - são licenciados em Letras: 98 % licenciados em Letras Português/Inglês e 2% em Letras Português/Literatura. Outros dados sobre a REME encontram-se no Anexo C.

Dependendo das necessidades locais as escolas da REME têm três períodos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno. O período noturno apresenta duas modalidades de Ensino: Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). As escolas são classificadas por tipologias: tipologia especial: mais de 2.000 alunos, tipologia A, B e C. Para a classificação são considerados aspectos físicos como: número de salas de aulas, de alunos, de professores, de turnos, entre outros. Outras informações sobre as escolas da REME constam no Anexo D.

A SEMED enfatiza em suas políticas de educação o empenho do poder público para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola e oferece os seguintes recursos:

- matrícula on-line desde 2006;
- boletim escolar on-line: facilita o acompanhamento dos pais quanto ao desempenho escolar dos filhos;

- ações de inclusão social: atendimento específico para com os alunos com necessidades especiais, oferece materiais adaptados, salas de recursos;
- oferece kits com uniforme e material escolar;
- oferece transporte escolar rural: 66 veículos, 2.231 alunos beneficiados.

O resultado do investimento da REME aparece no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica na Rede Municipal de Campo Grande/IDEB, realizado em 2007. O índice teve como parâmetro de valores de 0,0 a 10,0: a REME alcançou 5,1 do 1º ao 5º ano e de 4,5 do 6º ao 9º ano. A meta projetada, pelo IDEB para 2007 era de 4,3 para os anos iniciais, o resultado foi superado em 0,8 e 3,8 para os anos finais o resultado foi superado em 0,7 (BRASIL, IDEB, 2009).

3.2.1 A disciplina Língua Inglesa na REME

No período de 2000 a 2008, as disciplinas Língua Inglesa e Língua Espanhola, começaram receber mais atenção na SEMED, como pode ser verificado nos Anexos C, E. Vale à pena ressaltar outros dados: em 2001, dos 60 professores de LI, 14 eram concursados, menos que 25%. Com a ampliação da rede de ensino, outros concursos foram realizados, e as vagas que até então eram preenchidas por contratados e por professores de Língua Portuguesa que completavam a carga horária com LI, foi diminuindo. Em 2008 quase 64% dos professores eram concursados do total de 155, e deste total 98% possuía licenciatura com habilitação em LI, estes dados contribuem para o fortalecimento da disciplina no contexto da escola e no contexto da REME.

Em estudo sobre os professores de LI na REME de Campo Grande concluído em 2001, apresentei o contexto pedagógico e político da disciplina LI na REME de 1964 a 2000 (Anexo E). O Quadro 2 apresenta uma síntese deste contexto de 1998 a 2008:

Quadro 2: A disciplina Língua Inglesa na REME: 1998 a 2008

1998 a 2008	
	- 1998 em diante: 2 h/a por série, no curso regular (diurno e noturno) e no Projeto de Aceleração de Aprendizagem: noturno - 2 h/a sob forma de projetos. - as escolas que ministram espanhol oferecem assim: 6º e 7º anos: espanhol, 8º e 9º anos: inglês.
	- 2000 Sequência Didática¹⁵ - Língua Inglesa e Língua Espanhola foram contempladas. - 2001 A REME é constituída de 80 escolas, 77 delas ministravam Língua Estrangeira

¹⁵ CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Sequência Didática**, 2000.

- Moderna - 66 língua inglesa e 11 língua espanhola.
- 2003 Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental¹⁶.
 - 2005 (janeiro) até a presente data: Técnico 6 assume a coordenação da disciplina Língua Inglesa na SEMED.
 - 2007 até a presente data: Técnica 7 assume a Língua Espanhola na SEMED.
 - 2008 A REME é constituída de 89 escolas, 78 delas ministravam Língua Estrangeira Moderna - 66 língua inglesa e 12 língua espanhola.
 - 2008 Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino¹⁷.
 - 2008 Implantação de LI em uma escola de Educação Infantil e séries iniciais do EF e a partir de 2009, estava previsto a implantação, gradativa, nas novas escolas de Tempo Integral.

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

3.2.2 Algumas nuances sobre a disciplina Língua Inglesa na REME

Algumas características particulares da disciplina LI que são importantes:

a) A presença e a atuação da técnica da SEMED, responsável pela LI, nos Encontros de Formação e seu empenho para que professores da disciplina se envolvam no processo de elaboração das políticas e das ações pedagógicas referentes à LI, durante a elaboração do Referencial Curricular da REME;

b) A implantação da disciplina LI em outros níveis escolares e em outras séries, nas quais jamais houve sua inserção na REME. É projeto da REME que prevê a implantação da disciplina LI em todos os anos das escolas de Tempo Integral - Centros de Educação Infantil, da Educação Infantil ao 5º ano do EF, com duas aulas por semana, constando no horário como qualquer outra atividade/disciplina.

c) Pela primeira vez, em 2007, a disciplina LI foi contemplada com um livro didático (LD), e este fato trouxe muita controvérsia. A maioria dos professores almejava um dia, que sua disciplina fosse contemplada com livro didático pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) como acontecia com outras disciplinas, mas o livro de LI nunca fez parte da lista dos livros oferecidos.

A escolha de um livro didático, pelo professor, é relativa. Em reunião as técnicas da SEMED e os professores de LI discutiram e escolheram o LD, para o quadriênio 2007 - 2010. Definiram uma primeira e uma segunda opção. Porém, o livro que foi recebido na escola, o *Get Together*, das autoras Eliana Aun, Maria Clara Prete de Moraes e Neuza Bilia Sansanovicz, Editora Saraiva, não foi nem a primeira, nem a segunda opção, foi um livro que nem havia sido cogitado pelos professores.

¹⁶ CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**, 2003

¹⁷ CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino**, 2008.

[...] foi interessante que eu fiquei sabendo no pólo, que os que eles escolheram não foi nenhum [...] achava que a Secretaria tinha colocado, nem que seja em último lugar mas teria colocado ele e não foi, aí eu fiquei, né? Nossa, então não tem o que esperar depois [...] todo livro tem seus prós e contras, dependendo do nível, 7º ano não consigo administrar porque não sei de onde vem uns livros desses né, numa eficiência de 50%, eu consigo assim, 20% no 7º ano [...] acho que no ano que vem eles já trocam o livro [...] eu cheguei com eles utilizando o [...] o aluno cobra muito isso, a senhora não vai usar o livro? [...] só tópicos, que não tem como a criança ir assimilando [...] depois de um trabalho bem feito no 6º e 7º você consegue puxar mais o livro, eu já consegui puxar mais o livro pra um 8º e pro 9º [...] *listening*, o cd não chegou na escola [...] sempre tem a primeira professora, eu já sou depois, né? (P5.24)

Eu uso o meu livro do professor, o livro que foi adotado na REME, eu não gosto de trabalha [...] prefiro montar os meus textos, as minhas atividades, eu tenho varias coleções, eu vou selecionando (P8.24)

O livro didático oferecido pela REME não é um que me agrada, por isso acabo utilizando ele mais para deixar de atividades que eu faço todos os dias (P1.16).

[...] eu tive que assim, planejar minhas aulas tudo com base no livro didático, [...] os alunos ganharam e eu tive que procurar para ter o meu próprio livro, porque a outra professora tinha levado, [...] eu não só trabalhei com esse livro, [...] norteiei por ele [...] aí eu busquei [...] outros livros que eu também considerava melhores pra poder trabalhar com eles. (P4.25).

Alguns professores se declaram contra o uso de livro de LI em sala de aula, primeiro pelo fato do livro ser retornável, ou seja, os alunos antes copiavam do quadro, agora copiam as atividades do livro no caderno, o que desestimula os alunos e absorve muito do tempo da aula, e segundo, pelo fato de não ter sido o livro escolhido. De um modo geral, percebi a formação de 3 (três) grupos: os que dizem que o livro que é doado não atende seus critérios e anseios, “não é bom”, outro grupo, que independente do livro, não gostaria de usá-lo, prefere selecionar e/ou elaborar seu próprio material e um outro grupo que simplesmente utiliza o livro. (Informações obtidas em conversa informal com professores nos encontros de formação e com os sujeitos da pesquisa).

Pelas falas das professoras, é difícil saber como seria ensinar a disciplina LI, utilizando um livro didático que tivesse sido escolhido por elas. Além de não ter sido o livro escolhido, outro fator complicador apresentado foi a falta do livro do professor e do CD para o professor poder preparar e ministrar as aulas. O não poder ter um LD que atenda as necessidades da disciplina e do professor causa certo desconforto entre os professores, pelo fato do mesmo não poder ser utilizado como gostariam no desenvolvimento da disciplina LI. (Em conversa informal, ouvi de um dos professores de LI, que o LD para o próximo quadriênio será realmente o que eles

escolherem).

3.2.3 O professor de Língua Inglesa da REME

Ao explicar sobre a REME e sobre a disciplina LI, já falamos sobre o professor de LI. Vou retomar alguns aspectos que considero necessários à compreensão deste estudo. No Anexo F, podemos visualizar características do corpo de professores de LI da REME. Dos 155 professores da REME, 88 preencheram algum tipo de informação sobre a titulação:

- 18 professores estão cursando a pós-graduação - nível Especialização em LI oferecida, gratuitamente, pela REME aos professores interessados.
- 22 já são especialistas, arcaram com o custo do curso em universidade ou faculdade privada.
- 5 (cinco) são mestras, todas são mulheres.

Observando a titulação acima e o tempo de serviço como concursados (Anexo F), 31% dos professores têm de 0 a 10 anos de serviço na REME. Apresento a seguir um resumo do anexo citado. Dos 155 professores da REME:

- 98 são efetivos e 57 contratados
- 132 são mulheres e 23 homens
- 37 informaram que trabalham em outra rede de ensino
- 133 estão em sala de aula, 22 estão fora da sala de aula
- 9 (nove) iniciaram a docência na REME, nos últimos concursos
- 11 não foram localizados
- 5 (cinco) professores exercem outra atividade além da docência: a **P26** é Manicure, a **P33** é Revisora de textos, a **P39** é Intérprete de Libras, a **P87** é Técnica/administrativa de Secretaria do Estado e o **P97** é Músico
- 35 trabalham 40 horas semanais
- 3 trabalham mais que 40 horas semanais

No quadro geral de professores da REME que são 4.253, os professores de LI 155 representam 3,6 % do total de docentes. De acordo com o Anexo F, dos 155 professores de LI, 45 destes já cursaram ou estão cursando pós-graduação. Em porcentagem podem não formar um grupo representativo, mas são professores que se preocupam com a própria formação.

3.2.4 As professoras de Língua Inglesa nos primeiros anos da docência da

REME

O estudo das trajetórias dos professores que iniciaram a docência a partir dos últimos concursos para professores de LI, realizados entre 2001 e 2008 pela SEMED, levou-me a conhecer os processos de seleção e de efetivação adotados pela REME, em especial a efetivação dos professores de Língua Inglesa. Levou-me também, aos meus objetivos, identificar ações e acontecimentos que marcaram os primeiros anos da docência das professoras sujeitos da pesquisa, suas percepções sobre as experiências vividas no início da carreira docente, no seu ‘aqui e agora’, a partir das referências de seu horizonte espaço-temporal, do ‘lá e então’.

As professoras participantes da pesquisa atuam em escolas que possuem características diversas, umas são escolas consideradas mais centrais e outras mais periféricas, são escolas com tipologias diferentes. Entre as professoras participantes da pesquisa, pelo menos uma delas ingressou em cada um dos concursos realizados no período entre 2001 e 2007:

- 3 (três) professoras do concurso de 2001 que ingressaram em 2002
- 3 (três) professoras do concurso de 2004 que ingressaram em 2005
- 1 (uma) professora do concurso de 2005 que ingressou em 2006
- 2 (duas) professoras do concurso de 2007 que ingressou em 2008

As entrevistas com as professoras seguiram um roteiro com questões abertas (Anexo N). Contudo, muitas vezes “fugimos” dele, talvez por já ter tido contato anterior com algumas das professoras, como ex-alunas da graduação, e pelo fato de eu ter sido professora da REME por 17 anos, facilitou o desenvolvimento da entrevista pois compartilhamos o mesmo ‘mundo-vida’, a docência, independente de sermos sujeito e pesquisadora.

Ao ler a narrativa de cada professora, cuidadosamente, pude perceber que a escrita não só preservou as marcas lingüísticas da enunciação oral, mas que também, por intermédio das marcas da escrita como: explicações, pausas, gestos, entonação da voz, emoção, foi possível perceber como cada professor locutor, que é único e historicamente situado, deixou sua marca, no sentido da enunciação, as marcas materiais transportaram a mensagem, identificaram os sujeitos e os seus contextos (RICOEUR, 1976, p. 24-38).

As descrições das professoras em início da docência na REME apresentadas neste relatório de tese incluem do ano da posse até o início de 2009. Trabalhamos

com 9 (nove) professoras, elas representam 6% dos professores de LI da REME. As análises das questões pessoais que implicaram na escolha do curso de graduação, na decisão da realização do concurso e o fato de terem passado e serem efetivas na REME, até a presente data, contribuíram para a significação das informações.

As narrativas das professoras apresentaram aspectos de histórias pessoais e singulares, que ao mesmo tempo compuseram uma história coletiva. Todas são: mulheres, cursaram Letras licenciatura Português/Inglês: 6 (seis) em universidade pública e 3 (três) em universidades privadas, passaram em concurso público, tomaram posse e tiveram sua primeira experiência profissional na docência em uma escola da REME.

De acordo com o referencial metodológico da pesquisa, a experiência vivida por cada indivíduo, nasce do convívio e da relação de si mesmo com os outros seres e com as coisas, como experiência de um corpo afundado no mundo, ganhando e doando significações.

Para a apresentação das professoras localizei nas Unidades de Significado respostas para as seguintes questões: quais motivos as trouxeram ao curso de Letras? Como se sentiram com as próprias decisões e como perceberam as reações das pessoas mais próximas? Foram momentos e decisões difíceis/fáceis? Quais os desafios que marcaram o início da escolha profissional em seus diferentes aspectos?

Observei as questões postas e organizei o perfil de cada uma a partir de suas narrativas, organizei todas as apresentações de modo que todas contemplassem os mesmos temas, com questões pessoais e profissionais do mundo-vida.

Entre os sujeitos do estudo apenas três professoras tinham experiência de trabalho antes de ingressar no magistério: 1 (uma) no comércio, 1 (uma) em órgão público e 1 (uma) em escritório.

A **P6**, **P7**, **P8** e a **P9** estão, hoje, na faixa etária entre 30 e 40 anos, quando a **P7**, **P8** e a **P9** tomaram posse, estavam na média da faixa etária de 20 a 30 anos, na mesma faixa etária estavam também a **P1**, **P2**, **P3**, **P4**, somente a **P6** tomou posse na faixa etária de 30 a 40 anos. Considerando a pouca experiência de algumas e a não experiência da maioria, bem como a faixa etária das professoras, todas estavam em busca de estabilidade e sucesso profissional, e para tanto, tomaram as decisões que consideraram as mais adequadas.

As professoras participantes da pesquisa expuseram suas vivências profissionais e também experiências que afetaram seu lado pessoal, daí descrições

emotivas e ricas de sentidos, para o contexto desta investigação. Comparando as descrições abaixo com o percurso das professoras, nas escolas da REME, podemos afirmar que o envolvimento delas com os alunos foi algo importante para que continuassem acreditando em suas carreiras profissionais:

[...] eu sofri muito porque eu não ia conseguir chegar à etapa final com os meus alunos no 9º ano, que no 6º ano me fizeram chorar, sofrer tanto, que no 8º ano, já eram pessoas, assim, que eu vi e acompanhei o aprendizado deles, eu me senti orgulhosa por isso, porque eles mudaram, amadureceram, e eles já conheciam o meu método, então acabei não tendo muito trabalho com eles (P1.14).

Então eu fico pensando, eu tinha que ganhar dinheiro mas eu não vou conseguir viver sem meus alunos (P3.30).

[...] eu sinto que os alunos são muito carentes. Carentes de atenção, carentes de carinho, carente de tudo, afeto (P3.35).

Eu gosto muito de conversar com pai, com a mãe pra saber da vida do aluno [...] (P6.50).

Entre as 9 (nove) professoras, 3 (três) são especialistas, investimento pessoal e 5 (cinco) estão cursando a pós-graduação (especialização), a P6 não está cursando a pós-graduação porque durante a seleção dos candidatos, realizada pela REME, estava de licença, mas demonstra imenso interesse em sua formação continuada:

[...] agora eu quero fazer uma pós-graduação, eu não quero parar aqui sabe, PXXX eu quero continuar, fazer um mestrado [...] (P6).

As professoras participam dos Encontros de Formação e avaliam de forma positiva o empenho das técnicas e o ter cursado/estar cursando a pós-graduação - curso de especialização, oferecido pela SEMED. Essa participação sinaliza que as professoras investem em formação continuada, uma formação que pelas suas falas, tem sido satisfatória:

A capacitação [...] eu acho que era uma luz, sabe? Diante de tudo isso. Que ali a gente tinha uma pessoa que podia tirar sua dúvida, [...] a gente trocava informação, às vezes uma dificuldade de um colega que era mesma que a sua [...] (P2.7).

[...] a REME melhorou um pouco, começou a investir mais no professor [...] (P2.8).

[...] fui em todos os encontros, [...]que era no Cecap. Aqueles primeiros eu não gostava, não achava legal. [...] (atualmente) [...] todos os professores de inglês na mesma sala, então aconteceu muita discussão, tranquilo, e a própria diferença é legal, porque mistura a periferia com o

centro, com todas as regiões (P3.8).

Participo, e o ano passado [...] num dos encontros que nós tivemos, acho que foi de grande valia porque assim, a gente trabalhou atividades que poderiam ser feitas em sala de aula, prá mim que não tinha experiência nenhuma, me ajudou bastante [...] (P4.23).

[...] a questão da pós, eu acho muito importante e todo professor tem que fazer, não é só pra o pessoal, acho que é uma questão pra sua formação mesmo [...] (P6.52).

As professoras apresentam características bem diferenciadas, preenchem o tempo com o trabalho docente e com curso de formação continuada: a **P1** e a **P8** estão terminando a segunda graduação, a **P8** também está cursando a segunda pós-graduação, a **P2**, **P3**, **P4**, **P5**, **P7** estão cursando especialização, a **P4** tem curso de LIBRAS.

A **P4**, **P5** e **P7** trabalham 20 horas semanais, a **P1**, **P2**, **P3** e a **P6** trabalham 40 (quarenta) horas semanais e a **P8** e **P9** além das 40 horas na rede pública, a **P8** trabalha em uma escola privada de Ensino Básico e a **P9** em um curso privado de idiomas.

Considerando a faixa etária em que se encontravam quando fizeram o concurso e algumas expressões que usaram para se auto-descrever, podemos agrupá-las em dois blocos, um das que estavam se inscrevendo em concursos e outro das que, só pensaram em fazê-lo por convite de colegas ou em cima da hora, só para tentar.

Para que o leitor se familiarize um pouco mais com as professoras, apresento a seguir algumas informações pessoais mais específicas sobre cada uma delas. Descrever o perfil nos permite compreender melhor as ações que tomaram frente a determinadas situações:

P1

Cursou Letras por influência de dois professores do EM: um de inglês e outra de literatura. Afirma que poderia ter aproveitado mais se não fosse tão imatura na época. Quanto ao concurso, estudou bastante a parte pedagógica, poderia ter saído melhor em LI se tivesse continuado o curso de línguas. A prova de títulos ajudou muito, pois participou de muitos eventos durante o curso de formação inicial. A redação, segundo ela, teve tema fácil. É professora da REME com 20 h/a, tem mais ou menos 330 alunos. Também é técnica concursada de uma secretaria de estado e no terceiro período, o noturno, cursa Jornalismo.

P2

O Curso de Letras foi escolha pessoal: gostava de literatura e português, depois aprendeu gostar de inglês. Poderia ter aproveitado mais o curso, mas trabalhava de segunda a segunda em um estabelecimento comercial, às vezes, tinha domingo de folga. Quanto ao concurso, estava preparada pelos conteúdos da Universidade, não precisou estudar, a prova de títulos não ajudou, não tinha títulos e a prova de LI foi tranquila. A professora é efetiva na REME e na Rede Estadual, tem mais ou menos 600 alunos.

P3

O curso de Letras foi escolhido num jogo de sorte, tipo roleta russa, queria turismo, mas a família não. Gostava de inglês, havia feito curso particular. Quanto ao concurso, ouviu sobre ele e resolveu fazer, não sabia se queria dar aulas, a prova de títulos não fez diferença, só tinha¹ (um) título. É professora efetiva da REME e da Rede Estadual, tem mais ou menos 600 alunos.

P4

Queria estudar Psicologia no início do EM. Teve ótima professora de inglês. Prestou vestibular três vezes para Letras. No concurso, o que estudou na disciplina História das Idéias Pedagógicas no curso de Formação Inicial, ajudou muito. A redação foi sua melhor nota 9,8. A prova de títulos ajudou bastante. Só trabalha na REME, tem mais ou menos 300 alunos.

P5

Estudou 3 (três) anos de inglês em curso particular, gostava muito. Como sua mãe sempre quis ser professora, e ela, como filha gostava de inglês, associou o desejo da mãe ao seu, optou por Letras, para ser professora de inglês. No curso de Formação Inicial não levou a sério a formação pedagógica, teve que fazer cursinho para o concurso. Foi bem em língua portuguesa e redação, quase gabaritou LI, o nível dos concorrentes foi alto. No primeiro ano de docência trabalhou 40 h/a semanais, uma carga como contratada da Rede Estadual, hoje é só professora na REME, tem mais ou menos 264 alunos.

P6

Estudou e prestou sete vestibulares para o Curso de Medicina, investimento familiar, passou e estudou até o 2º ano, não se adaptou, desmaiava quando via cadáver. Quando desistiu a mãe parou de falar com ela por um tempo. Gostava de inglês. Anos depois, fez vestibular para Letras. O estágio deu base, e para o concurso não tinha o que estudar, se saiu bem nas provas. Tinha poucos títulos. É professora

efetiva da REME e da Rede Estadual, tem mais ou menos 560 alunos

***¹⁸P7**

Escolheu o Curso de Letras para melhorar a parte cultural, foi gostando e no último ano fez concurso para professor por necessidade financeira, encarou o fato normalmente, na família tem tias e irmã professoras. Para o concurso, estudou bastante por isso achou as provas fáceis. Conhecia pouco da profissão, era técnica da área administrativa da prefeitura. A prova prática foi difícil, preparou uma aula e apresentou para uma banca. Ficou nervosa, foi um tema que não sabia, procurou os colegas para ajudá-la. Imaginou uma situação de sala de aula, mas não tinha alunos, não era o dia a dia da sala de aula. É professora efetiva da REME e da Rede Estadual, tem mais ou menos 560 alunos.

***P8**

Trabalhava na área de informática, resolveu estudar Letras pelo conhecimento, tinha afinidade com português e inglês, foi paixão pelo curso do primeiro dia até o último, aprendeu muito, recebeu todo apoio dos familiares. No concurso teve dificuldade na parte pedagógica, estudou. Foi bem nas provas, não tinha títulos, caiu muito na classificação, mas alcançou média, passou e ficou em dúvida se assumiria ou não, mas mesmo assim, resolveu fazer a prova prática, depois decidiria. É professora efetiva da REME e contratada na Rede Privada, tem mais ou menos 590 alunos

***P9**

Queria ser professora desde criança, foi a primeira opção, mãe e irmã são professoras, tem afinidade com línguas, sempre gostou, optou por Letras. No concurso a prova escrita não foi difícil, o difícil foi a prova prática, apresentar um conteúdo específico para uma banca, sem alunos. Iniciou como professora da Reme e de Curso Privado de LI. Hoje desempenha cargo técnico, de 40 horas, na Secretaria Municipal e é professora LI de Curso Privado de LI.

Observando as histórias de vida e de formação profissional, as vivências e as expectativas narradas durante as entrevistas, verifiquei que nenhuma se referiu às palavras: ‘licenciatura’ e ‘profissão’ durante a entrevista, e que só uma disse que sempre quis ser professora. Essas observações são coerentes com as histórias de vida narradas pelas professoras.

¹⁸ Os professores P7, P8 e P9 realizaram prova prática de 50 minutos para uma banca examinadora. Somente neste concurso teve a referida prova prática.

Outros dados sobre as professoras que ajudaram nas análises: dados pessoais no Anexo G e dados profissionais no Anexo H.

3.3 Instrumentos de levantamento de dados

Entreguei pessoalmente à Secretaria Municipal de Educação e à Secretaria de Administração, os ofícios, enviados pelo Programa de Pós-Graduação da UFMS, que me apresentavam como pesquisadora e solicitavam dados burocráticos e institucionais a respeito dos professores da REME que atendessem os critérios da pesquisa:

- Na SEMED: dados dos professores: número de professores (concursados e contratados), concursos realizados nos últimos anos (número de aprovados e número de empossados), registro da participação dos professores nos Encontros de Formação e no curso de pós-graduação: especialização oferecido pela SEMED e permissão para participar dos Encontros de Formação.

- Na Secretaria Municipal de Administração (SEMAD) obter dados sobre os concursos tais como: quem organiza e os critérios e informações sobre os professores que tomaram posse nos últimos concursos.

Os dados informados pela SEMED, em ofício, foram insuficientes, até mesmo, para selecionar os sujeitos da pesquisa. A resposta foi enviada por escrito em documento¹⁹ de 3 (três) páginas que continha 2 (dois) itens na seguinte ordem:

- Professores de Língua Inglesa, que foram aprovados e efetivados no concurso público de 2007.

Nome: (nome dos professores por extenso)

Lotação em 2008: (relação com os nomes das escolas)

Exercia a docência antes de ser efetivado - REME: (resposta: Sim ou Não)

- Professores de Língua Inglesa, que foram aprovados e efetivados no concurso público de 2005.

Nome: (nome dos professores por extenso)

Lotação em 2008: (relação com os nomes das escolas)

Exercia a docência antes de ser efetivado - REME: (resposta: Sim ou Não)

As informações estavam incompletas e algumas equivocadas. Não constava na relação elaborada por aquela Secretaria, o nome de todos os professores que

¹⁹ O documento não fez parte dos anexos porque continha a identificação dos sujeitos.

tomaram posse nos últimos concursos. Eu tinha conhecimento que certos professores estavam atuando na REME, e seus nomes não apareciam. Outro fato, conheço alguns professores que trabalham em escolas do município, e ao observar os dados solicitados verifiquei que alguns professores exerciam a docência desde o curso de Formação Inicial e na lista apareciam como professores que só iniciaram a docência depois do concurso ou vice-versa. Dirigi-me então à SEMAD.

Na SEMAD fui muito bem recebida, mas eles não possuíam um banco de dados que concentrasse as informações de todos os professores e da trajetória do corpo de professores da REME. As questões sobre os concursos foram respondidas oralmente.

Recorri, então, a outro caminho, elaborei um Levantamento Exploratório (Anexo I), poucas questões, que solicitavam informações básicas sobre suas carreiras profissionais. Assim, identifiquei os professores com os critérios que tinham sido estabelecidos para este estudo.

Recebi permissão para frequentar dos Encontros de Formação, deste modo pude envolver-me no campo a fim de “observar, conversar e conhecer”, aspectos do contexto no qual os sujeitos estavam envolvidos e manter contato com a maioria dos professores (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 110).

É prevista a realização de quatro encontros anuais, um em cada bimestre. Participei de todos os encontros do último bimestre de 2008 e do primeiro em 2009. Conversei com os professores, expus os objetivos do estudo e solicitei que preenchessem o Levantamento Exploratório. No decorrer das atividades tive a oportunidade de participar de algumas discussões que foram preparadas para a ocasião.

Mesmo com a ajuda das 2 (duas) Técnicas Pedagógicas de Língua Estrangeira, da Divisão do EF, da SEMED, não foi possível manter contato pessoal com todos os professores em 2008, o que é justificado através dos seguintes dados:

a) das 89 escolas da REME, 78 foram representadas e 11 não tiveram representantes no último Encontro de Formação realizado de 07 a 14 de outubro de 2008;

b) com a ajuda das técnicas da Divisão de EF, foram localizados e relacionados 155 professores nas escolas da REME, 7 (sete) professores estão fora da sala de aula, em outros setores. Mesmo com muitas idas e vindas não foi possível entrar em contato com 11 professores, mas tínhamos seus nomes. Voltei ao I

Encontro de Formação de 2009 e pude localizar mais 3 (três) professores que preenchiam os requisitos da pesquisa, foram convidados e aceitaram participar, eles já estavam incluídos no número total de professores. (Anexo F)

As informações referentes aos professores que não frequentaram os encontros foram obtidas na SEMED, através de ligações telefônicas para as escolas, e pedindo ajuda aos colegas que trabalhavam com estes professores.

Outro obstáculo encontrado foi que alguns professores não informaram alguns dados, talvez por terem prestado o concurso e não terem passado, não colocaram se eram contratados ou efetivos, deixaram em branco a informação. Conferi os dados diretamente nas escolas, descobri que a maioria dos que deixaram em branco eram contratados e alguns apareciam na lista do concurso como reprovados.

Elaborei um quadro com o nome da escola; identificação do professor; carga horária; formação; ano do concurso; se já exercia a docência. Observando este levantamento, as técnicas da SEMED e eu concluímos ter informação de todos os professores de inglês da REME. Dos 155 professores, 9 (nove) preencheram os critérios previstos e se dispuseram a relatar suas experiências vividas.

Para a realização das entrevistas agendei contatos prévios com os sujeitos, pessoalmente, nos encontros de Formação da REME, e posteriormente, por telefone ou por e-mail, para confirmação. Expliquei, mais uma vez, os objetivos do estudo e agradei a colaboração. Após a permissão oral, marcamos a data e o local, que foram escolhidos pelos professores. As entrevistas foram realizadas em local adequado após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo J).

3.3.1 A Entrevista como recurso metodológico

Delimitar as questões do roteiro da entrevista aberta pareceu de início, tarefa fácil, uma vez que o tema já fez parte da minha profissionalização e, neste ponto, eu também já havia feito leituras exploratórias sobre o objeto de pesquisa escolhido, porém, até chegar ao roteiro final, foram muitas reformulações, tanto de sequência como de adequação ao tema. Observando os textos das entrevistas com os discursos dos professores, tenho a certeza de que cada encontro teve seu roteiro em particular.

Adotei enquanto entrevistadora o conceito de entrevista feito por Bogdan e Bilken (1994), para os autores:

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 134).

A entrevista na abordagem fenomenológica tem especificidades próprias, além de registrar a experiência vivida que se apresenta sob forma de discurso através de áudio, o entrevistador deve estar atento às nuances da voz: entonação, ritmo, pausas. Captar os sentidos que as professoras dão/deram às suas experiências, às coisas e à vida, me direcionaram a vivenciar cada entrevista como única. Como únicas foram as experiências e os significados atribuídos por cada uma às diferentes experiências.

A opção do local das entrevistas, foi escolha de cada entrevistada, fiz apenas uma observação, teria que ser um lugar no qual pudesse falar de suas experiências sem se sentir constrangido, e que eu enquanto pesquisadora, não fosse cerceada nas interferências ou na (re)elaboração de questões, para que a empatia e a intersubjetividade pudessem acontecer e nossa imaginação pudesse estar direcionada aos dados reais, às experiências vividas.

Realizei as entrevistas com as nove professoras que atenderam aos critérios definidos no estudo, as quais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. O roteiro das entrevistas encontra-se no Anexo K.

Para Bogdan e Bilken (1994, p. 54) a “[...] realidade não é mais do que o significado das nossas experiências”, e foram estes significados, descritos através dos discursos que construíram na interação pesquisador / pesquisado, face a face, os dados desta pesquisa.

Algumas questões podem ser percebidas, agora, sobre as condições em que ocorreram as entrevistas. Uma delas foi o local escolhido pelas entrevistadas para a realização do encontro, tinham acontecimentos que desviavam a atenção, mas que em nenhum momento, interferiram na realização da entrevista. Os lugares escolhidos foram: A **P3**, **P8** e a **P9** optaram pelo local de trabalho, a **P2**, **P5**, **P6** e **P7** optaram pela própria residência, a **P4** pelo meu local de trabalho e a **P1** pelo local de trabalho da outra função que desempenha como técnica de uma Secretaria de Governo.

Outra condição percebida ao ouvir as transcrições foi a ansiedade, a minha atitude de suspensão, não muito bem administrada. Em alguns momentos, fiz intervenções desnecessárias e em outros, questões pertinentes ao fenômeno

pesquisado passaram despercebidas, por exemplo: A **P6** durante a entrevista com questões que comparava o passado com o agora fazia relatos também dos acontecimentos da escola da outra rede, e ela perguntava: “Posso falar da outra escola?” Não me opunha, fazia apenas um gesto com a cabeça, permitindo o relato. Assim que a professora fazia uma pausa, eu retomava o assunto, isso dificultou o momento da análise, como pesquisadora tive que prestar muita atenção no momento da Análise Ideográfica, à medida que lia ia separando as referências do discurso - foi a entrevista mais longa, com a **P6**.

Outro momento em que deixei de interferir, foi na primeira entrevista, a professora era sucinta, e no diálogo fazia questionamentos. Lendo o texto da entrevista, pude perceber que algumas informações não foram explicitadas, por que eu não pedi esclarecimentos, como por exemplo:

[...] quando o professor vai pra escola, ele tem que lidar com os problemas da escola, isso também atrapalha (**P1.36**).

As idas e vindas ao roteiro aberto da entrevista, me proporcionaram momentos de reflexão, e ajudaram entender melhor o momento de estar com os professores, de refletir sobre as entrevistas, de compreender o que Martins e Bicudo (1988, p. 52) afirmaram sobre esse encontro social. A empatia que aconteceu pode ter sido pelo fato de estarmos falando sobre algo que raramente temos a oportunidade de fazê-lo, o que pode ser observado nas narrativas quando fizeram afirmações e empregaram a interjeição de concordância né, com entonação que solicitava uma resposta, melhores percebidas nos áudios das entrevistas, mas também nos textos escritos:

[...] desesperada, para ver o que que eu faria, como eu conseguia ensinar inglês pra elas (né?) (**P1.8**).

Aí você se sente um [...] inibido, né? (**P4.3**).

A empatia não acontece subitamente é uma atitude intencional, na qual há uma “[...] penetração mútua de percepções [...]”, é quando o sujeito coloca-se no lugar do outro e isto é necessário para a obtenção dos sentidos dados pelos professores ao início da docência. A intuição é a forma como o pesquisador percebe o outro através do real vivido e pensado (MARTINS; BICUDO, 1988, p. 52-53).

É importante mencionar que durante a realização de uma das entrevistas, assim que eu desliguei o gravador a professora comentou: “Posso falar mais sobre tal assunto? Eu acho que tem mais coisas importantes que eu quero falar”, religuei o gravador, imediatamente, e ela fez os comentários que considerou pertinentes.

A experiência da realização do levantamento das informações, através das entrevistas, esclareceu a visão de pesquisa enquanto acontecimento. Neste momento, as leituras já haviam sido feitas, o caminho metodológico já havia sido escolhido, e já havia esboçado um projeto de organização de texto. No entanto, com a efetiva concretização do levantamento de dados e do início das interpretações e análises, surgiram novas inquietações, novas decisões e até novas maneiras de organização do processo investigativo. Uma delas foi a dificuldade de trabalhar com muitas informações sobre muitos sujeitos empregando o método fenomenológico.

Lendo e ouvindo as narrativas das professoras, durante as análises, em vários momentos, tive que ficar alerta para manter em suspensão os meus pré-conceitos a respeito do tema em questão. Perceber que naqueles momentos eu estava tendo acesso a outro horizonte temporal e a outras realidades do fenômeno, que foram vividas e comunicadas pelo sujeito, confirmando que o fenômeno “É portanto perspectival, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações” (BICUDO, 1994, p. 18).

Também foi possível perceber expressões de inquietação, angústia, expectativas, alegria por algumas situações vividas, e conforme a entrevista ia transcorrendo o sujeito ia se situando, de forma mais confiante, no lugar de onde falava, (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 46).

Às vezes, o professor respondia à minha interrogação de forma direta e pronta, e outras vezes, ao invés de responder a questão feita, (re)direcionava para outro assunto, e o fazia de forma segura (REZENDE, 1990, p. 22). A impressão que tive é que a fala parecia mais um desabafo, talvez acreditasse que eu pudesse compartilhar com ela aquela necessidade, pudesse apontar uma luz para aquela situação, ou talvez, só ouvi-las, já aliviasse. Essa forma de comunicação interativa facilitou a expressão de sentidos subjetivos por parte dos sujeitos, reforçando o vínculo dos envolvidos com o tema em questão (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48).

Constatei que não há resposta adequada ou inadequada, são respostas únicas, o entrevistador pode até tentar direcionar a superficialidade ou a profundidade que espera sobre o assunto, mas são os sujeitos entrevistados que

oferecem suas abordagens, nos seus horizontes e nas suas perspectivas. A interação e a empatia durante a entrevista foram construindo a imagem do “eu e do outro”, com respostas do “aqui e agora”, e foi possível porque as professoras olharam para o passado, no “lá e então”, numa reflexão consigo mesmas a respeito das experiências experienciadas em seus “mundos-vida”.

3.4 Procedimentos de análise

Os procedimentos da dialética compreensão - explicação, buscou (re)significações e (outros) sentidos do fenômeno em dois momentos:

a) primeiro momento: leitura minuciosa das falas dos professores para a seleção das Unidades de Significado como aspectos do evento, pois não era o evento que se queria compreender, mas a sua significação (RICOEUR, 1976, p. 21), e;

b) segundo momento: foi na Análise Nomotética que o evento (linguagem) e a significação (evento+sentido) se articularam, atestando a intencionalidade da linguagem.

Neste processo, as Unidades de Significado passaram pela primeira e pela segunda redução, e agregando-se em temas cada vez mais gerais, em uma terceira redução constituíram as Convergências Temáticas, as quais deram origem às Categorias Abertas.

3.4.1 Análises Ideográficas

A Análise Ideográfica refere-se ao uso de ideogramas, idéias expressas por meio da linguagem e de símbolos, é a análise da ideologia que permeia as descrições ingênuas do sujeito (MARTINS; BICUDO, 1988, p. 100).

A descrição que cada sujeito fez/faz do mundo em que vive, foi a realidade. E a realidade foi o objeto deste estudo, uma vez descrita, desvendou a perspectiva que o sujeito teve/tem do mundo em que vive/viveu, atribuindo-lhe sentido e definindo intencionalidade.

[...] como é impossível analisar um texto inteiro simultaneamente, torna-se necessário dividi-lo em unidades [...] as unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado [...] As unidades de

significado [...] também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador (MARTINS; BICUDO, 1988, p. 99).

A fim de localizar e identificar as afirmações relevantes que caracterizavam as experiências vividas, que seriam submetidas à Análise Ideográfica, realizei leituras minuciosas das transcrições das entrevistas, na linguagem ingênua do sujeito, e sublinhei as unidades significativas (Anexo L). Foi um modo de aproximação ao tipo de linguagem particular de cada sujeito, conhecer como ele descrevia sua vivência e o seu contexto, para posteriormente poder compreender o que almejou expressar.

As partes que se mostraram relevantes à estrutura e à essência do fenômeno pesquisado e que respondiam às perguntas da pesquisa, nos discursos de cada sujeito, identificado por **P**, foram sublinhadas e nomeadas de Unidades de Significado.

Uma vez sublinhadas, numerei as Unidades de Significado em ordem crescente da seguinte maneira: (**P1.1**), (**P1.2**), (**P1.3**), a letra **P** significa professora, o primeiro numeral refere-se à identificação do professor: Professor 1 (**P1**), Professor 2 (**P2**) e o numeral após o ponto refere-se ao número da Unidade de Significado (US). Assim codificadas: **P1.1**: Professor 1, Unidade de Significado 1, **P1.2**: Professor1, Unidade de Significado 2, **P1.3**: Professor1, Unidade de Significado 3, **P6.23**: Professor 6, Unidade de Significado 23, **P9.40**: Professor 9, Unidade de Significado 40, e assim sucessivamente. Copiei as Unidades de Significado, numeradas e destacadas dos textos das entrevistas, para tabelas, construí uma tabela para cada sujeito-professor, que foram identificadas como: Análises Ideográficas. Parte da Análise Ideográfica do **P1** encontra-se no Anexo M).

Para mostrar a forma como conduzi as referidas análises e compartilhar com o leitor desta tese as trajetórias percorridas, apresento esclarecimentos de cada processo. A identificação das professoras em **P1**, **P2**, **P3**, etc., ocorreu de acordo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas.

As experiências vividas e descritas na primeira parte da entrevista foram identificadas como: “**Texto: Apresentação do Professor**” e forneceram os dados para contextualizar o fenômeno. As falas dos sujeitos que foram mencionadas nas análises e/ou em outras partes da tese, que foram retiradas dessa parte da entrevista, receberam somente a identificação do professor (**P1**), (**P2**), (**P9**).

A segunda parte da entrevista, separada por uma linha foi identificada como:

“**Texto: Análises Ideográficas**” e forneceram os dados para as Análises Ideográficas, Nomotéticas, para a construção das Convergências Temáticas e das Categorias Abertas. As falas dos sujeitos que foram mencionadas nas análises e/ou em outras partes da tese, que foram retiradas dessa parte da entrevista, receberam a identificação do professor e o número da Unidade de Significado (**P1.4**), (**P2.30**), (**P9.32**).

Cada tabela foi dividida em sete colunas: na primeira coluna coloquei a identificação do professor e o número da Unidade de Significado que foi sublinhada no texto da entrevista, exemplo: **P1.1**, Professor1, Unidade de Significado 1, **P1.2** Professor1, Unidade de Significado 2, **P1.3** Professor1 Unidade de Significado 3.

Algumas Unidades de Significado referiam-se a dois ou mais temas bem distintos, por isso as dividi em a., b., c., na primeira redução e/ou na segunda redução. Na segunda coluna copieei a Unidade de Significado que foi sublinhada e recortada da fala do sujeito, do “dito enquanto tal” (ato locucionário). Os cortes de texto foram sinalizados por [...].

Na terceira coluna iniciei a interpretação escrita, a qual segundo Ricoeur (1976, p. 86) começa na conversação, durante a entrevista. Sendo assim, o processo dinâmico da leitura interpretativa pode ser percebido em todo o processo que implica a explicação e a compreensão. A dialética entre esses dois termos foi o que o autor chamou de “a dinâmica da leitura interpretativa”, possível pela escrita e pela composição literária, pois só elas proporcionam essa dialética, complexa e altamente mediada.

Na terceira coluna realizei a análise conceitual e a análise proposicional. A análise conceitual resgatou o lado público do enunciado, e reduziu a pluralidade de interpretações (RICOEUR, 1976, p. 28). Conservei as expressões mais sutis, e apropriadas às circunstâncias humanas, considerando os recursos da hermenêutica-fenomenológica, como sugere Bicudo e Espósito (1999, p.78), e consultei o léxico, dicionários e outras fontes.

Na análise proposicional busquei a lógica do enunciado, através dos constativos²⁰ ou dos performativos²¹, o fazer algo ao dizer. Nesse ato de fala observei a intenção do sujeito e analisei o discurso como um evento privado, como

²⁰ “[...] afirma ou descreve um estado de coisas”

²¹ “[...] como promessas [...] faz o que diz ao dizê-lo” Atos de fala: ato ilocucionário (1ª pessoa) (RICOEUR, 1976, P. 25-29)

experiência experienciada somada à sua significação que é pública, externa. Resgatei a comunicabilidade da experiência enquanto vivida.

Sendo assim, ao ler as Unidades de Significado, segunda coluna, destaquei e analisei palavras e/ou expressões mais sutis que carregavam muito valor semântico, os que podiam ajudar na compreensão da fala ingênua do sujeito. Na quarta coluna, as asserções articuladas do discurso foram reescritas em uma linguagem mais esclarecedora e forneceram mais possibilidades para outras convergências e reduções.

Na quinta coluna apresentei a primeira redução, que foi a síntese da Unidade de Significação já rearticulada e reescrita. Na sexta coluna, numa busca mais abrangente, apresentei a segunda redução. A segunda redução construída na Análise Ideográfica mostrou o pensar do sujeito singular e deu origem aos temas mais gerais que compuseram a Matriz Nomotética. Na sétima coluna, elaborei uma síntese dos temas da segunda redução, ambas constaram na Matriz Ideográfica e na Matriz Nomotética para que eu, ou o leitor, no momento da passagem da primeira matriz para a segunda, retomasse com mais segurança, o processo das análises.

A redução é o destaque feito pelo pesquisador daquilo que julga importante ao fenômeno, através da intuição, da imaginação, da lembrança e do raciocínio que ligam pesquisador e pesquisado e oferece julgamentos consistentes para o próximo passo (GARNICA, 1999, p. 119), mesmo entendendo “a impossibilidade de uma redução completa” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 10).

Nesses procedimentos de redução, coloquei em suspensão, as interferências que poderiam afetar o julgamento do que é essencial e do que não é essencial ao fenômeno, neste procedimento desvelei a estrutura do fenômeno.

Para oferecer mais clareza ao leitor, coloco 1 (um) quadro ilustrativo, com trecho de cada fase citada. O quadro permite visualizar o primeiro movimento da Análise Ideográfica: da compreensão ingênua à explicação.

Quadro 3: Parte das Análises Ideográficas do Professor 1 (P1)

US 41	Unidade de Significado	Análises (conceitual e proposicional)	Assertão Articulada do Discurso	Primeira Redução (41)	Segunda Redução (17)	Tema da Segunda Redução
P1.34	<u>Hoje eu descobri que eu aprendi a gostar de dar aula, tanto é que às vezes quando eu penso em parar (...), dá aquela dor no coração, eu gosto muito aprendi a gostar, aprendi a elaborar material didático. [...]</u> <u>Hoje, uma das coisas que eu mais gosto de fazer é elaborar o material didático. (ah – suspira - emoção!)</u>	<u>pensar:</u> submeter (algo) ao processo de raciocínio lógico <u>elaborar:</u> preparar laboriosa e paulatinamente	Declara que exercendo a docência e cursando especialização, aprendeu gostar de dar aulas, aprendeu gostar da docência, aprendeu preparar material didático, e quando analisa racionalmente, pensa em parar a atividade, sente um certo mal estar..	a) No exercício da docência e no curso de especialização aprendeu a gostar da docência. ----- b) Aprendeu produzir material didático para as aulas. ----- c) Não pensa em desistir da docência	Percebendo a docência	aprendeu a gostar de dar aula, elaborar material
P1.35	<u>Eu acho que quando um professor ele entra numa escola, numa sala de aula, eu acho, que deveria ser pensado numa forma de socializar ele, recebê-lo, eu acho que o pessoal lembra muito na questão DO ESTÁGIO PROBATÓRIO: “não, você tem estágio probatório, você está em estágio probatório, não faz isso, não faz aquilo, tenha domínio de sala, faça tudo bonitinho, cheque no horário e tudo, por que você está no estágio probatório, nunca discuta com o seu diretor” (eh ...), eu acho que essa parte é uma parte, foi muito, é uma parte não muito boa, que pressiona a pessoa, as vezes a pessoa tem dificuldade de desenvolver um trabalho mais elaborado e ninguém também “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, nada de Língua Inglesa.</u>	<u>socializar:</u> adaptar(-se) [um indivíduo, esp. uma criança] à vida de grupo, à convivência com outras pessoas	A professora sentiu necessidade de um período ou processo de adaptação e conhecimento da escola e da sala de aula acompanhado mais de perto por alguém. O que realmente ocorreu foi uma super-valorização do período de estágio probatório, e foi constantemente alertada e pressionada: não faça isso, não faça aquilo e nunca um : vamos fazer isso ou vamos fazer aquilo.	a) Necessidade de período de adaptação do professor iniciante à escola e à sala de aula. ----- b) Não supervalorizar o lado punitivo do estágio probatório. ----- c) Receber acompanhamento e orientação de alguém mais próximo na escola.	Carreira e futuro profissional	administra melhor o estágio probatório

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

Parte da Análise Ideográfica do Professor1 (P1), encontra-se no Anexo M. Os textos na íntegra de todas as entrevistas e as análises dos demais sujeitos não foram apresentadas nesta tese porque ficaria muito volumosa.

Considerando todos os textos das entrevistas, destaquei e analisei 444 Unidades de Significado, que convergiram na segunda redução a 145 aspectos invariantes do fenômeno (Quadro 7). Cada invariante foi acompanhada do tema que a identificou, e pode ser visualizado no Anexo N: Matriz Nomotética do Professor 1 (P1). No Anexo O apresentamos todas as reduções que pontuamos.

3.4.2 Matriz Nomotética: Análise Nomotética, Convergências Temáticas

O termo nomotético significa uso de lei, de norma, o que se aplica de uma forma geral. Na Análise Nomotética aplicam-se normas mais gerais às Unidades de Significado presentes na segunda redução, neste procedimento a Matriz Nomotética foi sendo construída. Os temas da segunda redução foram agrupados por afinidades semânticas mais gerais, e permitiram a compreensão da estrutura geral psicológica dos participantes da pesquisa, dirigindo-se ao fenômeno como um todo, ao construir as Convergências Temáticas e as Categorias Abertas.

Articulei as várias estruturas individuais e busquei a compreensão das convergências entre os casos individuais. Foi nessa fase da análise que o fenômeno passou da esfera individual para a esfera mais geral dos discursos dos sujeitos no campo fenomenal pesquisado: “Os significados provenientes de uma descrição não estão estritamente limitados à experiência do indivíduo do qual eles emergiram [...] mas à de vários outros [...]” (MACHADO, 1994, p. 42)

Pela quantidade de dados, não foi possível colocar todos os resultados das análises da Matriz Nomotética juntas, o que facilitaria a visualização do caminho feito entre a segunda redução até a quarta redução que deu origem às Categorias Abertas. Para não criar uma lacuna, suprimindo partes da Análise Nomotética, na Matriz, resolvi elaborá-la em duas partes. A primeira parte da Matriz Nomotética inicia com a segunda redução, descreve a relação de todos os temas e apresenta as Convergências Temáticas. A Matriz Nomotética do Professor 1 (**P1**) encontra-se no Anexo N.

- Ainda como análise de dados da primeira parte, construí quadros para cada Convergência Temática (Anexo O). Os dados agrupados por assunto ajudaram nas análises posteriores e foram os seguintes:
- Convergência Temática A: O pessoal: carreira docente
- Convergência Temática B: O professor: carreira docente
- Convergência Temática C: O profissional: investimento, valorização, obstáculo e superação
- Convergência Temática D: Língua Inglesa: (pré)conceitos
- Convergência Temática E: Recursos materiais
- Convergência Temática F: Recursos humanos
- Convergência Temática G: O ensinar e o aprender na sala de aula

- Convergência Temática H: Planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as tarefas
- Convergência Temática I: Na sala de aula: relação com os alunos
- Convergência Temática J: Fora da sala de aula: relação com os alunos, os colegas, o corpo administrativo, e pedagógico, técnicos da SEMED (cursos de capacitação)

A primeira parte da Matriz Nomotética (Anexo N), constituiu-se pela segunda redução, pela relação de todos os temas e pelas Convergências Temáticas. Portanto, a Matriz Nomotética de cada professor teve duas entradas, na primeira linha horizontal coloquei a identificação do professor sujeito da pesquisa, na segunda a identificação da Unidade de Significado. Na terceira linha horizontal, a segunda redução. Na quarta linha horizontal destaquei os temas que compõem a segunda redução - como já dito, foram colocados para ajudar na compreensão da construção das Convergências Temáticas. Da quinta até a décima sexta linha horizontal organizei as Convergências Temáticas que foram construídas com os temas da segunda redução.

Na segunda parte da Matriz Nomotética (Quadros 4, 5 e 6), no corpo da tese, retomei, novamente, a segunda redução, mas agora, só com a identificação dos temas da segunda redução: 1.01, 3.39, 7.46a, etc. A síntese, só com a identificação dos temas da segunda redução, ofereceu espaço, para que pudesse ser colocada a terceira redução: as Convergências Temáticas e a quarta redução: as Categorias Abertas, o que possibilitou a visualização de toda a trajetória:

Quadro 4: Constituição da Categoria Aberta 1

Quadro 5: Constituição da Categoria Aberta 2

Quadro 6: Constituição da Categoria Aberta 3

A segunda parte da Matriz Nomotética também se tornou uma matriz com duas entradas. Na primeira coluna coloquei as Unidades de Significado que deram origem às Categorias Abertas. Na segunda coluna estão as Convergências Temáticas que deram origem às Categorias Abertas, na terceira coluna.

3.4.3 Categorias Abertas

As Categorias Abertas foram construídas a partir de três grandes grupos de generalizações - chamadas de Categorias Abertas porque se lançaram à compreensão

e à interpretação, caminhando em direção à validação e apropriação produtiva do fenômeno (RICOEUR, 1976, p. 90).

Quadro 4: Constituição da Categoria Aberta 1

Unidades de Significado	Convergências Temáticas	Categoria Aberta 1
1.01. 1.02. 1.12. 1.14b. 1.39. 1.04. 1.32. 1.33. 1.35. 1.37. 1.07. 1.10. 1.11. 1.27. 1.34. 1.30. 1.31. 2.09. 2.11. 2.61. 2.01. 2.20. 2.24. 2.18. 2.08. 2.10. 2.26. 2.32. 2.56. 2.03a. 2.14a. 2.30. 2.57. 2.14b. 2.36. 2.25. 2.31. 2.54. 2.59. 2.60. 2.17b. 2.63. 3.39. 3.40. 3.41. 3.01. 3.04. 3.15. 3.27a. 3.31. 3.14. 3.30a. 3.32. 3.08. 3.11. 3.34. 3.37. 3.35. 3.38. 4.01. 4.03a. 4.08a. 4.08b. 4.48. 4.04b. 4.05. 4.20. 4.27. 4.49. 4.50a. 4.55. 4.57a. 4.57b. 4.23. 4.51. 4.24. 4.53. 4.56b. 5.01. 5.02. 5.38. 5.09b. 5.35. 5.50. 5.11. 5.30. 5.44. 5.05. 5.04. 5.09a. 5.41. 5.42. 5.43. 5.37. 5.39. 5.49. 5.46. 5.47. 5.45. 6.01. 6.06b. 6.27. 6.51. 6.52. 6.02c. 6.04. 6.47. 6.12. 6.14. 6.44. 6.48. 6.49. 6.50. 6.53. 7.49. 7.03. 7.42. 7.34. 7.44. 7.45. 7.46b. 7.14a. 7.17. 7.23. 7.27. 7.29a. 7.47. 7.48a. 7.10. 7.12. 7.35. 7.38. 7.39. 7.48b. 7.40. 7.08. 7.46a. 8.40. 8.41. 8.42. 8.03. 8.02. 8.33. 8.31. 8.13. 8.34. 8.07. 8.39. 8.04. 8.05. 8.32. 8.35. 8.36. 8.37. 9.43. 9.03. 9.44a. 9.32. 9.35. 9.38. 9.36. 9.31. 9.40. 9.29. 9.37. 9.10. 9.33. 9.34.	A O Pessoal: Carreira Docente	Buscando sentido em ser professor de Inglês
1.02. 1.39. 1.33. 1.35. 1.37. 1.27. 1.34. 1.40. 1.17. 1.18. 1.24. 1.30. 1.31. 2.01. 2.21. 2.62. 2.08. 2.02. 2.03a. 2.03b. 2.05. 2.15a. 2.16. 2.17a. 2.19. 2.23. 2.28. 2.34a. 2.39. 2.44. 2.45. 2.48. 2.50. 2.57. 2.14b. 2.36. 2.07. 2.25. 2.54. 2.59. 2.60. 2.33. 2.63. 3.36. 3.27a. 3.30b. 3.31. 3.12b. 3.14. 3.22b. 3.30a. 3.32. 3.03. 3.08. 3.11. 3.34. 3.37. 3.35. 4.03a. 4.03b. 4.08b. 4.48. 4.04a. 4.14. 4.27. 4.33. 4.34. 4.38. 4.49. 4.50a. 4.54. 4.57a. 4.57b. 4.59. 4.16. 4.15. 4.06. 4.19. 4.26. 4.13. 4.21. 4.23. 4.51. 4.52. 4.24. 5.02. 5.03. 5.38. 5.35. 5.36. 5.48. 5.12a. 5.15. 5.16a. 5.20. 5.28. 5.13. 5.18. 5.44. 5.05. 5.14. 5.04. 5.09a. 5.41. 5.42. 5.49. 5.45. 6.20. 6.32. 6.38. 6.42. 6.45. 6.46. 6.47. 6.21. 6.22. 6.23. 6.24. 6.34. 6.07. 6.11. 6.13. 7.02. 7.03. 7.05. 7.42. 7.45. 7.07. 7.09. 7.14b. 7.16. 7.23. 7.27. 7.32b. 7.36. 7.37. 7.41. 7.47. 7.43. 7.33. 7.48a. 7.12. 7.38. 7.39. 7.06. 7.08. 7.46a. 8.01. 8.03. 8.02. 8.33. 8.29. 8.16. 8.39. 8.20. 8.04. 8.05. 8.35. 8.36. 8.08. 8.25. 9.01. 9.02. 9.03. 9.04. 9.44a. 9.35. 9.38. 9.23. 9.24. 9.28. 9.30. 9.29. 9.42. 9.33. 9.34.	B O profissional na escola	
1.39. 1.04. 1.09. 1.32. 1.33. 1.41. 1.07. 1.25. 1.38. 2.20. 2.08. 2.26. 2.32. 2.56. 2.07. 2.25. 2.31. 2.54. 2.17b. 2.63. 3.27a. 3.34. 4.25. 4.40. 4.47. 4.03a. 4.08a. 4.08b. 4.48. 4.04b. 4.07. 4.49. 4.54. 4.57b. 4.15. 4.58. 4.56a. 5.38. 5.09b. 5.35. 5.07. 5.11. 5.22. 5.30. 5.34. 5.43. 6.05b. 7.10. 7.35. 8.32. 9.39. 9.40. 9.10. 9.35. 1.14b. 1.04. 1.37. 1.07. 1.10. 1.11. 1.13. 1.23. 1.27. 1.36. 1.08. 1.40. 1.24. 2.18. 2.10. 2.03b. 2.04. 2.05. 2.12a. 2.12b. 2.13. 2.14a. 2.15b. 2.17a. 2.19. 2.34a. 2.34b. 2.39. 2.41. 2.51. 2.55. 2.57. 2.14b. 2.36. 2.33. 2.17b. 3.01. 3.15. 3.30b. 3.06. 3.09. 3.12b. 3.13. 3.18. 3.22a. 3.25. 3.32. 3.33. 4.02. 4.25. 4.40. 4.47. 4.03a. 4.03b. 4.08a. 4.04a. 4.04b. 4.07. 4.27. 4.28. 4.50b. 4.60. 4.45. 4.46a. 4.16. 4.21. 5.12b. 5.36. 5.11. 5.13. 5.18. 5.06a. 5.10. 7.47. 7.48a. 8.34. 9.36. 9.13. 9.15. 9.44b. 9.45.	C O profissional: investimento valorização obstáculo/superação	

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

Quadro 5: Constituição da Categoria Aberta 2

Unidades de Significado	Convergências Temáticas	Categoria Aberta 2
1.03. 1.06. 2.34b. 2.27. 2.49. 3.05. 4.42. 4.06. 4.19. 4.26. 9.05. 9.06. 9.41.	D Língua Inglesa: (pre)conceitos	Professor de Inglês: saberes e fazeres
1.16. 1.34. 1.05. 2.37. 2.45. 2.46. 2.51. 2.22. 3.16. 3.22a. 3.23. 3.26. 3.28. 4.17. 4.33. 4.34. 4.35. 4.38. 4.39. 4.15. 4.10. 4.18. 5.48. 5.16a. 5.23. 5.24. 5.28. 5.29. 5.31. 5.16b. 6.43. 7.09. 7.24. 7.25. 7.26. 7.30. 7.48b. 8.18. 8.21. 8.22. 8.23. 8.26. 9.18. 9.19. 9.21. 9.25. 9.26. 9.07. 9.20.	E Recursos materiais	
2.06. 3.28. 4.33. 4.11. 4.21. 5.06b.	F Recursos humanos	
1.07. 1.13. 1.20. 1.21. 1.23. 1.34. 1.36. 1.18. 1.28. 1.29. 2.12a. 2.12b. 2.13. 2.15b. 2.16. 2.17a. 2.28. 2.29. 2.30. 2.34a. 2.34b. 2.35. 2.37. 2.38. 2.42. 2.43. 2.44. 2.46. 2.47. 2.50. 2.52. 2.53. 2.55. 2.58. 2.14b. 2.31. 3.09. 3.12a. 3.16. 3.17. 3.19a. 3.19b. 3.21. 3.22a. 3.22b. 3.23. 3.24. 3.25. 3.27b. 4.20. 4.27. 4.29. 4.30. 4.31. 4.32. 4.38. 4.50b. 4.18. 5.06b. 5.07. 5.19. 5.21. 5.14. 6.05b. 6.06a. 6.30. 6.31. 6.35. 6.36. 6.39. 6.05a. 7.18. 7.19. 7.20. 7.21. 7.22. 7.24. 7.28. 7.29b. 7.31. 7.32a. 8.10. 8.17. 8.19. 8.23. 9.16. 9.18. 9.22.	G O ensinar e o aprender na sala de aula	
1.15. 1.22. 1.25. 1.34. 1.28. 2.02. 2.04. 2.05. 2.28. 2.29. 2.30. 2.40. 2.41. 2.55. 2.58. 2.14b. 2.33. 3.07. 3.12a. 3.19a. 3.22b. 3.26. 3.10. 4.17. 4.20. 4.22. 4.38. 4.15. 5.09b. 5.08. 5.23. 5.26. 5.28. 5.31. 6.15. 6.40. 7.04. 7.07. 7.11. 7.29b. 7.43. 7.48a. 7.13. 8.06. 8.27. 8.08. 9.08. 9.09. 9.11. 1.16. 1.19. 1.26. 3.20. 3.21. 3.24. 4.30. 4.31. 4.32. 4.36. 4.37. 5.20. 5.21. 5.25. 6.36. 6.37. 7.18. 7.22. 8.18. 8.19. 8.24. 9.17. 9.18. 9.22.	H Planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as tarefas	

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

Quadro 6: Constituição da Categoria Aberta 3

Unidades de Significado	Convergências Temáticas	Categoria Aberta 3
1.12. 1.10. 1.11. 1.13. 1.21. 1.23. 1.36. 1.08. 1.14a. 1.06. 1.18. 1.28. 1.29. 2.12a. 2.12b. 2.13. 2.15a. 2.15b. 2.16. 2.17a. 2.19. 2.34a. 2.34b. 2.35. 2.38. 2.42. 2.48. 2.50. 2.52. 2.53. 2.55. 2.58. 2.36. 3.09. 3.12b. 3.13. 3.17. 3.18. 3.19b. 3.25. 3.26. 3.27b. 3.29. 3.30a. 3.33. 3.05. 3.37. 4.25. 4.08a. 4.05. 4.07. 4.27. 4.28. 4.29. 4.30. 4.31. 4.37. 4.39. 4.41. 4.42. 4.43. 4.50b. 4.54. 4.46a. 4.46b. 4.09. 4.06. 5.12b. 5.06b. 5.11. 5.12a. 5.15. 5.17. 5.19. 5.20. 5.21. 5.25. 5.26. 5.27. 5.28. 5.29. 5.30. 5.32. 5.33. 5.13. 5.18. 5.40. 5.14. 5.16b. 5.06a. 5.10. 6.05b. 6.02a. 6.02b. 6.02c. 6.04. 6.06a. 6.19. 6.25. 6.26. 6.29. 6.30. 6.31. 6.33. 6.37. 6.39. 6.41. 6.42. 6.21. 6.22. 6.23. 6.24. 6.28. 6.34. 6.03. 6.11. 6.17. 6.05a. 7.14a. 7.15. 7.16. 7.17. 7.21. 7.28. 7.31. 7.32a. 7.32b. 7.37. 8.09. 8.10. 8.11. 8.12. 8.14. 8.15. 8.26. 8.27. 8.28. 8.30. 8.16. 8.25. 9.12. 9.14. 9.16. 9.17. 9.23. 9.24. 9.26. 9.28. 9.13. 9.45.	I Na sala de aula: relação com os alunos	Relações na escola e fora dela
1.09. 1.35. 1.36. 1.38. 1.40. 1.03. 1.17. 1.24. 2.01. 2.20. 2.62. 2.03a. 2.03b. 2.23. 2.39. 2.44. 2.57. 2.27. 2.49. 2.07. 2.06. 3.01. 3.15. 3.06. 3.07. 3.14. 3.18. 3.20. 3.22a. 3.28. 3.32. 3.05. 3.08. 3.11. 3.37. 3.10. 4.02. 4.03b. 4.14. 4.33. 4.40. 4.49. 4.50a. 4.50b. 4.60. 4.12. 4.44. 4.45. 4.46a. 4.09. 4.16. 4.19. 4.26. 4.58. 4.13. 4.23. 4.52. 5.02. 5.03. 5.50. 5.22. 5.33. 5.34. 5.44. 5.40. 5.09a. 5.39. 6.02a. 6.38. 6.24. 6.28. 6.07. 6.08. 6.09. 6.10. 6.11. 6.12. 6.13. 6.43. 6.16. 6.44. 6.18. 7.01. 7.02. 7.07. 7.14b. 7.41. 7.33. 7.10. 7.12. 7.06. 8.01. 8.07. 8.29. 8.38. 8.20. 9.01. 9.02. 9.04. 9.44a. 9.30. 9.15. 9.27. 9.45. 9.05. 9.06.	J Fora da sala de aula: relação com os alunos, os colegas, o corpo administrativo e pedagógico, a SEMED, técnicos da SEMED (formação continuada)	

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

As Categorias Abertas explicitaram a maneira como as professoras de LI da REME viveram/vivem o início da docência, nas dimensões pessoal e profissional, como um todo, o todo possível de ser percebido, por ser perspectival.

As análises realizadas possibilitaram destacar o ponto de onde as Unidades de Significado emanaram para o ponto onde convergiram: as Categorias Abertas. Este caminho nos dirigiu à compreensão da estrutura e da essência do fenômeno, ligando o horizonte conceitual do pesquisador à experiência do início da docência vivida pelos sujeitos pesquisados.

Quadro 7: Das Unidades de Significado às Categorias Abertas

Sujeito	Primeira Redução: US	Segunda Redução	Convergências Temáticas	Categorias Abertas
P1	41	15	10	3
P2	63	17		
P3	41	14		
P4	60	17		
P5	50	19		
P6	53	14		
P7	49	14		
P8	42	15		
P9	45	16		
Total	444	145		

Fonte: Pesquisa realizada em 2009.

A Matriz Nomotética, composta pela primeira parte (Anexo N) e pela segunda parte (Quadros 4, 5 e 6 ou com os textos no Anexo O), permitiu observar que as Convergências Temáticas e as Categorias Abertas não são grupos isolados de unidades significativas, mas se relacionaram, se complementaram e se articularam entre si, e compuseram um movimento de situações, ações, reações, sentimentos, etc., que evidenciaram a complexidade do exercício da docência. Essa complexidade apresentou-se quando considerei a educação como um fenômeno, e a reconheci como uma ‘experiência profundamente humana’, na qual o indivíduo, o grupo, a história e o mundo estão imbricados.

Reconhecer essa complexidade e compreender suas implicações, na medida em que relacionavam-se e complementavam-se entre si, me ofereceram caminhos para desvelar os muitos sentidos que impregnavam o meu objeto de estudo.

As implicações e complementaridades deram origem a uma nova matriz intitulada Articulação das Convergências Temáticas (Quadro 8) e possibilitaram maior clareza na composição do fenômeno e nas articulações entre as Categorias Abertas:

A organização dos achados sob forma de rede surgiu da necessidade de expor o fato das Convergências Temáticas se complementarem e se articularem entre si, produzindo uma rede, tecida pelas próprias relações. A rede mostrou como as Convergências Temáticas se articularam entre si na composição das Categorias Abertas. Os pontos abertos na tecitura da rede evidenciam que as Categorias Abertas podem ser interpretadas como se fossem categorias independentes, mas ao mesmo tempo sugerem, também, que podem ser amarradas e tratadas como categorias que se completam entre si.

Como exemplo, apresento a seguir algumas das articulações entre as convergências apresentadas no Quadro 8:

A Convergência Temática (CT) A convergiu com a CT B: 80 vezes,
 CT A convergiu com a CT C: 56 vezes,
 CT A convergiu com a CT D: 00 vez,
 CT A convergiu com a CT E: 02 vezes,
 CT A convergiu com a CT F: 00 vez
 CT B convergiu com a CT C: 45 vezes,
 CT B convergiu com a CT D: 03 vezes,
 CT B convergiu com a CT E: 10 vezes,
 CT B convergiu com a CT F: 02 vezes,
 CT I convergiu com a CT A: 15 vezes,
 CT I convergiu com a CT B: 37 vezes,
 CT J convergiu com a CT A: 26 vezes,
 CT J convergiu com a CT B: 53 vezes,
 CT D convergiu com a CT J: 08 vezes, etc;

A leitura das convergências compuseram a base de análise das Categorias Abertas no IV Capítulo desta tese.

Durante os processos das Análises Ideográfica e Nomotética, a estrutura e a essência do fenômeno, foram desveladas em matrizes e eu não conseguia enxergar todo o sentido dos dados por elas desvelados, elas não apresentavam ou transmitiam o valor semântico que estava implícito nas Convergências Temáticas e principalmente nas Categorias Abertas.

Comecei então a buscar outros meios que permitissem construir pontes entre estes significados. Lendo Kluth (2000, p. 125), observei que os dados da minha pesquisa, também não formavam uma rede simétrica, eles convergiam para lugares

específicos e se fortaleciam, como foi explicitado anteriormente:

CT A convergiu com a CT B: 80 vezes,

CT A convergiu com a CT C: 56 vezes,

Outras não apresentaram incidências:

CT A convergiu com a CT D: nenhuma vez,

CT A convergiu com a CT F: nenhuma vez

O desafio posto foi entender como as muitas incidências e as poucas ou nenhuma incidência explicitavam o fenômeno pesquisado, na rede proposta.

Busquei outras possibilidades para registrar e valorar as Convergências Temáticas no momento da apropriação e da análise das Categorias Abertas. As Categorias Abertas não se constituíram, só, como convergências de dados, mas se constituíram como resultado de múltiplas convergências de dados, que visualizavam/expunham/valoravam interconecções no/do fenômeno pesquisado. Eu não tinha **uma** convergência de sentido que desvelava o fenômeno, tinha convergências de sentidos, que se interconectaram entre si, e que apontaram para as experiências vividas, e que por terem sido expressas puderam constituir ligações que por si só não explicitaram o início da docência das professoras de LI da REME, foi necessário entender as Categorias Abertas como unidade e como conjunto (BICUDO, 2000, p. 96-8); (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 30).

Observando as convergências pude inferir que a Análise Nomotética entendida como processo/procedimento apresentou, não só os dados sobre o real vivido, mas principalmente mostrou como esses dados se compuseram e se completaram na constituição do fenômeno, não mais no sentido intentado pelo locutor, mas busquei uma realidade efetiva visada pela enunciação, com um novo sentido e nova referência.

A linguagem já tinha um mundo que foi dado a uma nova compreensão pelo caminho da distanciação produtiva, o que tornou possível a abstração da realidade como instrumento epistemológico, e da apropriação, que resgatou a herança cultural do passado da alienação da distanciação e ofereceu a apropriação ao que era estranho, através da hermenêutica.

Nesse contexto, o discurso das professoras sujeitos da pesquisa foi endereçado a alguém no aqui e agora e “[...] aquilo de que importa apropriar-se nada mais é do que o poder de desvelar um mundo que constitui a referência do texto” (RICOEUR, 1976, p. 32) e firmou a dimensão epistemológica da dialética

existencial. Nesse percurso a significação do texto foi atualizada para o leitor presente e a leitura dos dados produziu algo de semelhante a um evento: evento do discurso – no momento presente. Nesse movimento, a compreensão seguiu “do sentido para a referência, do que o texto diz para aquilo de que fala”. A referência não-ostensiva²² do texto foi além das intenções do autor, o sentido foi atualizado para o contexto do leitor, “[...] o sentido do texto não está por detrás do texto, mas à sua frente [...] e aponta para um mundo possível” (RICOEUR, 1976, p. 39, 91-104).

Foi esta análise do texto que possibilitou que me apropriasse dele e o que tornou isso possível, não foi a intenção do autor “[...] mas o projecto de um mundo, a proposição de um modo de ser no mundo, que o texto desvela diante de si mesmo [...]” (RICOEUR, 1976, p. 106). Isso significou que, o início da docência, como ocorre com qualquer outro fenômeno social, não tem seus conflitos prontamente visíveis. Ricoeur (1976) mostra que a interpretação pode revelar outras possibilidades de “estar no mundo”, de perceber, no texto, o lugar de cada um e as suas experiências vividas no mundo.

Nesse capítulo foram realizadas as Análises Ideográficas e Nomotéticas e foram explicitados os caminhos que originaram as Categorias Abertas.

No próximo capítulo serão realizadas as interpretações das Categorias Abertas que apontaram para as ‘generalidades’²³ do fenômeno, o segundo movimento da dialética explicação- compreensão, caminho da compreensão fenomenológica-hermenêutica das experiências vividas, presentes no texto.

²² Não é o que o autor quis dizer, mas daquilo de que ele (o texto) fala.

²³ Garnica (1999, p. 121) sintetiza Martins e Bicudo (1988, p. 23) “[...] a pesquisa qualitativa pauta-se numa generalização formal, porque diz de proposições gerais advindas de proposições particulares que se complementam num intrincado elo de referências e interpretações”.

CAPÍTULO IV

OS PRIMEIROS ANOS DA DOCÊNCIA DAS PROFESSORAS DE LI DA REME

De tudo ficaram três coisas...
A certeza de que estamos começando...
A certeza de que é preciso continuar...
A certeza de que podemos ser interrompidos antes
de terminar...
Façamos da interrupção um caminho novo...
Da queda, um passo de dança...
Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte...
Da procura, um encontro!

Fernando Sabino

No capítulo anterior explicitarei a trajetória da pesquisa, apresentei os sujeitos e os contextos, os instrumentos de levantamento de dados e os procedimentos de análise fundamentados no referencial da pesquisa fenomenológica com “enxerto” hermenêutico.

Neste capítulo, dirigi-me, mais uma vez, ao questionamento que orientou os caminhos da pesquisa “COMO FOI INICIAR A CARREIRA DOCENTE COMO PROFESSOR DE LI NA REME E COMO FOI/É CONTINUÁ-LO SENDO?”. Fundamentada na escolha metodológica fui ao ‘campo fenomenal’ à busca da compreensão do fenômeno desvelado, observei a ‘historicidade’, a ‘facticidade’ e as trocas ‘entre o homem e as possibilidades oferecidas pelos objetos’, relacionamento dialético entre mundo e corpo no aqui e agora (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 46-47).

Como mais um movimento da interpretação, articulei neste capítulo, os depoimentos com as experiências vividas pelos sujeitos, o contexto dessas experiências e os autores que discutem o tema. De acordo com minha subjetividade de pesquisadora busquei outros sentidos nestes textos, orientada pela Filosofia da Linguagem, pela Linguística e pela Educação, lembrando que:

[...] o que se faz ‘apropriação nossa’ não é algo de mental, não é a intenção de outro sujeito, presumivelmente escondido por trás do texto, mas o projeto de um mundo, a proposição de um modo de ser no mundo, que o texto desvela diante de si mesmo, mediante as suas referências não ostensivas (RICOEUR, 1976, p. 106 - grifo do autor).

As professoras narraram suas trajetórias pessoais e profissionais, o que o texto falou foi submetido ao primeiro movimento da dialética compreensão - explicação através das Análises Ideográfica e Nomotética. A partir desse ponto a linguagem teve um mundo. As Categorias Abertas construídas no primeiro movimento passaram para o segundo movimento da Teoria da Interpretação: da explicação para a compreensão fenomenológica e hermenêutica dos primeiros anos da docência das professoras de LI da REME.

As Categorias Abertas foram validadas pela minha subjetividade como leitora presente no momento presente. Para isso busquei a unidade que circundou as diferentes maneiras em que a percepção do fenômeno – os primeiros anos da docência – se deu, busquei sua unidade interna, a síntese de identificação e de sua unidade externa, o percebido da experiência experienciada no mundo-horizonte (BICUDO, 1999, p. 27).

As articulações das Convergências Temáticas na composição das Categorias Abertas apresentadas no Quadro 8, indicaram as Unidades de Significado que tiveram maior número de convergências nos discursos das professoras. Elas referiram-se às decisões pessoais e posteriormente às decisões profissionais que os sujeitos tomaram e o quanto estas decisões e ações envolveram relações pessoais e interpessoais com os outros sujeitos no contexto escolar.

Entre todas as Unidades de Significado, as que obtiveram mais convergências (Quadros 4, 5 e 6) e posteriormente as que mais inter-relacionaram-se (Quadro 8) receberam mais atenção nesta fase de compreensão como apropriação do fenômeno pesquisado. Elas indicaram as ações, os acontecimentos e os fatores que mais se aproximaram de possíveis respostas para os questionamentos iniciais e contemplaram os objetivos vislumbrados no início desta pesquisa.

Apresento a seguir as Categorias Abertas (CA) e as Convergências Temáticas (CT) que as compuseram:

4.1 Categoria Aberta 1: Buscando sentido em ser professor de Inglês

A Categoria Aberta 1: Buscando sentido em ser professor de Inglês se desvelou após sucessivas reduções, como uma invariante do fenômeno pesquisado e direcionou meu olhar para aspectos da carreira docente, na perspectiva dos professores de inglês nos primeiros anos da docência na REME. A carreira docente

compreendida neste contexto como processo individual, complexo e intersubjetivo, no qual cada professor percebe, sente e atribui significados de acordo com sua história de vida pessoal e profissional no coletivo da escola, o qual o legitima como profissional do ensino de LI.

Os textos com as experiências vividas pelas professoras indicaram que a decisão da futura profissão foi resultado de escolha própria ou induzida por outrem, mas que somente ela a vivenciou/ vivencia. As experiências vividas pelas professoras construíram as 3 (três) Convergências Temáticas que compuseram a Categoria Aberta 1 (Quadro 4, p. 97-98) deste trabalho:

- CT: A: O pessoal: carreira docente
- CT: B: O profissional na escola
- CT: C: O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação

Partindo do fato de que todas as professoras cursaram Letras, independente, neste caso, dos motivos, busquei os sentidos nos caminhos que trilharam como professoras de LI da REME, que explicitasse o questionamento da pesquisa. Escolher a profissão para as professoras significou primeiramente, escolher o curso de formação inicial, licenciatura em Letras. Ressaltando que no momento da escolha, elas não estavam escolhendo a profissão, mas apenas um curso de graduação. Sendo assim, **como se revelou a escolha pela docência, o efetivar-se na REME e a chegada à escola para as professoras?**

A escolha pelo curso de formação inicial, licenciatura em Letras, Português/Inglês efetivou-se no momento em que as professoras depararam-se com uma situação inédita, escolher um curso superior. Até então faziam parte de um contexto de aprendizagem no qual não precisavam tomar decisões a cada final de ano, mas desta vez, foi diferente, tiveram que escolher, foi algo inevitável. Foram escolhas baseadas em experiências vividas em diferentes períodos de suas vidas e tiveram como referência círculos familiares, escolares e de amizades. Algumas delas estavam conscientes quanto ao objeto de estudo do curso: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura, mas não dos objetivos do curso: Formar professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas correspondentes. Como já foi explicitado no capítulo anterior, entre todas as professoras, apenas a **P9**, declarou que queria ser professora, era um desejo desde a infância:

[...] eu sempre quis ser professora, desde criança, então foi a minha

primeira opção (**P9.43**).

A origem familiar da escolha da carreira ou o “auto-recrutamento” para a docência pode ter mais peso que a formação escolar. As escolhas são direcionadas pela observação de familiares e pessoas próximas, como para a **P5**, a **P7** e a **P9**.

Entre as demais professoras, apenas a **P2** afirmou que sabia que o curso formava professores, mas, até então não pensava em sê-lo, as coisas foram acontecendo gradativamente:

[...] a única informação, que, até eu sabia também, só sabia que ia ser professor [...] E aí, foi indo, fui vendo o que eu mais gostava [...] (**P2**).

A **P1** e a **P4** escolheram o curso por influência de professores do Ensino Médio (EM), a **P4**, gostaria de ter feito Psicologia, mas mudou de opção:

[...] a escolha do curso se deu na influência de dois professores: uma de inglês [...] Elas falam com tanta empolgação do curso de Letras que acabei me sentindo influenciada por isso (**P1**).

[...] eu tive uma ótima professora de língua inglesa e eu me apaixonei pela língua inglesa. Falei assim, ah, essa é a minha área, aí optei, quando eu fiz o vestibular, as três vezes que eu fiz, foi para Letras [...] (**P4.1**).

A **P3**, a **P5**, a **P6** e a **P8** gostavam da LI, gostavam de estudar a LI, a escolha do curso foi decorrência disso. A **P3** queria turismo, mas a família não permitiu, como tinha tempo limitado para decidir, o Curso de Letras foi escolhido, num jogo de sorte, entre todos os cursos que constavam no Manual do Candidato ao vestibular, já no local da inscrição. A **P5** disse que a mãe queria ser professora, não chegou a sê-lo, mas a incentivou para que fosse.

A **P6** teve uma história muito interessante, fez cursinho e tentou vestibular para medicina por 7 (sete) anos, passou e iniciou o curso em universidade pública em outro estado. No segundo ano, começou a não gostar do curso, nas aulas de Anatomia, ela desmaiava quando via cadáveres, por esta razão parou o curso. Anos mais tarde, resolveu voltar a estudar, gostava das línguas e havia adquirido muito conhecimento durante os sete anos de cursinho, decidiu-se pelo Curso de Letras. A **P8** trabalhava na área da informática, mas não gostava, tinha afinidade com língua portuguesa e língua inglesa, decidiu pelo Curso de Letras, mas não pretendia entrar na sala de aula, só gostava das línguas.

A **P7** não relacionou o curso nem com seu objeto de estudo (línguas e literaturas), nem com seu objetivo (formação de professores), apenas pensou na sua ‘formação cultural’, sem fins profissionais, mesmo tendo parentes próximos que eram professores.

Eu queria melhorar a parte cultural, eu não tinha pensamento como (...) com fim profissional (...) e aí, fui gostando, aí no último ano que eu decidi dar aula né, também por necessidade financeira [...] na minha família já existem muitas professoras. As tias (...) e uma irmã (**P7.49**).

A **P9** demonstrou informação e formação na escolha do Curso Superior, mas não da profissão: professora de inglês. Para as professoras que fizeram parte deste estudo, a trajetória familiar, a formação escolar e cultural não foi suficiente para que tomassem uma decisão pessoal ao término do EM, afirmando: vou prestar vestibular para Letras, e ser professora de LI.

Do mesmo modo que foram diferentes os caminhos que levaram as professoras ao Curso de Letras, também foram diferentes as avaliações que elas fizeram do curso quando indagadas. Ao invés de avaliarem o curso, se preocuparam em avaliar o curso de Formação Inicial, descrevem o (pouco) empenho e a (pouca) importância que elas deram ao curso e à formação pessoal e profissional. Pelas respostas foi possível notar que as professoras se vêem mais maduras e percebem que as decisões que tomaram com não tanta maturidade, responsabilidade e consciência, tem relações e reflexos nas situações pessoais e profissionais que vivenciaram/vivenciam atualmente.

As professoras **P1**, **P2**, **P3**, **P5**, **P7** e **P8** avaliaram a formação e não o curso. A **P9** avaliou a formação e o curso, a **P6** avaliou o curso e a **P4** não fez nenhum comentário sobre o curso. Das 9 (nove) professoras, 6 (seis) afirmaram que o período passado na universidade poderia ter sido melhor aproveitado, e apenas 2 (duas) professoras avaliaram a sua formação e o curso de forma positiva. Tardif (2000) esclarece que na fase inicial, quando o professor percebe que “aprende com a prática, pela experiência” (TARDIF, 2000, p. 229), ele começa a criticar e julgar sua formação universitária:

Tive boa formação [...] mas devido à questão de idade [...] não aproveitei tanto ele no potencial (**P1**).

[...] deveria ter aproveitado mais [...] trabalhava num mercado [...] não

tinha tempo para me dedicar [...] (P2).

[...] na metade do curso eu não gostei [...] não quero ser professora, aí todo mundo falou “ah, você está na metade do curso, termina”?! Terminei [...] Hoje eu me arrependo de não ter aproveitado melhor o curso (P3).

[...] se eu tivesse levado mais à sério a parte pedagógica, teria sido melhor, né? (P5).

[...] foi tranquilo, o estágio me deu muita base [...] (P6).

[...] é, foi muito superficial a minha formação, o que a gente vê, não é o suficiente [...] (P7).

[...] no curso de Letras, assim (...) o que eu aprendi foi uma maravilha, uma maravilha (P8).

Eu poderia ter aproveitado melhor, se o currículo do curso fosse melhor (P9).

Quanto à decisão de se inscrever no concurso, nenhuma das professoras afirmou que iria fazer o concurso porque queria ingressar numa profissão ou na docência, como é possível observar em seus discursos:

Saindo da faculdade, eu precisava arrumar um emprego, aí apareceu concurso (P1).

[...] nunca fui tão feliz num concurso como naquele [...] A gente tava, assim com tudo claro na cabeça (P2).

Todo mundo lá na faculdade começou a comentar do concurso, eu não sabia do concurso porque eu vivia assim alienada, né. Aí eu ouvi, “ah vai ter concurso”, aí eu falei, “ah, eu vou fazer” (P3).

[...] no último ano que eu decidi dar aula, também por necessidade financeira [...] Eu tive que estudar mais (P7).

[...] mas eu fiz concurso não com a pretensão de passar ou não, e sim porque saiu um concurso e o pessoal falou “oh, vai sair concurso e tal”, você por mais que não queira quer experimentar fazer [...] eu não tinha nenhuma pretensão de entrar em sala de aula, nenhuma [...] vou fazer o restante das provas [...] ver o que se dá depois, e ver se vai corresponder (P8).

[...] nem tinha concluído o curso ainda, fui fazer para ver o que era, e como era um concurso. Na verdade não foi por iniciativa própria, foi uma amiga que falou: “P9, vamos fazer?” e eu não tinha nada para fazer e fui lá e fiz o concurso, inclusive, ela não passou, e eu passei no concurso. Eu não tinha expectativas, só curiosidade (P9).

[...] o fato de ser recém formado aí, dá um medo, dá uma insegurança, é que já é a quarta vez que eu to tentando [concursos em geral] e achei que não tinha conseguido (P6).

A P4 e a P5 não esclareceram porque decidiram prestar o concurso, mas pelo contexto, era o assunto que estava sendo comentado pela turma de formandos daquele ano e elas preenchiam os requisitos, foi mais uma decisão que pareceu natural no percurso de suas vidas, se formar e prestar concurso. Coincidentemente os

concursos foram realizados no ano em que elas estavam concluindo ou haviam concluído o Curso de Letras no final do ano anterior ou no começo de ano seguinte.

Por seus relatos, a posse foi demorada e poderia ser melhor administrada. O concurso de 2001 com ingresso em 2002 do qual a **P7**, a **P8** e a **P9** participaram, além de todas as rotinas dos outros concursos, os candidatos aprovados na primeira fase, tiveram na segunda fase uma prova prática.

Para completar o quadro de professores da REME, a SEMED relaciona as disciplinas, o número de vagas, como rotina administrativa, envia a solicitação à SEMAD que realiza o concurso, aprova e efetiva os candidatos considerados capacitados e os encaminha às escolas para ocuparem as vagas disponíveis. São duas Secretarias Municipais envolvidas num processo que poderia ser mais acolhedor e não tanto fragmentado para o professor que está conhecendo o contexto do seu futuro trabalho:

[...] posse, é o dia que a gente vai lá, entregar os documentos (...) fora a demora né? (*risos*) Então, eu peguei aquela fila imensa (**P2**).

[...] a gente ficou uma tarde inteira na fila para escolher as escolas, quando eu cheguei, só tinha carga “picada” 4 aulas aqui, 8 ali (**P3**).

[...] quando eu fui chamada passei um mês fazendo todos os exames pra me tornar professor, falei assim, bom, é mais difícil do que eu pensava pra entrar, porque eu passei um mês, prá psicólogo, fono, [...] médico (**P5**)

A última etapa foi escolher a escola. As professoras escolheram escolas que não conheciam, e as escolhas basearam-se em duas condições, primeira: acesso - próximo à residência ou de linha de ônibus urbano, a segunda foi que independente do local da escola, a escolha se daria por uma escola que tivesse carga horária completa, o que representaria trabalhar em uma única escola. A **P6** foi a única que não relatou o momento da posse no concurso. O que pode ser constatado nas falas a seguir:

[...] acabei escolhendo uma escola que era perto da minha casa na época (**P1**).

[...] eu peguei a mais próxima da minha casa que ficava no BXXX, do lado. Aí eu assumi, me explicaram mais ou menos a localização (**P2**).

[...] queria uma carga inteira [...] muito melhor do que ficar se deslocando pra quem não tem carro, não tem nada, é um sacrifício danado [...] eu assumi, eu e a PXXX fomos lá. A gente nem fazia ideia de onde ficava o BXXX [...] uma escola assim, imensa, grande, um terreno enorme, e um mato, mato (...) asfalto só na frente da escola, e na avenida principal, o

resto tudo era barro, terra. (P3).

[...] eu queria uma escola mais próxima da minha casa [...] eu não consegui essa escola, devido à minha colocação (P4).

[...] só tem carga horária quebrada [...] perto da sua casa, então tem essa, essa e essa, qual que você vai querer? Eu poderia pegar aqui na EXXX, só que só tinha 4 (*aulas*), então eu ia ter que dividir em 3 (escolas), daí eles falaram, pega o EXXX e o EXXX, são escolas muito boas e só fica em 2 (*escolas*) (P5).

É a maior escola da Rede Municipal, cheguei assim PXXX, é um pátio *play-ground*, outro pátio outro pátio são 45 salas, E os alunos, PXXX do céu! Aqui é uma faculdade, dá aula aqui, você dá aula em qualquer lugar [...] (P6).

[...] é um lugar de fácil acesso, que eu pegasse ônibus [...] que eu descesse próximo a escola (P7).

[...] vou escolher próximo à minha residência [...] não tem vaga, você vai ter que procurar outra escola [...] tem a carga completa, você vai trabalhar numa escola só, então vai ficar mais fácil você está começando [...] aí escolhi lá o nome da escola, e eu vim uma noite aqui no bairro para ver onde que era a escola, e eu quase chorei, porque era tudo que eu não queria [...] tomei coragem e assumi [...] se não der certo eu saio da profissão, e procuro outra coisa [...] (P8).

[...] escolhi a escola porque era próxima da minha casa, seis quadras, e também porque tinha a carga horária completa [...] fui visitar a escola antes para ver como era [...] vi que era bem pior a realidade. Na hora que eu cheguei, pensei em desistir, várias vezes [...] fiquei meio assustada [...] humilde, pessoal de favela mesmo, muita favela ao redor, e era um público que eu nunca tinha trabalhado, então, pra mim, eu fiquei com medo [...] (P9).

Freitas e Lüdke (2001, p. 141) analisam algumas situações que ocorrem no ato de nomeação de professores, uma delas é nomear para escolas distantes. Pelo relato da posse feito pelas professoras, não foi possível verificar na fala dos responsáveis pela lotação intenção de prejudicá-las nem nos comentários feitos pelas professoras a respeito da distância. A maioria das professoras, 6 (seis) na época, morava na periferia da cidade, e elas comentaram que as escolas que escolheram eram bem distantes.

Após conhecer as trajetórias de vida, as escolhas e as decisões tomadas pelas professoras, os procedimentos que envolveram o concurso e a escolha da escola, busquei compreender através da distanciamento produtiva e da apropriação **o que contribuiu para que professoras que tomaram as decisões relatadas, nas condições apresentadas, continuassem na docência até hoje?**

Na busca dessa compreensão, analisei as Convergências Temáticas que compuseram a Categoria Aberta 1 apresentada no Quadro4, no corpo da tese.

4.1.1 Convergência Temática A: O pessoal: carreira docente

Todos os sujeitos da pesquisa tinham cumprido as exigências legais antes de se apresentarem às escolas como professoras de LI, efetivas da REME para a vaga em aberto. Dirigiram-se às suas escolas, para as apresentações e cumprimentos de procedimentos burocráticos que a situação exigia. Nenhuma entre as entrevistadas fez referência ao que sentiu no percurso, mas descrevem objetivamente a recepção na escola e algumas características da escola e de seus arredores. Pelas reações estavam encarando o - ser professor de LI numa escola X - como mais uma etapa decorrente do processo que estavam vivendo e que idealizaram como mais uma 'rotina': cursar EF e EM, o curso de Formação Inicial, prestar o concurso, ser aprovada, tomar posse, chegar à escola e dar aula de LI.

Para elas, a chegada à escola como profissionais para dar aula de LI seria o coroamento da sequência de acontecimentos que estavam vivendo. Tinham expectativas, que até agora, de um jeito ou de outro estavam sendo correspondidas e sob controle, independente de outras situações, elas estavam ali por mérito.

A apresentação e a recepção das professoras nas escolas começaram expor as relações pessoais entre os sujeitos da escola. O que até então era decisão pessoal, passa a ter relação com as decisões coletivas que ocorrem no entorno da escola, às vezes de maneira ingênua, noutras questionando ou fazendo relações. Quanto aos planos profissionais futuros que as professoras apresentaram no período entre tomar posse e se apresentar na escola, foram coerentes com as atitudes e ideias apresentadas até então. Não relacionaram as situações vividas com - futuro profissional - ou que suas escolhas também têm relações ou interferem com decisões de outras pessoas de forma direta ou indireta. Como tudo vinha acontecendo de forma previsível, seus planos eram:

[...] eu queria apenas, claro, ficar um período dando aula, e depois partir pra outro ramo (eh) contato profissional (P1.1).

Vou ser professora até a hora que eu conseguir passar em um outro vestibular, e ter outra profissão. Até então era essa a idéia (P3.40).

[dar aula de inglês] Era, exatamente (P4).

Dar aula, sim (P6).

[...] no último ano que eu decidi dar aula (P7.49).

[...] eu não tinha nenhuma pretensão de entrar em sala de aula, nenhuma (P8.44).

Na hora que eu cheguei, pensei em desistir, várias vezes (**P9.44**).

As três professoras que assumiram em 2002, a **P7**, **P8** e **P9**, foram bem recebidas nas escolas, pelas diretoras, e pelo relato, a **P9** esperava que fosse assim:

[...] a diretora, na época, me recebeu bem, porque eles têm que receber bem [...] (**P9.44**).

Das 3 (três) professoras, só a **P8** continua na escola em que tomou posse. A **P7** procurou e encontrou melhores condições profissionais que atendiam suas expectativas pessoais de carreira na REME, pediu remoção para a outra escola. A **P9** após 5 (cinco) anos na escola em que tomou posse foi convidada a assumir um cargo técnico na SEMED. Para a **P7** e **P9**, foram boas oportunidades que surgiram na carreira. Enquanto exerciam a docência nas escolas em que haviam tomado posse, também vislumbravam melhorias na carreira.

Entre as professoras que participaram da pesquisa somente a **P7** relatou que ingressou na carreira do magistério por questões financeiras:

[...] aí no último ano que eu decidi dar aula, também por necessidade financeira (**P7**).

Das 6 (seis) professoras que tomaram posse nos últimos 3 (três) concursos, 2 (duas) continuam na mesma escola e 4 (quatro) pediram remoção. A **P1**, **P3**, **P4**, **P5** e a **P6** foram recebidas na escola pelas diretoras, a **P2** foi recebida pela vice-diretora. A **P2** e a **P5** consideraram que foram bem recebidas e continuam na mesma escola até a data da entrevista:

[...] ela perguntou se eu já tinha dado aula em outra escola [...] para resolver problema você pode estar chamando a direção, pedir alguma informação, alguma ajuda (**P2.1**).

[...] a diretora me recebeu, assim muito ética [...] de estar acolhendo mesmo [...] chamando como se fosse parte já do membro da escola mesmo [...] e que estava à disposição (**P5.2**).

A **P1**, **P3**, **P4** e **P6** não consideraram que foram bem recebidas:

[...] apenas assinou um papel e mandou eu ir na SEMED entregar [riso] (**P1.2**).

[...] não tinha ninguém, só estava a diretora e um segurança [...] explicou como ia ser, tal. Não explicou muito detalhadamente como funcionava a escola. Ela falou algumas coisas sobre o corpo pedagógico, de professores que já tinham sido reconhecidos fora da escola, que tinham ganhado premiações. No meu ponto de vista, só que esses professores eram contratados pela Rede. Eu senti um pouco de receio na hora que ela falou isso. Porque nós, iniciantes, nunca tínhamos dado aula e de repente, pegar lugar de professores reconhecidos (P3.1a) [...] A princípio foi meio chocante, não pela rede, mas pelos funcionários da rede que me receberam na escola (P3.40).

[...] a diretora só me cumprimentou [...] não fui recepcionada assim, é, não, não [...] os professores mais antigos, é, não me aceitaram muito bem, não foi só eu que senti isso [...] vocês não sabem nada, nós estamos aqui há muito tempo [...] sinceramente, eu me sentia mal [...] (P4.2).

Apesar de não ter sido bem recebida pela diretora e pelos colegas, a P1 foi muito bem acolhida pela supervisora:

[...] supervisora falou: “não tem problema, eu te ajudo e você aprende” (P1.1).

Os acontecimentos que foram desencadeados a partir do momento em que chegaram às escolas, passaram a acontecer não mais “de forma linear causal” no “campo perceptual”, não foram acontecimentos previstos por elas, mas se desenrolaram “em meio à ambigüidade”, (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 46), fugiam da sequência de acontecimentos até então vivenciada. Esses acontecimentos passaram a fazer diferença para as professoras, elas precisariam começar a pensar, a agir e a compreender as relações que ocorriam entre as pessoas e as características do trabalho coletivo que acontecia na escola.

As professoras P1, P3, P4 e P6 solicitaram remoção e mudaram de escola. Nos relatos seguintes vamos encontrar um tema muito caro às relações humanas, a ética. Este tema nas “[...] relações humanas, apontam para questões de poder [...] de valor” (TARDIF, 2004, p. 145). No início as professoras conheceram o significado de palavras como: direito, privilégio, abusos, autoridade. Partindo deste pensamento outro questionamento surge: **até que ponto a recepção na escola pode ter interferido na decisão das professoras de solicitarem a remoção?** Vejamos pelo depoimento das professoras como foi a recepção, o acolhimento e que lembranças ficaram da primeira escola e como foi a chegada na segunda escola:

Na primeira escola:

Na verdade, eu acho que é porque a escola já tinha uma outra professora de inglês que eles gostavam, [...] então a única coisa que me falaram é: “vamos ver quanto tempo você fica aqui na escola” (P1.2c).

[...] nós sofremos muitas retaliações digamos assim, por ter entrado em lugar de outras professoras, por sermos novatas, um monte de coisas, daí aconteceu um caos (P3.1b).

[...] lá era assim, a direção era muito autoritária [...] eles simplesmente falavam assim, ah, você não tem domínio da turma [...], isso foi no início do ano, eu não tinha experiência alguma [...] até por parte de alguns professores, falaram, ‘você não tem capacidade’ (P4.3a) [...] os outros professores que entraram comigo eles sentiram a mesma coisa, falavam assim, poxa, mas, o quê que eu fiz? [...] É um ambiente meio (...) pesado, complicadíssimo de trabalhar assim, né? (P4.12) [...] não tinha aquele apoio assim, prá falar assim, está tendo dificuldade, está dando certo o que você propôs, não tinha, nada (P4.11) [...] por não ter muito apoio, não ter muita credibilidade, eu acabei perdendo o interesse, nem sequer procurei o projeto para dar uma pesquisada (P4.21) [...] eu não estava me sentindo bem aceita, não por parte dos alunos, mas por parte do corpo, da equipe técnica, os outros, algumas pessoas assim, e você acaba, assim, perdendo o interesse de preparar uma aula bem interessante (P4.40a).

[...] pensa numa pessoa sem ética do município lá o EXXX [*primeira escola*] [...] sala “escuta não tem professor nessa sala”, o professor do lado dela, “cadê o professor dessa sala gente?” “Ta li, o olha ele lá” “não, não tem professor e pode parar com essa palhaçada, guarda tudo, guarda tudo” [...] era aula de um jornalzinho [...] (P6.10) [...] um dia eu tava dando uma brincadeira lá na sala ela me chamou “escuta você dá muita brincadeira não pode estar dando muito bombom bala pros alunos” [...] Muita música também ela não queria [...] “posso trazer um filme?” “não [...] tudo era um problema [...] (P6.11).

Na segunda escola:

[...] nessa outra escola tenho fitas, tenho dicionários, tenho livro, tenho extremamente apoio da direção, o apoio técnico pedagógico da escola (P1.4).

[...] quando eu cheguei aqui, eu fui muito bem recepcionada. Aí eu senti como que é uma recepção de uma escola [...] eu cheguei na hora do almoço para ver se eu ia mesmo fazer a minha remoção [...] Quando eu cheguei aqui, minha orientadora falou “venha aqui. Vamos conhecer a escola” [...] No mesmo dia eu falei “vou ficar [...] Eu nunca tinha sido recebida assim em lugar nenhum [...] me apaixonei pela escola (P3.15).

[...] agora, mudei, e na escola que eu estou, assim, a noção de REME é completamente diferente da outra (P4.3c) [...] agora esse ano eu já não tive dificuldade com isso, nem nenhuma reclamação nesse sentido, porque acho que já, (...), está perfeito lá, no remanejamento, eu consegui (P4.4) [...] mais uma vez eu fico com essa escola que eu estou agora, lá eu que produzi minha ação [...] nós vamos pedir o material (P4.15) [...] estou sentindo isso, já estou percebendo que eu estou melhorando (P4.40b).

O EXXX [*2ª e atual escola municipal*] é bem diferente, não tem esse tipo de coisa, é aluno assim, criança que conversa, que é hiperativa, que não fica sentada, essas coisas assim. Mudou muito (P6.20).

A mudança, as lembranças e os sentidos atribuídos pelas professoras sobre as experiências vividas na primeira e a segunda escola:

A primeira escola eu não guardo boas lembranças, não guardo, é uma escola que eu não quero voltar, é horrível dizer isso [...] enquanto tiver aquela estrutura, aquela formação, aquela, aquela supervisão **(P1.37)** [...].O corpo administrativo da escola, que era composto pela secretaria, pelas merendeiras, é um pessoal que eu deixo, guardo, sinto saudade deles, são pessoas assim que (ah) muitas vezes até os próprios professores não dão valor, mas, mas são pessoas de quando você precisa de alguma coisa, eles estão aí para te ajudar, ainda mais se você trata eles com um sorriso, eu vejo que eles se sentem tão valorizados quando um professor os valoriza, que eles dão tanto valor pros professores [...] **(P1.38)** Agora eu me sinto bem em sala de aula [...] a questão da escola, de como você é recepcionado, de como a escola te trata, pesa muito mais até do que a questão dos alunos, que os alunos, você consegue se adaptar a eles **(P1.12)**.

[...] em vez deles me apoiarem né? Fazer um trabalho assim, oh, você tem que agir assim, vamos ver em que você está tendo problema **(P4.3)** Isso foi uma diferença que eu senti entre essa escola e a outra, que nessa escola a diretora adjunta tava o tempo todo com a gente, ela vem na sala não pra ver se você está tendo problema, mas pra perguntar se você precisa de alguma coisa, a supervisora também faz a mesma coisa, está tudo bem: “está precisando de alguma coisa”? **(P4.57)**.

As professoras começaram a entender que administrar a carreira docente implica em mudanças na vida pessoal e também na vida profissional, as professoras tentaram harmonizá-las da melhor maneira possível:

[...] eu reservo uma hora por dia, eu faço alguma coisa em relação a escola, no fim de semana também **(P1.15)**.

[...] o restante pode fazer em casa. Nunca dá pra fazer tudo nesse tempo. A gente sempre que tem que corrigir provas, trabalhos **(P2.40)**.

Quando eu chego lá em casa tenho outros problemas e esqueço os daqui **(P3.22)**.

[...] só 2 horas de planejamento [...] na escola, pra você planejar é impossível, aí o jeito é planejar em casa **(P4.22)**.

[...] a nossa profissão, ela interfere muito na nossa vida pessoal, a gente não tem tempo de trabalhar e deixar os problemas do nosso trabalho, lá, dentro da escola, a gente acaba absorvendo isso e trazendo pra casa [...] **(P7.43)**.

E essa implicação tem a ver com sua vida e com a vida dos outros sujeitos que convivem no contexto escolar. Neste momento da carreira, começam a construir sua identidade profissional a partir da imagem do ‘outro’, no ‘lá e então’. Posso afirmar que até então, o que acontecia em suas vidas, vinha atendendo às

expectativas que haviam criado, e de repente, quando o almejado se realizou, perceberam que não conseguiriam controlar todas as situações.

Outro obstáculo que enfrentaram, na escola, foi a indiferença. Essa palavra foi a que melhor definiu, no meu entendimento, os significados atribuídos pelas professoras às experiências que viveram na escola. Toda expectativa que criaram na intenção de ser professora de LI na REME, foi ignorada pelas pessoas que elas menos imaginavam (P4.12), porém não desanimaram e buscaram soluções.

Para as professoras que providenciaram meios de mudar de escola, que foram a P1, P3, P4 e P6 esperavam que na segunda escola fosse diferente, suas expectativas foram correspondidas, senão todas, mas a que mais esperavam: ser bem recebidas e acolhidas pelos sujeitos da escola: corpo administrativo, pedagógico e colegas de profissão. Para as professoras, os alunos não representavam grandes preocupações, tinham aprendido a ‘seduzi-los’ (P3.33).

Das 9 (nove) professoras 8 (oito) pretendem continuar como professoras de LI, independente da profissão ser mal remunerarem e da “identidade negativa” (NETO, 2005, p. 257-8). Quanto à questão colocada: **o que faz com que continuem professoras?** Foram as opções feitas por cada uma delas, o desejo de ver a profissão que escolheram contida numa “totalidade social e lê-la politicamente” e ter como opção ser professor também por “prazer”:

[...] quando eu penso em parar (...), dá aquela dor no coração, eu gosto muito, aprendi a gostar (P1.34).

[...] você acaba fazendo uma autocrítica pra você melhorar. Eu acho que estou até melhor que antes. Então a expectativa nossa nunca deve ser totalmente superada. Tem que haver aquela coisa de você querer a mais. Gosto do que faço, não penso em mudar de área por enquanto (P2.54).

Mas agora não, eu vejo que meus aluninhos, meus filhinhos maravilhosos, eu não me lembro mais daquele terror (P3.13) [...] seduzi-los pela matéria para que eles gostem, para que eles queiram aprender (P3.33).

[...] agora estou fazendo o que eu gosto e estou tendo prazer nisso, porque eu não tinha antes (P4.47).

A P7 não demonstrou “prazer” com seu envolvimento com a docência como as outras professoras sujeito da pesquisa, mesmo tendo estudado para o concurso e se esforçado para inserir-se na profissão. Podemos observar em suas falas que no início tinha vontade de executar o que havia aprendido de **novo** no curso de graduação, mas suas expectativas não foram correspondidas:

[...] no começo assim, eu sempre queria trabalhar a interdisciplinaridade, que foi uma coisa que marcou na faculdade [...] ficava perguntando pros professores [...] mas eu nunca tive apoio [...] nunca consegui isso (P7.7).

Ela tentou manter-se neutra em alguns aspectos, como se, seu não envolvimento, não tivesse relação com a vida de outras pessoas:

[sala de informática] Com que frequência? Com os meus alunos, eu vou ser bem sincera, eu estou pecando, mais eu não levo. Eu tomei essa decisão porque, o ano passado [...] eu preparava a aula [...] até de madrugada, na minha casa [...] chegava na escola, uma meia dúzia de computadores funcionava [...] os alunos ficavam assim, apavorados e eu frustrada, (P7.30b) [...] . Pode fazer relatório (risos) falar que a professora não quer [...] (P7.30a).

A falta de apoio e orientação do corpo pedagógico e dos colegas, diante de situações que solicitavam ajuda, reforçaram sua idéia de investir na possibilidade de sair da profissão. É uma situação e uma decisão ambígua para a professora:

[...] eu me sentia assim, muito desamparada porque eu achava que eu ia chegar na escola, eu ia ter ali um (...) um grupo que a gente ia discutir, conversa sobre sala de aula, e eu não encontrei nada disso [risos], eu tive que me virar sozinha, o apoio que diziam ter, eu nunca tive, eu preparava as minhas aulas (...) o meu horário de planejamento (PL) eu era a única professora de língua estrangeira, eu não tinha nem supervisora pra me acompanhar, eu praticamente eu cumpria o meu horário de PL na escola (P7.48a) [...] Eu gostaria de ter acesso a xérox, acesso a internet, né? E a possibilidade de levar o aluno pra sala de, de tecnologia, ele ter acesso, embora exista a internet na escola, é um (...) é um acesso limitado, então pra mim ela não existe, porque quando limita você é monitorado (...) a fazer determinadas coisas, então, o professor, ele não tem liberdade pra trabalhar [...] (P7.25)

Sua posição de continuar na docência mesmo querendo desempenhar outra atividade, “enfraquece” sobremodo, não só sua visão de docência, mas também a sua atuação na docência como uma profissão (NETO, 2005, p. 258):

(primeira intenção era dar aula?) Não. (P.7)

Eu já estava lá entrei através de concurso, eu pensava em seguir a carreira, hoje eu quero fazer outra coisa (risos) não quero me aposentar como professora não! (P.7) [...] (formação continuada) Então, eu já participei bastante, tem dois anos que eu não estou participando por conta das escolas que eu dou aula (P7.12).

As professoras empenham-se em dar o melhor para si, para que o

desempenho da atividade docente - entendida como - ensinar os alunos - pudesse ocorrer da forma mais adequada possível. Mas na contramão deste empenho, numa proporção inversa, surgiram os contratempos:

Você vê que não é só essa a realidade, a realidade é outra. A gente achava que a aula era só chegar, passar o conteúdo, olhar a tarefa, corrigir, dar prova, depois fazer o conselho e acabou. E não é bem assim. Você tem outros papéis a serem desempenhados na sala de aula (P2.58).

Pelas narrativas observamos que as professoras da pesquisa que chegaram até aqui, e que apresentaram o desejo de continuar, encaixam-se nos 4 (quatro) critérios citados por Lüdke e Boing (2004, p. 2) sobre as profissões: as professoras, através do concurso, atestaram uma base de conhecimentos sobre a profissão, e enquanto a exercem, estão construindo a partir de uma base de conhecimentos sobre/da a docência em seus múltiplos aspectos; mantêm-se interessadas e empenham-se em compreender e atender o outro, não só os alunos mas também os outros sujeitos que habitam a escola; começam a perceber que os pares influenciam e “controlam” certos aspectos de seu desempenho profissional, que de algum modo podem, também afetar o lado pessoal e por fim reconhecem que estão desempenhando uma profissão, que como qualquer outra recebe remuneração, não pensando no dinheiro em si, mesmo porque muitas vezes a remuneração não é condizente com o que o profissional faz.

4.1.2 Convergência Temática B: O profissional na escola

Os primeiros contatos com os docentes e o corpo técnico-administrativo da escola, marcaram o início da docência das professoras, momento em que o “eu” pessoal começou a administrar o “eu” profissional e vice versa. Como as professoras ainda não tinham domínio do “gênero profissional” da atividade profissional que escolheram - dar aula - quando chegaram às escolas, elas desconheciam o que já estava definido pelos outros atores que já ocupavam aquele espaço e este foi o maior complicador para os sujeitos que participaram da pesquisa.

A P2 apresentou justificativas para as brincadeiras dos colegas a respeito de sua ingenuidade quanto ao fato de não saber que tinha tempo específico para o planejamento na escola e que não sabia os passos de um planejamento foi porque - fez todo o estágio do curso de graduação em um ano. Acrescento ao que ela disse o

seguinte - pude observar em sua fala sobre o estágio que a **P2** foi uma estagiária que não criou oportunidades para discutir o estágio com sua professora da escola:

[...] é complicado que a gente trabalha, estuda e faz o estágio. É difícil fazer a conciliação. Mas o estágio é uma parte fundamental, agora, são dois anos [...] (**P2.55**).

Ao descrever como receberia um estagiário, sugeriu como gostaria que tivesse sido seu relacionamento com a professora que a recebeu quando fez estágio:

[...] como o nosso estágio foi tão rápido [*um ano*], a gente não criava vínculo [...] eu não me incomodaria se um estagiário falasse: “eu queria ver como que é [...]” (**P2.6**).

A **P2** justificou o comentário feito pelos colegas ao vê-la na sala dos professores **fazendo** o planejamento, com o fato de ser ‘professora iniciante’ o que deu outra interpretação ao comentário feito por colegas, para ela o que disseram foi demonstração de atenção, pois comentou “até brincavam comigo”:

[...] eu ficava lá planejando, até brincavam comigo, falavam “ai **P2**, você está planejando? Que você está **fazendo** aí? Você está **enrolando** com que aí?” (**P2.5**).

Analisando todo o contexto posso inferir que os colegas da **P2** não estavam sendo atenciosos, mas sim, estavam fazendo um comentário “jocosos” a respeito de sua falta de conhecimento do gênero profissional que ela assumiu, o que pode ser confirmado na fala:

Tudo isso foi acontecendo aos poucos, eu nem sabia nem que a gente tinha um dia de planejamento [...] como eu era professor novato, alguém estaria acompanhando você na sala vendo como é que está [...] inclusive eu imaginava que ia ter alguém olhado as aulas, graças a Deus não tinha né? [...] Eu até pensei isso porque eu nunca perguntei pra ninguém (**P2.2**).

A **P2** não faz referência a fatos desagradáveis que ocorreram nas relações com colegas, corpo administrativo e pedagógico, só com os alunos, mas afirma que agora já aprendeu a administrá-los (**P2.19**).

A **P5** admirou-se com o padrão das duas escolas e se sentiu confortável entre os novos colegas:

[...] todos vinham pra mim e falavam assim, ah, achei que você era filha de alguma professora [...] Mas sempre me adaptei muito bem, converso muito bem com todos (P5.3).

A sensação de ser bem acolhida não foi percebida pelas professoras **P1**, **P3**, **P4** e **P6**. A **P1** estava orgulhosa por ser uma jovem professora e por estar lá por mérito, mas sentiu-se ignorada pelas pessoas que já estavam na escola:

Ninguém perguntou se eu era professora iniciante (P1.2).

Apesar de perceber que não foi bem recebida, a **P3** não se sentiu sozinha, havia mais 3 (três) professores que foram empossados com ela. Durante a reunião de apresentação com os outros professores, a **P3** reconheceu entre os professores, sua professora da segunda série do EF:

[...] comecei a conversar com ela, a gente fez amizade [...] Até o meio do ano nosso entrosamento já estava bom com os professores (P3.2).

Mesmo com algumas amizades estabelecidas, surgiram alguns conflitos, foi firme e superou uma situação desagradável com uma das professoras antigas da escola. Na sua análise “eram retaliações por ela estar ocupando o lugar de outra professora que gostavam” (P3):

[...] eu particularmente não sei o que eu tinha, mas teve uma professora muito mais antiga, que de repente ela começava a falar que eu fazia certas coisas em sala que eu não fazia [...] que eu ficava na sala eu ouvindo *walkman* e eu nem tinha [...] porque ficava uma conversinha dali, daqui [...] ficou um mal estar por um bom tempo em relação a isso (P3.2).

Com a diretora e com a supervisora as relações da **P3** também foram bastante estressantes. O que equilibrou o início da docência para a **P3** na escola foi o bom relacionamento com a orientadora educacional, ela teve papel importante na fase de aprendizagem da profissão:

Não recebi ajuda nenhuma, por parte da direção, nenhum incentivo, só pela orientadora. A supervisora, [...]ela pegava no meu pé o tempo inteiro, ela não me ajudava a fazer o planejamento, tanto é que até hoje eu tenho esse “trauma” [...] ela não me ajudava no planejamento, ela não me falava como, por que caminhos percorrer. Quando eu tinha problemas em sala de aula ela também não me dava apoio, pelo contrário, qualquer coisa que

ela falava comigo, ela distorcia ela ia e falava pra diretora, a diretora vinha e me chamava a atenção, ela distorcia. Eu, ofender uma pessoa assim superior a mim pra que? Pra me prejudicar? Aconteceu muito. **Eu tinha a minha orientadora**, a minha orientadora me ajudou muito, deu muito apoio, quando eu tinha problema na sala ela ia, conversava com alunos ela me deu muito material também, porque eu caí de pára-quebras, eu não tinha material nenhum pedagógico, ela me ajudou, ela me trouxe muito material pedagógico, ela me ensinou como lidar com determinadas situações, minha orientadora assim, foi uma mãe pra mim (**P3.6** - grifo nosso).

De modo bastante semelhante à **P3**, a **P4** também não se sentiu acolhida pelos colegas que já estavam na escola. Ela contava somente com os colegas que tomaram posse com ela e com os seus alunos:

[...] os professores mais antigos, é, não me aceitaram muito bem, não foi só eu que senti isso, mas outros 3 (três) professores que chegaram comigo nessa escola também [...]você não sabem nada, nós estamos aqui há muito tempo, então vocês tem que baixar a asa, nós somos melhores [...] eu sinceramente, eu me sentia mal, só de saber que eu tinha que ir pra essa escola, com os alunos eu me dava super bem, só que com o corpo, assim, docente, eu sentia isso de muitos professores (**P4.2**).

A **P6** buscou aproximar-se dos colegas, mas com a direção foi quase impossível:

[...] certas escolas assim, aqui é uma delas que eu tinha que puxar papo (com os colegas) (**P6.9**).

[...] pensa numa pessoa sem ética do município lá o EXXX. Ela chegou, o professor tava dando aula e não tava controlando muito a sala e ela chegou na sala “escuta não tem professor nessa sala”, o professor do lado dela, “cadê o professor dessa sala gente?” “Ta li, o olha ele lá” “não, não tem professor e pode parar com essa palhaçada, guarda tudo, guarda tudo”. E era aula de português tava fazendo uma brincadeira lá, pode guardar, parou, parou, “to aqui na minha sala e não estou conseguindo falar no telefone” [...] Acabou com o que ele tava fazendo era aula de um jornalzinho [...] acabou, acabou [...] (**P6.10**)

[...] um dia eu tava dando uma brincadeira lá na sala ela me chamou “escuta você dá muita brincadeira não pode estar dando muito bombom bala pros alunos” [...] dou exercício faço uma dinâmica e tal”, ela não queria brincadeira [...] Muita música também ela não queria sabe. Uma vez eu disse “posso trazer um filme?” “não porque sai na televisão” [...] “Posso ensaiar o pessoal pra cantar?” “ Não” [...] tudo era um problema [...] (**P6.11**).

A **P7** foi a única professora que ao entrar em sua primeira sala de aula, foi acompanhada pela diretora, mas por outro lado não teve ajuda ou acompanhamento de ninguém mais da escola:

[...] no primeiro dia de aula, ela me levou na sala de aula, me apresentou para os alunos, disse que eu era uma professora concursada, que eu era competente, foi o único apoio que eu tive (P7.2).

[...] eu que tinha que procurar, nunca ninguém chegou até mim para oferecer ajuda, fazer alguma pergunta, não, era eu mesmo (P7.6).

Eles são neutros [...] eu sempre queria trabalhar a interdisciplinaridade [...] foi uma coisa que marcou na faculdade, então eu chegava na escola e ficava perguntando pros professores, olha o que você tá trabalhando na sua área? [...] a gente podia trabalhar alguma coisa, o que que você acha? [...] mas eu nunca tive apoio [...] nunca consegui isso (P7.7).

A **P8** e a **P9** foram bem acolhidas pelos colegas:

[...] tinha uns sete professores novos [...] a gente conseguiu se relacionar bem. Tinha alguns que chegaram, mas que já eram professores (P8.3).

[...] os colegas perguntaram. Eu me senti bem recebida por eles (P9.4).

Diante do exposto, concluí que mesmo não representando nenhuma ameaça aparente aos que já conviviam na escola, as professoras iniciantes **P1**, **P3**, **P4** e **P5** provocaram certo desequilíbrio nas ações e relações que aconteciam no contexto da primeira escola, mesmo tendo chegado sem nenhum conhecimento do espaço que já era conhecido e dominado pelos que já estavam lá. Nenhuma delas mencionou que agiu desta ou daquela maneira para enfrentar ou desafiar alguém, ao contrário relataram situações em que sofreram consequências como se tivessem desafiado ou enfrentado alguém, sentiram-se emocionalmente frágeis.

Para estas professoras as fases de integração na profissão e a socialização na sub cultura da escola (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 226), causaram mais impacto do que a “sala de aula real com toda a sua complexidade” como colocado por Huberman (1992).

Posso aferir que para os professores que já estavam na escola, as professoras iniciantes representaram uma desestabilização em algumas rotinas já estabelecidas - os professores que já eram da escola tiveram um professor conhecido, pessoal e profissionalmente, substituído por uma desconhecida, e sem experiência. As professoras representavam início, novidade e a possibilidade de mudança ao que já era familiar.

Por um lado, o fato das professoras da pesquisa desejarem continuar e por outro lado, os obstáculos que surgiam como desafios pessoais e também profissionais, fizeram da Convergência Temática A e da Convergência Temática B

as duas Convergências Temáticas que mais tiveram incidências.

4.1.3 Convergência Temática C: O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação

Os sujeitos da pesquisa assinalaram que sentiram-se aptas para assumir a posição de professoras de LI em escolas da REME após cursarem 15 anos de Educação Básica e 4 (quatro) anos de curso de formação inicial - Licenciatura em Letras e serem aprovadas em concurso público. Algumas citaram que estudaram especialmente para as provas, outras disseram que após os anos de formação sentiram-se preparadas para tal.

As professoras investiram/estão investindo em curso de pós-graduação, 3 (três) pagaram pelo curso e 5 (cinco) estão frequentando o curso oferecido gratuitamente pela REME. Tardif (2005, p. 138) observou em suas pesquisas, que a escolaridade média dos professores têm aumentado. No contexto desta pesquisa, ainda de modo acanhado, isso também foi verificado (Anexo F).

O pesquisador da área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas, Almeida-Filho (2005, p. 51) confirmou em seus estudos que “Poucos professores, contudo, avançam para cursar a pós-graduação stricto-sensu iniciando-se na pesquisa”. O autor pressupõe, no sentido estrito do termo, que nem todo professor precisa ser pesquisador, mas em ‘todos os casos os professores precisam conhecer o que é pesquisa [...]’ (ALMEIDA-FILHO, 2005, p. 51).

Quanto aos Encontros de Formação, apenas a **P7** afirmou que não tem participado nos dois últimos anos. Não foi considerado por ela que são 6 (seis) pólos e que os encontros acontecem nos turnos matutino e no vespertino.

[...] eu já participei bastante, tem dois anos que eu não estou participando por conta das escolas que eu dou aula, nunca bate o dia (**P7.12**).

Quanto às outras professoras, tanto a pós- graduação quanto os Encontros de Formação Continuada tiveram/têm significado especial. Quando participam sentem-se bem pessoalmente e profissionalmente. Os encontros enquanto espaço de formação contribuem com boa parte dos momentos de reflexão das professoras sobre suas atividades de ensino na escola. Elas aproveitam os momentos com os outros colegas de sua área para trocarem experiências, nessa interlocução, compartilham

suas dúvidas, expectativas e superações. O espaço “coletivo” dos encontros substitui a carência do espaço “coletivo” na escola.

Com exceção da **P7**, todas as professoras fizeram comentários positivos a respeito dos Encontros de Formação e da pós-graduação. Elas consideram que as atividades desenvolvidas no curso de pós-graduação ajudam compreender que o professor precisa investir na própria formação para sentir-se bem pessoal e profissionalmente:

A formação continuada, eu acabei fazendo uma pós-graduação, eu fui atrás, paguei com o meu dinheiro (**P1.32**).

[...] a questão da pós, eu acho muito importante e todo professor tem que fazer, não é só pra o pessoal, acho que é uma questão pra sua formação mesmo, acho que tudo que a gente puder estudar [...] tudo isso acho que vai melhorar como profissional (**P6.52**).

Nos Encontros de Formação perceberam que casos semelhantes, também, ocorrem com outros professores da REME, isso faz com que se sintam menos sozinhas, que não se culpem pensando que alguns imprevistos que surgem, só acontecem com elas. Pelas narrativas percebemos que as professoras estão sentindo que entrar na sala e ensinar LI está inserido num contexto mais amplo e relaciona-se com outras questões, como: as relações interpessoais na sala e fora dela, os problemas dos alunos, com os recursos disponíveis, com a formação continuada em serviço, etc.

[...] a gente fez a capacitação, o tema era avaliação [...] é geral [...] Mas deu certo, contribuiu porque a gente olha a avaliação como aquele momento único de prova, de registro, de escrita, e o texto foi muito bom (**P2.31**).

[...] sempre que eu fui foi muito válido, porque é o momento de parar e refletir, de conversar, de ver a outra prática de outros professores, eles montam apostilas com várias atividades, algo que é novo você tem aquela criatividade, aquela imaginação, mas não tem aquela experiência que os outros professores já tem, né? (**P5.9**).

A avaliação positiva do retorno que as atividades propiciaram, estão presentes em alguns aspectos de suas falas, não significa que são suficientes para atender plenamente as necessidades dos professores, como por exemplo, os alunos com necessidades especiais, as relações entre os sujeitos da escola, etc.

Observei que o corpo pedagógico e administrativo das escolas não participa

dos encontros junto com seus professores em nenhum momento. Porém percebi, nas narrativas, que em algum momento os coordenadores, supervisores e diretores tomam conhecimento dos temas discutidos e das atividades desenvolvidas e sugeridas.

As professoras deste estudo apresentaram algumas características em comum, este fato não as homogeniza, mas destaca as qualidades. Com exceção da **P7**, todas as outras sentem que precisam continuar aprendendo e se preparando. Descobriram que na rotina da docência não dá para prever situações, a imagem ‘idílica’ que tinham da profissão está se transformando em realidade, na realidade delas, que cada uma administra, a seu modo, no seu contexto.

Ao investirem em suas carreiras profissionais, cursando a pós-graduação, participando dos Encontros de Formação, comprando livros, pesquisando para planejar as aulas, trocando de idéias com colegas, sentem-se menos pressionadas com os obstáculos que se apresentam no dia-a-dia. Quando se referem às questões inquietantes, questões que não ‘são’ para serem resolvidas, mas para serem bem administradas, as professoras apresentaram sugestões e ações adequadas:

Estou fazendo a Pós. Parei o curso de línguas [...] [*Formação continuada*] Eu queria continuar o meu curso [*de línguas*] porque quando eu entrei na faculdade eu era fluente. Mas caiu muito, eu perdi o vocabulário, eu perdi oralidade [...] Mas me falta tempo, me falta dinheiro, me falta disposição muitas vezes (**P3.31**).

[...] eu notei muito diferença do ano passado prá cá [...] a cultura deles já é diferente, eles já acham muito importante a língua inglesa [...] Eles mesmos perceberam já, eles acham importante. É, é da periferia, só que já é um outro contexto (**P4.42**).

Foi igual o pólo que teve [...] passou aquele “Escritores da Liberdade”, será que você consegue mudar a perspectiva de vida do seu aluno [...] eu acho que não é necessário fazer tudo o que ela fez, acho que você vê ele (*o aluno*) como uma pessoa única, com os seus problemas e tentar fazer o melhor da sua aula, que ele aprenda algo, acho que pra mim já tá suficiente [...] revolucionar, acho que isso é aos poucos (**P5.14**).

[...] quando eu era aluna, eu imaginava que não tinha trabalho, e o trabalho, às vezes, a gente falava: o professor só entra na sala, dá a aula e acabou, e hoje eu vejo que não é assim (...) você compromete (...) um compromisso familiar, alguma coisa, para estar melhorando [...] e eu achava que não existia essa preocupação (...) hoje eu vejo que não é assim (**P8.34b**).

As participantes desta pesquisa quando mudaram de escola, o fizeram acreditando que seria a chance de encontrar um local, menos estressante e mais acolhedor, no qual pudessem desempenhar a função para a qual se candidataram -

ensinar LI em escola municipal. Todas elas atingiram seus objetivos, os sentimentos e obstáculos que observaram na ‘outra’ escola começaram ser diluídos na vivência da escola que agora atuam. Começaram a construir parâmetros sobre a profissão e perceberam o terceiro critério posto por Lüdke e Boing (2004, p. 4), que os pares podem ‘controlar’ certos aspectos da carreira profissional docente.

Os professores mais antigos, é, não me aceitaram muito bem [...] vocês não sabem nada, nós estamos aqui há muito tempo [...] sinceramente, eu me sentia mal [...] com os alunos eu me dava super bem [...] (P4.2).

As professoras negaram-se a aceitar, passivamente na primeira escola, certas ações que presenciaram e atitudes que observaram. Como reação e considerando alguns de seus saberes existenciais, sociais e alguns pragmáticos, tomaram a decisão de mudar de escola. Observei nos relatos, que apesar das situações não agradáveis que vivenciaram na primeira escola, nenhuma das decisões e ações que tomaram, nessas escolas, as colocou em situação inadequada ou mais difícil que a anterior.

Os discursos mostraram que os obstáculos que surgiram foram vistos como desafios e a reação para superá-los mostrou aos que as observavam, que elas haviam traçado objetivos, serem professores na REME, como podemos observar na Categoria Aberta 1, que foi a Categoria Aberta que mais apresentou incidências de Convergência Temáticas. Enquanto buscavam sentido em ser professoras de LI da REME, outras questões as mantinham em estado de alerta como por exemplo, vislumbrar o futuro que idealizaram, ao mesmo tempo em que tentavam compreender o presente e o passado para “reajustar as expectativas e as percepções anteriores” (TARDIF, 2000, p. 230).

Terminei [*a graduação*]. Aí aconteceu tudo aquilo. Antes de me formar já passei no concurso estável. Falei, “ah, vou ficar”. E eu to amando, eu amo meus alunos. Hoje, não consigo mais me imaginar sem esses moleques. Nossa, sinto muito a falta deles. Nas férias, passa a saudade de querer voltar e tal [...] Hoje eu me arrependo de não ter aproveitado muito mais [*a graduação*], porque eu poderia estar ajudando os meus alunos do Ensino Médio (P3).

[...] eles [REME] para nós, em relação aos professores, acho que parece que deu uma melhorada, pelo investimento, o curso de pós-graduação, então parece que eles olharam um pouco para o professor. Pararam de se preocupar somente com a parte administrativa e começaram a olhar um pouco para as escolas. Eu acho que agora é mais positiva que o começo. No começo eu achava tão distante, né lá, é difícil. (P2)

Para administrar os saberes profissionais, nas condições apresentadas pela **P1**, **P3**, **P4**, e **P6**, as professoras, de um modo geral, precisaram de apoio, o que contribui para que permanecessem na profissão. Quando elas se depararam com situações difíceis, como as relações interpessoais que se deram na escola, a **P2**, **P5**, **P7** buscaram e receberam ajuda na própria escola, no entanto a **P1**, **P3**, **P4**, e **P6** tinham pouco apoio na escola, buscaram outra solução: mudar de escola.

As decisões que tomaram, de ficarem na escola ou de pedirem remoção, mostraram às professoras seus limites de compreensão e de tolerância e perceberam que no exercício da docência as oportunidades existem e podem ser exercidas, como por exemplo, mudar de escola. O fato de poderem escolher entre ficar ou pedir remoção da escola, demonstrou que elas buscam autonomia, e com isso, se familiarizam com a profissão.

Os conflitos nem sempre trazem resultados negativos, ao contrário, eles geraram nas professoras uma necessidade de compreensão da docência que as colocou em um grupo específico de professores de acordo com Osório (2003, p. 218): “No terceiro grupo, aparecem aqueles professores que, apesar das dúvidas e dos medos, apresentam, na melhor das hipóteses, uma certa pré-disposição para estudar e refletir sobre novas conceitualizações”.

Quanto à participação em associação ou federação de classe: Associação Campo-grandense de Professores (ACP) e Federação de Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) ou associação acadêmica: Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso do Sul (APLIEMS), a participação das professoras da pesquisa é muito variada. Das 9 (nove) professoras 2 (duas) são filiadas à ACP: **P1** e **P3** e 1 (uma) é filiada à APLIEMS: **P8**. A **P9** já foi filiada à ACP, e encontra-se afastada da APLIEMS:

[...] a entidade de classe ACP, eu participo dela, ela é muito útil, principalmente pra classe dos professores (**P1.30**).

Sou filiada a ACP pelo município [...] Como eu trabalhava/trabalho até hoje no EXXX, é uma escola muito politizada, muitíssimo [...] a gente tem muito acesso às informações, e naquela época, nesse ano, ia ter eleição pra presidente da ACP [...] fui lá e me filiei porque eu vou votar, só que eu não pude votar (risos), porque tem que ter filiação de seis meses para poder votar [...] A FETEMS eu escuto bem pouco lá no EXXX, agora aqui, nós temos uma representante muito boa [...] passa todas as informações, ela lê as cartas que chegam, o mural está sempre atualizado, aqui também é muito bom. [...] A APLIEMS, eu fiquei sabendo logo que eles abriram. [...] eu não me filiei ainda [...] (**P3.34**).

Eu sou da APLIEMS só, da ACP e FETEMS não (...) mas assim, eu não

tenho muito conhecimento, mas eu vejo algumas reclamações e acabo desistindo de me filiar [...] agora da APLIEMS eu sempre participo, quando posso participar, eu gosto das atividades e tudo (P8.35).

[...] eu não sou sócia da ACP, já fui [...] eu achei que tem muita questão política, interesse político [...] Em relação a APLIEMS [...] hoje eu estou afastada, por questões assim, porque eu acho que a parte mais difícil que foi a implementação, nós fizemos, o grupo na época, e eu realmente assim, tive outros objetivos na minha vida, me afastei, mas até hoje os convites que têm, quando eu posso eu procuro ir, e eu divulgo (P9.33).

As **P2, P4, P5, P6 e P7** não se envolveram com nenhuma associação da categoria profissional, apenas a **P2** demonstrou interesse em filiar-se, a **P4, P5, P6 e P7** têm conhecimento da ACP, mas demonstraram indiferença por ela:

A gente tinha o representante da ACP. No começo também ninguém falava nada. Ninguém fala, amanhã vai ter uma assembléia para aumento de salário, então ninguém na hora assim, explicou, prá mim, que a ACP era o nosso sindicato, dos professores. Eu fui percebendo pelo próprio contexto, que eu vi no intervalo “oh hoje vai ter uma reunião da ACP, que vai falar dos professores. [...] aí aos poucos eu fui percebendo, embora da FETEMS eu não tenho muito conhecimento não. A APLIEMS, não eu não sou filiada, eu ia me filiar, mas acabou não dando tempo de ir lá [...] É que não deu mesmo para ir (P2.59).

Não, eu não sou afiliada (...) tem, tem um representante da ACP lá. Não, eles me perguntaram se eu queria me afiliar, eu falei que ia pensar e depois nem me perguntaram novamente. APLIEMS, também não, tenho que me associar a essa daí (P4.51).

[...] da ACP (...) não, não sou filiada, não tive aquele interesse né, de seguir o sindicato, mas eu fico sabendo pelos outros professores, tudo que têm, que eles disponibilizam cursos, vários cursos de dança e etc, e tem o clube, essa parte assim, mais (...) FETEMS, bem pouco e APLIEMS foi quando eu tava na faculdade, né? (P5.41).

Não. Eu sou bem desligada dessa parte, porque não tenho tempo, agora tenho menos tempo ainda, mas eu vou fazer sim. Acho importante. Eu acho que a nossa prática de ser professor é muito assim cada um no seu mundinho assim. Não é muito unido. Falou em greve, paralisação, o pessoal já fica meio assim [...] Lá tem [representante da ACP na escola] (P6.48).

[entidades de classe] Não. Não. Noticiários, colegas que participam das reuniões (...) tem sempre um representante que repassa. (P7.38).

Acontecimentos como estes, são exemplos de como se dá a construção da dimensão identitária. Quando bem elaborado, o processo de construção da identidade profissional contribui para que professores busquem um compromisso pessoal e durável com a educação (TARDIF, 2000, p. 232-3).

4.2 Categoria Aberta 2: Professor de Inglês: saberes e fazeres

Enquanto identificava e selecionava nos discursos das professoras, as Unidades de Significados que comporiam as Convergências Temáticas referentes à Categoria Aberta 2: Professor de Língua Inglesa: saberes e fazeres, verifiquei que nas falas havia reflexões sobre as ações, exposições de anseios, descrições de ações de sala de aula, além de sugestões.

Esta Categoria Aberta teve poucas Unidades de Significado e poucas incidências com as outras Convergências Temáticas. Ela apareceu como ‘menor’ porque ficou entre duas Categoria Abertas que tiveram muita importância no início da docência das professoras, delas dependeram a permanência ou a mudança de escola, o que exigiu muita energia e foi muito tenso para as professoras. Pude observar nos seus discursos que **todas** se esforçaram ao máximo para serem as professoras que idealizaram. Elas têm consciência que dominam boa parte e o suficiente de alguns dos saberes da docência, como: os pedagógicos, os disciplinares e os curriculares.

A **P2**, **P5**, **P7**, **P8** e a **P9** não apresentaram em seus discursos, obstáculos que não pudessem ser superados com o tempo, apoio e algumas ações. A **P1**, **P3**, **P4** e a **P6** sentiram-se inseguras e impotentes, pois as situações inquietantes que emergiram na Categoria Aberta 1 e na Categoria Aberta 3, desviaram a atenção do objetivo para o qual estavam ali, ensinar LI.

Quando organizei as Convergências Temáticas que compuseram a Categoria Aberta 2, as dispus na sequência em que foram emergindo nos discursos das professoras, apenas resalto que a Convergência Temática: G envolveu todas as outras. As Convergência Temáticas que confluíram para a Categoria Aberta 2 foram:

- Convergência Temática D: Língua Inglesa: (pré)conceitos
- Convergência Temática E: Recursos materiais
- Convergência Temática F: Recursos humanos
- Convergência Temática G: O ensinar e o aprender na sala de aula
- Convergência Temática H: Planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as tarefas

Como já exposto na Categoria Aberta 1, de um modo geral mostra que em primeiro momento, as professoras estavam vivendo a sequência lógica que até então haviam planejado para suas vidas: estudar, fazer concurso, ser aprovada e assumir a

função de professora, os acontecimentos se concretizaram, na sequência. Para o segundo momento idealizavam: chegar à escola, receber informações específicas sobre seu trabalho como: quais turmas e séries, número de alunos, os dias de trabalho, os horários, orientação e elaboração do planejamento, preparar as atividades, dar as aulas e avaliar e ‘acabou’ (P2.58a).

Porém, quando chegaram ao espaço institucionalizado, começaram a vivenciar o segundo momento que vislumbraram: ser professora de LI. Foram experiências únicas em situações singulares. Elas começaram a colocar em prática os saberes necessários à docência, não dominavam todos, mas um, em particular, não dominavam completamente: os saberes da experiência, os baseados no ‘trabalho cotidiano’ e no ‘conhecimento do meio’ (TARDIF, 2004, p. 38-9).

[...] você aprende a ser professor sendo um professor, e assim, você aprende a lidar da maneira correta com os alunos, manter a disciplina deles, isso eu aprendi na prática, não há receita mágica pra isso (P4.54).

As Convergência Temáticas que constituíram a Categoria Aberta 2: **Sendo professor de Língua Inglesa: saberes e fazeres**, descreveram alguns aspectos do ‘trabalho cotidiano’ das professoras na sala de aula e na escola e me ajudaram a compreender como as professoras organizaram/organizam alguns dos saberes docentes e que importância, estes representam no contexto do início da docência.

4.2.1 Convergência Temática: D: Língua inglesa: (pre)conceitos

Como disciplina, a LI começou a fazer parte da grade curricular da REME a partir de 1965, sofreu algumas alterações quanto ao número de aulas semanais e em quais séries seria ministrada, mas em nenhum momento foi excluída da grade curricular. Com a obrigatoriedade do ensino, de pelo menos uma língua estrangeira no ensino público brasileiro, de acordo com a LDB nº 9394 de 1996, Artigo 26, § 5º, a disciplina começou a ganhar posição mais estável. A partir de 1997, na REME, divide com a Língua Espanhola o espaço destinado ao ensino de línguas estrangeiras em algumas escolas (Anexo E).

Em pesquisa anterior constatei que até 2001 a Reme contava com poucos professores efetivos para o ensino da LI, a maioria era professor contratado, professor de língua portuguesa e até de outras áreas que completavam sua carga

horária com LI. Com a posse dos professores que foram aprovados nos 4 (quatro) últimos concursos públicos, a disciplina começou a conquistar espaço, mas ainda é vista por alguns, na escola e fora dela, como uma disciplina ‘diferente’ (P2.34):

A questão da disciplina Língua estrangeira, ela não é vista com tanta importância [...] Na primeira direção, ela [diretora] simplesmente não dava nenhuma importância [...], não tinha um material sequer [...] eles viam como algo extremamente lúdico (P1.3) [...] Os alunos? Pra eles, o inglês não significava nada, ficavam até revoltados [...] onde que eles iam utilizar isso? (P1.6).

[...] pelo grau de importância, ela é vista como uma das menos importantes, das disciplinas, primeiro é português, matemática, até parece que tem uma ordem hierárquica, que foi criada na escola, acho que não existe isso, mas foi criada e é assim em todas as escolas [...].até nos conselhos de classe é pela ordem [...] não pode nem pensar em reprovar, então tem que tomar cuidado [...] Para as outras disciplinas é uma das menos importantes [...] no começo, eu achava que essa questão de ser ou não ser importante, passa ou não passa, é uma questão da parte nossa, do professor, mas como a gente acaba transferindo isso pro aluno [...] que ele sabe que tem que pegar pesado com o português e a matemática e as outras ele pode ir [...] empurrando [...] pros alunos, eles também têm esta visão [...] eles me perguntam: “professora, língua estrangeira, inglês reprova?” [...] a gente não olha só para uma avaliação e que é possível reprovar sim. Eles sentem isso que não podem reprovar e que não tem tanta importância, não (P2.27) [...] sempre tento enfatizar a eles qual é a importância do inglês hoje. A gente procura mostrar que não é uma língua estrangeira, que está longe da gente. Ela é muito próxima, está em todos os contextos. No mercado, nome de roupas, de produtos, lojas (P2.49).

Fazer não sei o quê (...). Ah, pega aula de LI e de Artes [...] lá não era diferente. Não era tão importante. Mas os alunos são apaixonados pela língua estrangeira, principalmente os pequenos [...] tinha até um pouco de, de inveja [...] Porque todos os alunos estavam felizes nas aulas de inglês [...] outros professores não dão importância para a nossa matéria, nenhuma (P3.5).

[...] eles [os alunos] não tem aquela cultura, a LI é importante (P4.6) [...] com a minha disciplina tem muito aquilo assim, ah, é Língua Inglesa não tem problema, vamos colocar lá uma reunião aqui nesse dia [...] Língua Inglesa não reprova, isso era até passado pros próprios alunos e assim, tem um pouquinho também na área de artes (P4.19) [...] alguns assim, até que tinham um pouco de interesse, outros [...] os próprios pais não achavam importante [...] professora, mas no quê que eu vou usar inglês [...] os primeiros alunos, mas depois de um tempo eles foram mudando um pouquinho a opinião, mas a primeira impressão foi essa, não tinham, não viam a importância [...] foi um desafio para mim, prá mostrar pra eles a importância (P4.26).

[...] achava que a língua estrangeira passava despercebida por eles (...) os alunos [...] vi que eu tinha que cativá-los, pra minhas aulas [...] (P5.6a).

Eu explico porque aprender inglês, porque é importante, eu só to fazendo sabe (...) achar interessante aprender inglês essa é minha proposta (P6.5).

[a disciplina e os outros professores] Ah! Eles são neutros [...] sempre queria trabalhar a interdisciplinaridade [...] ficava perguntando pros professores [...] a gente podia trabalhar alguma coisa, o que que você acha [...] mas eu nunca tive apoio (P7.7).

[...] com relação à direção e os professores, eles sempre tiveram respeito

[...] eu procuro dar a importância que ela tem, dar a colaboração que eu posso dar, não só na área, mas na formação dos alunos (P8.4).

Os demais docentes tinham uma visão da LE como um acessório, educação física, artes, inglês são as disciplinas assim, menos importantes. [a direção e a comunidade?] Também, a direção (P9.5).

Entre os saberes e fazeres coube à maioria das professoras de Inglês, além de administrarem as situações que emergiram na Categoria Aberta 1, resgatar o lugar e a importância da disciplina em questão no conjunto das disciplinas que compõem o currículo escolar, principalmente entre os colegas e com o corpo pedagógico e administrativo - Convergência Temática: D e Convergência Temática: J, apresentados nos Quadros 5 e 6, no corpo da tese e no Anexo O - depois entre os colegas, entre os alunos e até entre os responsáveis pelos alunos.

De certo modo, foi estranho para algumas professoras terem que **defender** a disciplina e seu espaço no contexto da escola pois “não foi algo fácil” (P4.26), nem foi só pela argumentação foi também pelo afetivo (P5.6a).

4.2.2 Convergência Temática E: Recursos materiais

Para que os alunos apropriem-se dos conhecimentos de forma compreensiva e percebam sentido no que fazem e aprendem, os recursos didáticos ou as tecnologias educacionais são instrumentos importantes para as abordagens que se apresentam nas políticas públicas de ensino de línguas como os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira em âmbito nacional e o Referencial Curricular da Rede Municipal para o Ensino Fundamental em âmbito local. Neste contexto, o recurso só terá sua importância destacada, se for um meio para atingir os objetivos de ensino que foram traçados. No ensino de línguas os recursos visuais e sonoros são grandes estímulos para a percepção e aquisição da língua alvo.

Das 9 (nove) professoras, 5 (cinco) fizeram referência à sala temática ou sala ambientada para o ensino de línguas, entre todos os recursos listados, a sala ambiente foi o que mais empolgou o discurso das professoras, é um sonho antigo. No momento, apenas vislumbram um dia poderem ensinar em uma sala mais adequada:

Seria bom se tivéssemos uma sala que tivesse algum recurso [...] e criar mesmo em sala, um clima de língua estrangeira [...] o que eu queria era criar um clima e que eu não consegui até hoje, por mais que eu já tive idéias, cheguei próxima, mas não consegui, não foi aquilo que eu queria, ainda (P2.37).

[*se pudesse mudar algo?*] Eu não sei se é querer demais, só que eu gostaria de ter a miiinha sala de inglês, para os meus alunos virem até a mim. Por que eu ia decorar a minha sala. Eles iam chegar, iam poder ver cartazes, ver as palavrinhas, já começar a se habituar com aquilo, começar a visualizar, a se acostumar com a escrita. Tentando falar eles iriam aprender muito mais. Isso que eu queria, sinceramente. Não em carteira e filas. De repente em roda ou um espaço que a gente pudesse ler, fazer alguma leitura. É mais tranquilo, pra desinibir os alunos (P3.16).

[...] essa sala ambiente não vai ter um prá cada né, aí não tem como (P4.33)

[*se você pudesse mudar algo*] Ah, ter uma sala ambiente, só prá língua inglesa, né, tem escola que na REME já tem, né? (P5.16).

[...] porque é muito complicado, a questão da sala não ser ambientada para as atividades de *listening*, principalmente (P9.18).

A P4.33 refere-se à criação de uma sala de recursos que atende a todos os professores da escola, tem projetor de multimídia, tela de projeção, televisão e outros recursos sonoros e visuais já instalado, isto racionaliza o tempo de aula que é gasto para a instalação quando cada professor precisa usá-los.

Em relação à prática da docência, o saber pedagógico foi o que orientou as professoras para que compreendessem que quanto mais diversificados e adequados forem os estímulos, maiores serão as chances de envolvimento do aluno nas atividades de ensino e de aprendizagem.

Abaixo uma relação dos recursos materiais, sua utilização e importância que representam para o ensino de LI na visão das professoras:

a) livro didático adotado e distribuído pela REME - todas as professoras afirmaram que o livro adotado poderia ser de melhor qualidade, com exceção da P2.45 que utiliza muito e não fez crítica, todas o utilizam em situações distintas:

- P1.16: para passar tarefas,
- P3.23: como apoio
- P4.35: não recebeu as diretrizes, orientou-se pelo livro
- P5.24: utiliza outras fontes e o livro, os alunos cobram seu uso
- P6.35: complementa as atividades propostas com mais exercícios
- P7.26: utiliza pouco e seleciona partes
- P8.18: utiliza, pois o tempo na sala é curto
- P9.21: quando estava em sala a SEMED não distribuía livros, a clientela era carente e não comprava, então ela passava tudo no quadro.

Outros recursos que foram citados e que são utilizados:

- P4.38 e 39 : cartazes e dicionários

- P5.16 e 23: cartazes, dicionários e revistas
- P9.19: TV, DVD, vídeos.

Quanto à sala de tecnologias:

- **P2.51:** alguns computadores não estão funcionando, trabalha pouco nesta sala
- **P3.28:** na primeira escola a instrutora não ajudava e ela tinha dificuldade em manusear sozinha, na segunda escola faz atividades que os alunos gostam e a instrutora ajuda
- **P4.34:** utiliza bastante
- **P5.23 e 28:** internet para elaborar *flash cards* e desenvolve projetos com os alunos
- **P7.25:** não leva os alunos para a sala há um ano, existem muitos aparelhos [*computadores*] estragados na escola
- **P8.26:** utiliza sempre que está disponível

Em 2002 quando a **P7**, **P8** e a **P9** assumiram na REME, não havia ainda as salas de informática nas escolas, também não havia projetor de multimídia. A **P8.22** gostaria de ter seu próprio *notebook* e projetor de multimídia para utilizar em suas aulas.

A **P4.15** vai receber recursos didáticos que a escola pediu pelo Plano de Desenvolvimento da Educação - Escola (PDE-Escola)²⁴. Nenhuma outra professora citou o PDE como fonte para obtenção de materiais.

De modo geral as professoras não demonstraram indignação quanto aos recursos que utilizam ou têm, mas deixaram claro que poderiam ser bem melhores para serem mais eficientes, principalmente, o livro didático adotado.

4.2.3 Convergência Temática F: Recursos humanos

Nomeei de “recursos humanos” os sujeitos que são citados nos discursos das professoras que têm relação com a atividade profissional que desempenham. Os recursos humanos, da escola, citados foram: corpo administrativo: diretor, vice-diretor, secretárias; corpo pedagógico: supervisor, coordenador e orientador; corpo

²⁴ “O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho [...] O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro”. Acessado em 26/08/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12696&Itemid=290

técnico: secretária, merendeira, técnicos da SEMED que ministram e organizam os Encontros de Formação, os professores da escola, os professores de LI da REME, os quais foram assim referidos pelas professoras:

Era uma supervisora para todo mundo (P2.06).

E a instrutora, ela não me ajudava [...] ficava sentada numa máquina dela, escutando música, e fazendo não sei o quê (P3.28)

[...] eu estou sentindo falta de colega para trocar idéias [...] (P4.33)

[...] eu cheguei na minha supervisora, falei, ah, eu preciso de um EVA

[resposta] eu não sei se tem [...] sem um pingão de interesse (P4.11).

(encontros de formação) eu gosto muito das pessoas que trabalham com LI, tanto com o pessoal da SEMED [...] é uma troca de informação, é uma troca de experiências [...] (P8.7).

Como já exposto na Categoria Aberta 1, as relações que se estabeleceram na escola, com exceção do corpo técnico-administrativo, não representaram obstáculo para as professoras que participaram da pesquisa. Em nenhum momento notei nos seus discursos, que as relações sociais que se dão na escola pudessem, de um modo ou de outro, interferir, de forma negativa, em suas atividades docentes, porém, quando aconteceu, elas não estavam preparadas para tal.

Essa idéia já foi exposta na Categoria Aberta1, volto a ela porque foi muito cara às professoras da pesquisa. Observei que elas tiveram 2 (dois) tipos de experiências com os sujeitos do corpo administrativo e pedagógico da escola, cuja função é fazer com que a escola funcione: a) as que encontraram apoio de algum deles conseguiram com menos desgaste administrar essas relações sociais na sala de aula e fora dela e b) as que desde os primeiros contatos na escola não se sentiram bem acolhidas, não conseguiram vislumbrar outra saída, senão pedir remoção e torcer para que fossem bem acolhidas na ‘outra’ escola.

Ao referir-se à supervisora, a P9 teceu um comentário que me chamou a atenção, eu já ouvi este comentário de pelo menos duas supervisoras, nos anos em que lecionava no Ensino Básico:

[...] a supervisora inclusive foi bastante clara comigo: “olha, eu não sei nada de inglês, portanto não posso ajudar em nada, você se vira” falou pra mim (P9.6).

Na época, achei coerente, mas hoje, após ler, estudar e observar as

experiências das professoras posso afirmar que o papel da orientação, supervisão, coordenação e direção adjunta, não estão bem definidos na escola, no que diz respeito ao atendimento das necessidades pedagógicas do professor. Se lermos todas as falas das professoras sujeitos desta pesquisa, não vamos encontrar: eu não sei/está difícil saber a matéria ou o assunto do livro ou da Diretriz Curricular que foi solicitado para eu ensinar em minha sala de aula, foram outras questões citadas pelas professoras, foram questões teóricas, a ajuda deveria estar claramente disponibilizada na escola, e não está. A fala da **P2** sintetiza os temas que foram discutidos:

[...] teve a semana pedagógica, só de planejar [...] passam assim oh! “a nossa escola é uma família, a gente cuida disso, não deixa o aluno sair toda a hora” [*fala de alguém da escola na reunião*] aí eu fui pegando mais ou menos os macetes. Aí a gente não tinha ainda a nossa diretriz. Eles enrolaram, assim, tipo não tinha na escola para entregar para nós, então até essa primeira semana eu fiquei meio sem rumo (...) onde é o que que eu ia começar dar, se eu nunca passei nada, nunca dei aula. Então o que que eu vou começar passar para a 5ª série. Aí eu pedi umas três vezes a diretriz (**P2.3**).

4.2.4 Convergência Temática G: O ensinar e o aprender na sala de aula

A compreensão da Convergência Temática: **G** envolve todas as Convergências Temáticas da Categoria Aberta 2. As questões referentes ao planejamento, a avaliação, às 4 (quatro) habilidades e as tarefas, não foram para detectar os saberes da experiência ou o saber-fazer dentro da sala de aula enquanto condução da práxis ou como gestão de sala de aula, mas sim para desvelar a complexidade da interação da atividade docente - individual - desempenhada pelo professor e as questões interpessoais e sociais - coletivas - na sala de aula e na escola.

O contexto de compreensão e ação do professor na sala de aula, que envolveram os temas citados acima, ajudaram a **identificar no contexto maior, como se sustentam as decisões do professor e em que se sustenta o professor para tomar essas decisões na sala de aula e fora da sala de aula.**

Quando narram decisões tomadas a respeito da condução da aula, as professoras o fazem baseadas, por um lado, em suas experiências escolares como aprendizes de LI, como a **P4.27**: saber disciplinar - produção oral e a **P2.3**: saber pedagógico - material didático. por outro lado, o fazem baseados em saberes da formação profissional, não como saberes consolidados, mas em processo de

consolidação como apresentado pela **P3.12**.

As dificuldades apresentadas como **não saberes**, pelas professoras, não mostraram equívocos relativos aos conceitos ou fundamentos referentes ao ensinar e aprender LI, ou seja, aos saberes curriculares ou disciplinares, pedagógicos e até existenciais, foram questões referentes à gestão destes saberes e da administração dos mesmos com os sujeitos na sala de aula e de relações fora da sala de aula que refletiram dentro dela.

Como exemplo, cito o pedido de remoção de escola feito pela **P1**. Quando relata acontecimentos, não só relata, mas também reflete sobre eles, apresenta possibilidades e avalia suas ações, diz se ficou satisfeita ou não, a **P4**, que também pediu remoção, deixa este movimento bastante claro quando fala da não satisfação com o seu planejamento.

O Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas no Anexo A (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 22), me permite entender as falas das professoras quando descrevem, refletem, comparam, julgam acontecimentos e ações, tanto em seus afazeres cotidianos quanto nos dos alunos. Concomitantemente, elas aprendem sobre si, sobre seus alunos e sobre a profissão, e percebem que estes movimentos não se dão de uma vez, mas ao longo da carreira.

As professoras observam a realidade dos alunos, sua ‘abordagem de aprender’, o ‘filtro afetivo’, elas esforçam-se para que eles tenham de sua parte, o melhor possível, essa é a forma de contribuírem para a formação dos alunos:

[...] assim, você trazendo uma abordagem na linguagem deles, de mostrar prá eles que a língua inglesa tá aqui no cotidiano deles, daí eles despertam, é verdade (**P5.6b**).

É uma aula que vai fluindo assim, gostosa eu acho e eu sinto isso deles também (**P6.6**).

[...] eu comecei a conquistar eles pelo meu jeito de ser, não foi exatamente pela minha disciplina (**P4.7**).

4.2.5 Convergência Temática H: Planejar, avaliar, as quatro habilidades e as tarefas

Os conhecimentos dos professores sobre os saberes curriculares ou disciplinares estão ligados aos documentos oficiais, PCN, diretrizes locais, textos

teóricos que estudaram no curso de graduação. O professor enquanto agente de seu próprio desenvolvimento pode se beneficiar dos conhecimentos postos nos documentos oficiais para se aprimorar e para compreender certos aspectos burocráticos que ocorrem na escola, como a questão do diário citado pela **P7.41** e do planejamento pela **P2.2**.

Em qualquer atividade profissional o planejamento é fundamental. Na docência ele ocupa lugar de destaque, é a primeira ação que deve executada para a organização da docência. O planejamento pode ser bimestral, mensal, semanal, diário, em todos eles seu caráter é o mesmo, ele é um guia, que de acordo com seu desenvolvimento pode ser reorganizado e reorientado. Para Libâneo (1994), ele é um processo de organização da ação docente, ele deve articular as ações que acontecem na escola que de um modo ou de outro se relacionam com as atividades do professor, sendo assim, “sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento”(LIBÂNEO, 1994, p. 223).

Para desenvolverem as atividades relacionadas ao planejamento, as professoras cumprem carga horária semanal fora da sala de aula chamada de hora de planejamento. Nenhuma delas comentou que os horários para os planejamentos proporcionam encontros dos professores por disciplina ou por área de conhecimento. 6 (seis) das professoras da pesquisa, a **P1**, **P2**, **P4**, **P6**, **P7** e a **P9**, não contam com outro colega professor de LI no mesmo período em que trabalham.

A **P3** tem um colega no mesmo turno, considerado experiente, mas segundo ela é ‘egoísta’. A **P5** tem um colega, no mesmo turno, que só ministra aulas para os 6º anos. Ela não gostou da distribuição das aulas entre eles, mas não pode opinar. Incomodada com a situação seu comentário foi: “[...] acho que ele nem é especializado”, ou seja, não tem graduação em Letras habilitação Português/Inglês. A **P9** quando estava em sala tinha um colega no mesmo turno, mas não compartilhava com ele o mesmo horário de planejamento.

Não localizei, além dos encontros coletivos de uma semana que acontecem no início do ano letivo, nenhuma outra referência de reuniões nas escolas. Fora delas, apenas os Encontros de Formação. As reuniões no início de ano nas escolas são chamadas de ‘reuniões pedagógicas’ ou ‘semana pedagógica’ e são realizadas durante a semana que antecede o início das aulas. Neste período, planejamento geral

das atividades da escola é apresentado pelo corpo administrativo e pedagógico da escola e discutido entre seus sujeitos. Os professores orientados pelo plano geral da escola e pelas diretrizes curriculares de suas disciplinas elaboram seus planejamentos para o ano letivo que se inicia. Foi neste período que as professoras chegaram às escolas para a apresentação formal, com exceção da **P6**.

Os temas que compuseram a Convergência Temática H, conforme consta no Quadro 5, não referem-se somente à sala de aula, boa parte da dedicação dos professores aos afazeres relacionados a planejar, avaliar, as quatro atividades e às tarefas são realizados fora da sala de aula. Para organizarem as ações referentes às práticas docentes as professoras organizam e seguem uma rotina. Para Tardif (2000), a rotina estrutura os atos do professor “[...] através de uma maneira de agir estável”, podem dedicar atenção e tempo a outra coisa. A organização do tempo permite ao professor controle “[...] baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas” (TARDIF, 2000, p. 233).

Entre os temas da Convergência Temática H, o planejamento foi enfatizado pelas professoras, destaco aqui algumas particularidades. A periodicidade dos planejamentos varia de escola para escola: a **P1** e a **P6**: semanal, a **P2**, **P4** e a **P5**: quinzenal, a **P7** mensal, a **P8**: bimestral e quinzenal e a **P9**: anual, bimestral e semanal. Observei nas falas das professoras que as questões apresentadas com relação ao planejamento são de diferentes ordens:

[...] a supervisora [...] nunca pedia caderno de planejamento, e eu não sabia fazer, então eu não fazia. Não tinha um caderno de planejamento [...] Mas eu sempre planejava o que eu ia fazer [...] Eu tinha o meu registro no caderno, meu caderno, mas não pra mostrar pra supervisora [...] ela falava “coloca seu caderno em dia que semana que vem eu vou pegar pra olhar” [...] eu fazia um monte de coisa só pra ela olhar e ela não olhava. Então eu passei três anos sem essa supervisora me ajudar e sem ela olhar o meu caderno (**P3.7**).

[...] depois que as aulas começaram que eu fui receber essa diretriz. Então até lá eu fui passando o que eu vi no meu livro de inglês da faculdade (**P2.3**) [...] planejamento, então quatro horas a gente pode fazer na escola, na semana, e o restante pode fazer em casa. Nunca dá pra fazer tudo nesse tempo (**P2.40**) [...] eu nem sabia nem que a gente tinha um dia de planejamento (**P2.2**).

[...] o resto eu sempre levava pra casa para poder fazer (**P9.9**) [...] Eu me direcionei pela diretriz, mas assim, eu não tinha tão claro os objetivos não, eu fui mais pela intuição daquilo que eu aprendi, enquanto aluna de língua estrangeira, e foi aquilo que eu tentei fazer com os meus alunos (**P9.8**).

[...] quando eu estou planejando a aula, eu penso que ela vai sair de um (...) de um jeito, mas chega na hora, não sai, por conta da indisciplina

(P7.29a) [...] às vezes, a gente passa metade do tempo cuidando para que o aluno faça a atividade proposta, mas às vezes, não é o interesse dele, ele não quer, então, nem sempre sai legal (P7.29b).

Quando planejam, as professoras organizam suas tarefas de acordo com o tempo disponível. Sendo assim o planejamento não é só uma exigência da escola. O exemplo da P3.7, demonstrado na fala citada, deixa uma lacuna neste procedimento, faz parecer que planejar é uma atividade burocrática da escola e não algo essencial para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Almeida Filho (1998) esclarece que no planejamento do professor, de um modo geral, encontramos características de sua abordagem de ensinar, daí a preocupação das professoras da pesquisa quanto às dificuldades encontradas para construí-lo e efetivá-lo enquanto norteador de suas ações. Nas falas das participantes da pesquisa que compõem as Convergências Temáticas da Categoria Aberta 2, verifiquei “reflexões e rupturas” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 22) que aconteceram quando narraram suas experiências vividas, referentes ao planejamento, à avaliação, às tarefas e as atividades desenvolvidas na sala de aula.

Como organização de todo o trabalho do professor, o planejamento não é uma atividade simples, mas um conjunto de tarefas que visam:

[...] determinar os objetivos de aprendizagem [...] priorizar e transformar os conteúdos [...] identificar as necessidades individuais [...] A organização do ambiente educativo (tempo, lugar, material, recursos), a seleção das estratégias de ensino [...] seleção das sequências das atividades, a especificação dos procedimentos de avaliação (GAUTHIER et al., 1998, p. 198)

Nas falas das professoras, pude perceber a presença das tarefas mencionadas na citação acima, entre elas, uma preocupação especial com a avaliação vista como uma atividade que engloba todas as atividades desenvolvidas com os alunos. Pelas descrições abaixo, concordo com o autor quando afirma que elas “[...] são geralmente bem sucedidas nessa atividade/profissão do que os que não o fazem (GAUTHIER et al., 1998, p. 235).

[...] a gente não olha só para uma avaliação (P2.27)

Eu não gosto de dar prova [...]O que eu faço? Atividades em sala, valendo pontinho, dupla, é praticamente todo o dia uma avaliação, uma tarefa em sala (P3.24).

[...] estou trabalhando também com grupos [...] avalio [...] o trabalho em grupo mesmo [...] até deixei bem claro prá eles no início do ano que eu vou cobrar isso, [...] eu acho que é importante você ter outro meios prá avaliar. (P4.36)

Bom, individual é todo dia, ver o desenvolvimento dele [...] as atividades em dupla, que é a parte oral, que eu tenho que fazer, pelo menos a cada 2 semanas [...] no começo ia colocar uma vez no bimestre, mas não dá, tem que ser mais vezes, não tem condições (P5.25).

Observei também, nos discursos das professoras, a presença de saberes da formação profissional, quando refletiram sobre a própria atuação, quando traçaram objetivos, selecionaram e produziram materiais, quando observaram suas reações emocionais e dos alunos, ou seja, o “filtro afetivo do aluno” e o “filtro afetivo do professor”, quando tentaram compreender os “valores desejados por outros no contexto escolar” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21). A reflexão sobre suas ações docentes pode tornar-se um momento difícil em sua carreira.

Quando comparamos a profissão professor com outras profissões, temos um diferencial: na docência o professor exerce sua profissão no mesmo ambiente em que passou grande parte de sua vida, como aluno, inclusive o tempo que passou como aprendiz da profissão, no banco de uma sala de aula numa escola e depois numa instituição de ensino superior.

A Categoria Aberta 2 agregou os saberes profissionais, entendidos como: tudo o que haviam aprendido ao longo da vida sobre a futura profissão, toda a “base” do trabalho docente. Além de “dominar, integrar e mobilizar” estes saberes na teoria, as professoras, na medida do possível, tentaram efetivá-los nas suas ações em sala de aula e no contexto da escola. Para que a lógica se efetivasse, o apoio propiciado pelo/no ambiente escolar seria fundamental para que as professoras comessem a elaborar saberes sobre sua própria prática e se vissem como sujeito do conhecimento (TARDIF, 2004, p. 227-232).

Os Encontros de Formação e o curso de pós-graduação subsidiam as professoras com conhecimentos na área da Psicologia, da Educação e da Linguística Aplicada, o que colaborou para que identificassem e compreendessem boa parte dos dilemas que surgiram na ação de ensinar e na compreensão de como os alunos aprendem. Num contexto maior, estes conhecimentos ofereceram meios para que elas desenvolvessem estratégias de ação mais apropriadas que propiciaram, no desenvolvimento da docência, como atividade individual e coletiva, conhecer, testar e refletir sobre suas práticas em sala de aula e fora dela.

4.3 Categoria Aberta 3: As relações com os que habitam a escola/fora da escola

As incidências das Convergências Temáticas que compuseram a Categoria Aberta 1 (Quadro 4) e a Categoria Aberta 3 (Quadro 6), demonstraram a importância do relacionamento entre o “eu” pessoal e o “eu” profissional do professor com os outros sujeitos que habitam o espaço escolar. A escola não é um ambiente natural - “mundo objetivo” que existe por si só - ela é forjada pelos atores que nela convivem, neste movimento dialético, os atores também são forjados pelos acontecimentos/relações vividos na escola. Deste modo, é na escola que o professor “se conhece”, ganhando e doando significações à situações que têm “fontes sociais diversas” e que são “adquiridas em tempos sociais diferentes” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 236).

Muitas das questões referentes à CA 3, foram explicitadas na Categoria Aberta 1. Mas alguns temas ainda sobressaem entre os demais. A análise e compreensão da Categoria Aberta 3, consolidou-se a partir de 2 (duas) Convergências Temáticas:

- Convergência Temática I: Na sala de aula: relação com os alunos
- Convergência Temática J: Fora da sala de aula: relação com os alunos, os colegas, o corpo administrativo, e pedagógico, técnicos da SEMED (cursos de formação continuada)

4.3.1 Convergência Temática I: Na sala de aula: relação com os alunos

Na compreensão das decisões pessoais, Convergência Temática A e das decisões profissionais, Convergência Temática B, verifiquei que a maioria delas refere-se às relações sociais das professoras com os outros sujeitos da escola. A relação entre as duas Convergências Temáticas teve o maior número de incidências de Unidades de Significado: a Convergência Temática A incidiu com a Convergência Temática B: 80 vezes.

Os primeiros contatos entre as professoras, sujeitos da pesquisa e alunos, em sala de aula, foram tumultuados, mas administráveis, mas as relações sociais entre elas e os outros sujeitos da escola: diretores, coordenadores, supervisores, orientadores e até mesmo os pares, foi o principal motivo para que a **P1, P3, P4 e P6** decidissem mudar de escola, como já apresentado nas Convergências Temáticas A e

B.

Naquelas condições, mudar de escola significou vislumbrar a possibilidade de continuar na docência como haviam planejado. O vínculo criado com os alunos, apesar de todos os contratemplos, foi a justificativa que apresentaram para tentar correr o risco mais uma vez, como em **P1.12** e **P3.13**, citados anteriormente na Categoria Aberta 1. Cabe aqui a afirmação de Tardif (2005, p. 141) “os alunos se situam no coração da tarefa dos professores”.

As experiências descritas abaixo esclarecem como as professoras, tanto as que mudaram de escola quanto as que permaneceram nas escolas em que tomaram posse, administraram os conflitos com os alunos na sala de aula. Acontecimentos não esperados:

Ele (*um aluno*) me barrou, né (...) eu fui me apresentar pra sala: “meu nome é PXXX, sou professora de inglês” e na hora ele me barrou, ergueu a mão lá no fundo e disse: “eu posso fazer uma pergunta?” e eu nem tinha terminado de me apresentar e eu disse “não, depois que eu terminar você me pergunta”, mas aí eu fiquei tão assim meio chocada que eu fiquei meio assim, e ele falou “por que estudar isso? Por que estudar uma língua de um país que é protestantista? Se a gente tem o espanhol que é tão próximo daqui? E a gente nem pratica o inglês?” e assim foi indo (...) ele fez um descarrego ali em cima de mim [...] no decorrer do ano eu tive muitos alunos que conseguiram [...] ver o inglês de outra forma [...]e ele (*outro aluno*) falou “[...], porque eu odiava [...] e agora estou começando a gostar (**P2.36**).

Mais difícil? Foi quando um aluno [...] ele me desafiou e me ameaçou em sala de aula, a atitude mais difícil [...] tive que [...] citando o termo dele, baixar a crista pra ele, porque eu me senti ameaçada e ao mesmo tempo sem ação [...] colocar pra fora da sala na REME você não pode [...] o quê que você vai fazer? [...] Eu me senti mal quando eu tive que falar também com alguns alunos [...] pra eles calarem a boca [...] eu falei assim pra eles, pessoal, eu não queria, que eu acho que vocês são muito inteligentes, não haveria necessidade de falar nesse nível com vocês, eu me senti mal por ter feito isso (**P4.28**).

[...] na segunda semana de aula eu chorei porque uma aluna minha falou que tava passando mal [...] coloquei ela num banco lá fora [...] aquela coisa de querer acalmar a criança, 6º ano [...] eu não posso deixar a sala de aula, voltei lá e ela falou assim: não professora, sabe o que é, é que eu fui vítima de estupro, e acho que a minha filha tá querendo mamar [...] eu sempre fui de escola pública, moro num bairro afastado, tudo mais, só que minha vivência familiar é outra, tenho pai, tenho mãe [...] será que eu vou ter condições psicológicas [...] eu fiquei muito chocada (**P5.13**).

Lá no EXXX, um aluno me ameaçou um dia, eu tava dando aula aí tinha dado um trabalho não entregou, aí na terceira chance [...] “Professora deixa eu falar sabe aquele trabalho?” Sei. “Não vou fazer mais não.” Ficou olhando pra minha cara e falou: “a senhora não tem medo não?” Medo, medo de que? “Ué medo de mim?” Eu disse “de você? aí meu Deus do céu”. Aí eu olhei pra ele assim né, eu disse “no dia que eu tiver medo de aluno eu não dou mais aula”. “É porque eu sei que a senhora fica esperando, vem um rapaz te buscar”, “é o meu irmão”, “a senhora fica até

tal hora [...] e a senhora fica sozinha ai na porta da escola”. Eu disse “há sabe, aquele rapaz que vem me buscar, ele é meu irmão, ele é policial”. Ele abriu o olho assim, mentira PXXX, meu irmão é farmacêutico. Aí eu falo pra ele descer então, ou vir mais cedo pra te esperar pra uma conversa. Ai ele disse “ai professora eu tava brincando, ah! a professora acreditou”. Pois é, mas eu não to brincando não. Eu blefo assim (P6.4).

Ai cheguei na sala (*como professora nova*) “e cadê o professor?” os alunos perguntaram. Foi muito chato [...] ele pegou umas aulas lá e nem me cumprimentava (P6.8).

Na sala de aula com os alunos: acontecimentos esperados:

Agora depois que você sabe o que você quer que aconteça numa aula, o que que você permite o que você não permite, você tem já essa mudança de comportamento [...] você já sabe como lidar melhor, você já fala os combinados, sempre no primeiro dia vai sempre lembrando (P2.15).

[os alunos] eles sempre me escolhem como madrinha de sala [...] não pode, quando eu vejo, eu sou madrinha de duas salas (P6.17).

[...] com os alunos eu me dava super bem [...] (P4.2).

De manhã que é a criançada, só dá criançada! [*eles que são da REME*], 6º são muito assim motivados, motivam a gente (P6.39).

Em nenhum momento as relações conflituosas com os alunos, citadas pelas professoras, tiveram relação com a pessoa da professora ou com as atividades de ensino de LI que ela propôs em sala de aula. A situação da P2.36, refletiu uma característica da disciplina LI, que está presente no entorno da escola, nas famílias e entre os alunos: Por que estudar LI? Essa pergunta relaciona-se com a (pouca)importância que os pares, e alguns dos sujeitos do corpo pedagógico e administrativo, a família e até outros professores dão à disciplina, como visto na Convergência Temática D. O aluno assimila o que se passa no contexto e faz pressão sobre a professora a respeito de uma decisão que não cabe a nenhum dos dois como por exemplo, a presença da disciplina na grade curricular.

As situações conflitantes que surgiram com os alunos, de um modo ou de outro, foram superadas, umas pelas próprias atitudes das professoras, outras contaram com a colaboração de algumas pessoas do corpo pedagógico e administrativo da escola:

[...] acabei entrando numa sala extremamente indisciplinada, professora iniciante, a ponto da **minha vice-diretora** ter que entrar várias vezes pra chamar atenção dos alunos e me chamar, prá dar, pra ter domínio de sala, que é uma das avaliações do estágio probatório (P1.10-grifo nosso)

[...] eu acho que num momento muito grande de bagunça, no primeiro

ano, me lembro como se fosse ontem, eu não consegui controlar dois alunos que estavam brigando e falando alto atrapalhando a aula. Estragaram, tudinho a aula. E eu falei, “vocês vão ficar sem recreio!” e eles falaram alguma coisa pra mim que me chocou, me deixou triste, eu saí chorando da aula, e fui pra **minha orientadora**. E eu falei, “não sei o que eu faço, não quero mais voltar para aquela sala de aula. Não agüento mais” falei que eu ia deixar eles sem recreio, mas ela falou: “não, volta lá de cabeça erguida, você não vai perder o seu recreio cuidando deles.” E ela me ajudou, me apoiou, e eu consegui contornar a situação, mas aquela sala especificamente foi o terror pra mim até o final do ano (P3.18-grifo nosso).

Nos discursos das professoras, as duas funcionárias foram citadas pelos cargos, de acordo com elas, naqueles momentos, tanto a vice-diretora quanto a orientadora estavam desempenhando suas funções e deveria ser assim. Mas ao mesmo tempo, qualificam-nas, carinhosamente, por **minha**. O emprego deste pronome possessivo, no discurso das professoras, sugere que elas têm respeito e admiração por aquelas pessoas que gentilmente estão dando uma força, reconhecendo que elas estão aprendendo o exercício da docência e precisando deste tipo de apoio. De modo geral, estes como outros conflitos já citados, foram superados porque as professoras se dispuseram a fazê-lo.

Elas compreenderam o tipo de conflito acontecido com os alunos, mas não os acontecidos com os outros sujeitos da escola, já citados anteriormente. Os conflitos fora da sala de aula, aconteceram num nível mais pessoal e abalaram diretamente a pessoa do professor, e indiretamente, as levaram a questionar suas competências profissionais.

Já os conflitos com os alunos, na sala de aula, foi nomeado pelas professoras de indisciplina, elas não sentiram que enquanto pessoa ou profissional, estavam sendo desvalorizadas, elas perceberam que os alunos se revoltam por uma conjunto de fatores que são externos à sua pessoa e, às vezes, às salas de aula. Elas compreenderam que os confrontos com os alunos em sala de aula era, na maioria das vezes, reflexo do (pre)conceito que acontecia com a disciplina no contexto da escola.

Acredito que devido a essa compreensão, as professoras desenvolveram outro tipo de relação com os alunos. A presença de “uma relação afetiva” (TARDIF, 2005, p. 151) que foi tecida entre eles ficou clara e serviu de estímulo para decidirem e ou superarem outras questões / relações que se deram fora da sala de aula:

[*expectativas*] Sinceramente eu estou quase abandonando. A questão financeira me faz pensar em mudar de profissão, só que a recompensa não

financeira, dessa profissão é muito grande. Então eu fico pensando, eu tinha que ganhar dinheiro mas eu não vou conseguir viver sem meus alunos. Hoje eu penso assim. Ano passado foi um ano bastante conturbado pra mim, vim prá cá no meio do ano [...]. Eu tive problemas com a família, eu sinto hoje, que o ano passado eu deixei muito a desejar com meus alunos. O primeiro ano, também foi um ano bastante conturbado. O segundo ano foi muito bom. Agora eu estou iniciando o meu quarto ano na profissão, eu acho que esse ano eu tenho muito mais a oferecer a eles. Pelo que eu estou estudando, pelo que eu estou aprendendo, tanto na pós, como no decorrer da profissão, então eu sinto assim que, eu tenho muito mais a oferecer e eu vou me esforçar ao máximo para poder oferecer isso a eles. Se eu fosse mudar, eu não sei... (P3.30).

[...] eu fiquei penalizada por eles e senti muito por ter que deixar a escola, porque assim, eu senti que eles eram muito carentes na questão assim de orientação, eu até eu comentava com outros professores, falava assim, olha, eles não são pobres de, só financeiramente, eles são pobres de espírito, pobres de orientação, eles não tem. Complicado né? (P4.46).

A indisciplina, quando fora de controle na sala de aula, foi problema no início da carreira docente, e foi administrado como parte do que tinham para fazer. Mas ao mesmo tempo, enquanto estavam tentando compreender a sala de aula no contexto da escola, tinham que, também administrar as relações interpessoais que ali aconteciam e segundo elas, foi muita informação e ação ao mesmo tempo:

[...] um professor que entra pela primeira vez na sala de aula, ele acha que vai ser fácil nos primeiros 10 minutos. Depois dos dez minutos, ele acha que nunca vai conseguir. E foi essa impressão que eu tive – talvez a pior o possível [...] acabei entrando numa sala extremamente indisciplinada [...] a ponto da minha vice-diretora ter que entrar várias vezes pra chamar atenção dos alunos e me chamar [...] pra ter domínio de sala (P1.10).

Quando começaram a compreender as múltiplas relações sociais nas quais estavam envolvidas, puderam criar situações de “sedução” com os alunos (P3.33). Ao mesmo tempo em que reconheciam e desenvolviam saberes experienciais, compreendiam a profissão docente: “Agora depois que você sabe o que você quer que aconteça numa aula [...] você já sabe como lidar” (P2.15).

4.3.2 Convergência Temática J: Fora da sala de aula: relação com os alunos, os colegas, o corpo administrativo e pedagógico, técnicos da SEMED (cursos de formação continuada)

As professoras chegaram às escolas uma semana antes das aulas iniciarem, com exceção da P6. Antes de terem contato com os alunos elas realizaram atividades

com os outros sujeitos da escola, a semana pedagógica. Como já observado na Categoria Aberta 1, a **P1**, **P3**, **P4** e **P6** desde a chegada tiveram algum tipo de contratempo com os sujeitos da escola. Quando elas resolveram pedir remoção, os motivos que foram postos pelas professoras não foram pela quantidade de motivos ou acontecimentos, mas pela intensidade e reincidência de alguns deles. Na verdade, as ações que presenciaram e vivenciaram nas escolas não condiziam com os papéis dos que habitavam aquele contexto e como a mudança das pessoas, seria pouco provável, resolveram arriscar e pediram remoção.

As relações com os sujeitos da escola, principalmente com a direção, depois com o corpo pedagógico e com os outros professores recebeu o terceiro maior índice de incidências, 53, nesta Categoria Aberta 3. A seguir alguns depoimentos, além dos já citados nas Convergências Temáticas explicitadas anteriormente, que mostram como as relações interpessoais no ambiente da escola, fora da sala de aula, influenciaram nas decisões das professoras:

Não recebi ajuda nenhuma, por parte da direção, nenhum incentivo, só pela orientadora. A supervisora [...] ela pegava no meu pé o tempo inteiro, ela não me ajudava a fazer o planejamento, tanto é que até hoje eu tenho esse “trauma” [...] Quando eu tinha problemas em sala de aula ela também não me dava apoio, pelo contrário [...] ela distorcia. Eu, ofender uma pessoa assim superior a mim pra que? Pra me prejudicar? Aconteceu muito. Eu tinha a minha orientadora, a minha orientadora me ajudou muito, deu muito apoio (**P3.6**).

[...] (a direção) e não davam muito apoio para os professores recém chegados (**P4.3b**).

Eu achei uma coisa muito cruel [...] (a diretora) ela disse assim “eu vou chamar o professor porque ele é contratado, [...] “há ele não está aí [...] o professor chegou [...] Eu corri pra sala da diretora e disse “ó o professor ta indo trabalhar” “chama o professor lá”. Ela disse “óh ela vai assumir você passa as suas coisas pra ela e desculpa alguma coisa”. Eu fiquei olhando pra diretora assim e ela disse” você não tem mais aula” assim, “não tem. “Quando precisar de substituição a gente telefone pro senhor”. Aí ele pegou, “boa tarde então”, eu me senti tão mal, mas tão mal (**P6.7**).

[...] eu me sentia assim, muito desamparada porque eu achava que eu ia chegar na escola, eu ia ter ali um (...) um grupo que a gente ia discutir, conversa sobre sala de aula, e eu não encontrei nada disso (*risos*), eu tive que me virar sozinha, o apoio que diziam ter, eu nunca tive [...] era a única professora de língua estrangeira, eu não tinha nem supervisora pra me acompanhar, eu praticamente eu cumpria o meu horário de PL na escola (**P7.48a**.) porque nem material eu tinha, biblioteca pra língua estrangeira, não existe, até hoje (**P7.48b**).

[...] agora assim, a grande maioria agride, são pouquíssimos pais que vem aqui auxiliar (**P8.29**).

A atitude mais difícil que eu tive que tomar foi com a diretora da escola, que era uma pessoa muito autoritária, muito arbitrária, então assim, ela gritou comigo em um momento, e eu vim até a SEMED, denunciei, e ela

teve que pedir desculpa pra mim, mas eu não tive medo, nem por que eu estava no estágio probatório, nem porque eu era nova, eu acho que respeito tem que [...] ela realmente se desculpou comigo (**P9.15**).

[...] infelizmente, quando o professor vai pra escola, ele tem que lidar com os problemas da escola, isso também atrapalha (**P1.36**).

Pelos relatos observei que as questões relacionadas ao “eu” pessoal e ao “eu” profissional que aconteceram no período de aprendizagem da docência da **P1**, **P3**, **P4** e **P6**, e que constaram da Categoria Aberta 1, **mais** as questões de relacionamentos com os outros sujeitos da escola, que compuseram a Categoria Aberta 3, foram as condições que tiveram mais peso quando as professoras decidiram ficar na escola ou pedir remoção. A **P2** confirma que as relações interpessoais pesaram bastante no momento da decisão:

Eu acho que me identifiquei com a escola. Eu até pensei em pedir remoção para uma escola mais próxima, só que fiquei receosa de ter que começar tudo de novo, então, você já sabe como é a direção, do que eles gostam, o que eles não gostam, os colegas, já conhecem as turmas, agora eu acho não quero mudar de escola, certeza. Tem até o EXXX do lado de casa, para mim seria ótimo, dá pra ir a pé no EXXX (**P2.26**).

Quando não sentem a confiança dos próximos, tendem a sentir-se deslocadas em um trabalho que deveria, também, ser coletivo (TARDIF, 2005, p. 68). As professoras precisavam da referência do outro para orientar sua aprendizagem da docência, não encontraram e sentiram-se sós.

As incidências das Convergências Temáticas na composição das Categorias Abertas esclareceram que não é possível interpretar cada Convergência Temática separadamente, nem tampouco cada Categoria Aberta, por isso, iniciar a compreensão pelas Categorias Abertas implicou em complementá-las, como foi feito.

Como conclusão das análises, reapresento o total das incidências entre as Convergências Temáticas, elas mostraram as relações e os conflitos sociais que se dão nas relações interpessoais, elas revelam maneiras de “estar no mundo” da escola, de perceber o lugar de cada um e as suas experiências vividas:

- CT A com CT b teve 80 incidências (CA 1 e CA 1)
- CT A com CT C teve 56 incidências (CA 1 e CA 1)
- CT B com CT J teve 53 incidências (CA 1 e CA 3)
- CT G com CT I teve 49 incidências (CA 2 e CA 3)
- CT B com CT C teve 45 incidências (CA 1 e CA 1)

- CT C com CT I teve 40 incidências (CA 1 e CA 3)
- CT B com CT I teve 37 incidências (CA 1 e CA 3)

As Convergências Temáticas citadas esclarecem que ao mesmo tempo em que foram percebendo a si mesmas como professoras de LI nos primeiros anos da docência tiveram que administrar outras relações e situações que ocorrem na escola. O desejo pessoal de construir uma carreira profissional como docente, entrou em choque com questões que iam além de - ser professor de LI na sala de aula de uma Escola Municipal X. Nomeei essas questões de **complexas** pela forma enfática, tom de voz, expressão de indignação e uso de expressões que solicitavam que eu, a interlocutora durante a entrevista, concordasse com o que descreviam.

As situações complexas citadas estão diretamente relacionadas às relações e situações que se efetivaram no contexto da escola, tais como administrar a sala de aula com alunos considerados “difíceis” **mais** os alunos que necessitavam de atenção especial, os chamados alunos com necessidades especiais.

Para a **P1**, **P4**, **P5** e **P6** estes alunos apresentaram uma questão nova e preocupante ao contexto de escola, e principalmente ao contexto de sala de aula de um professor iniciante. Na teoria conseguem entender a presença deles na sala de aula, mas não se sentem preparadas, na prática, para realizar o trabalho que deveriam desempenhar na sala de aula:

Um outro problema que eu encontrei também, uma aluna, foram duas alunas surdas na sala de aula, e eu não sabia como lidar com elas, tanto é que eu fui atrás de uma professora na UXXX, a PXXX, desesperada, pra ver o que que eu faria, como eu conseguia ensinar inglês pra elas (né?). Procurei ler alguns livros e, como a sala era indisciplinada, eu, eu não conseguia dar atenção pra elas, eu, a minha inexperiência, acabei fazendo um trato com a intérprete delas, que eu passaria todo material, tentaria dar uma atenção, só que eu não conseguiria trabalhar na sala de aula especificamente com elas [...] que eu lembro que hoje eu não faria, de deixar as meninas só na mão da interprete, também, pra poder conseguir trabalhar com essa sala (**P1.8**).

Olha, tem uma coisa que todos os professores reclamam [...] não são da língua inglesa, mas reclamam assim na questão de lidar com o aluno especial, [...] a gente estudou vagamente [...] só na Psicologia e bem superficial [...] quando a gente se vê numa situação [...] ano passado é que eu topei com um DM, esse ano eu tenho um surdo. Tranquilo trabalhar com ele porque eu tenho Libras [...] cadeirante também não dá muito trabalho, agora, o problema maior é com DM, que a gente sentiu muita falta disso. Não dá, tanto é que o ano passado quando eu procurei até auxílio, falei assim, eu não to sabendo como trabalhar com ele, é um aluno difícil, até mesmo os professores de outras disciplinas, e já antigos na docência, falaram, eu não sei como trabalhar com ele, ainda mais com a sala com 35 alunos, impossível. Não, é mais velho, e assim, com a sexualidade muito aflorada, era complicado (**P4.60**).

[*situação*] Mais difícil? Olha, que eu me lembre, não tem não, tem só, assim, que me chocou foi a parte disciplinar do aluno com problema mental (...) [...] Ano passado eu tinha [...]a mãe era drogada, e o pai era alcoólatra, e as crianças, crescem revoltadas, totalmente, distúrbio [...] de querer entrar na sala de aula e me bater, diz que veio prá cima de mim, então assim, era 6º ano mas ele tinha eu acho que 14 anos, um aluno assim, forte sabe, quase do tamanho da porta, negro, forte, pensa na força, bom, agora (...) e o medo, e ver chutando o outro aluno. Você ver um aluno chutando o outro que não tem problema é diferente daquele que tem problema mental, então, sabe-se o que tá passando na cabeça dele? E você tem que zelar pelos outros porque é sua responsabilidade, então, foi essa parte, de acalmar, de falar não, não tá acontecendo nada, entra, vamos ficar aqui, e ter que chamar supervisão, e ele viu que chamou supervisão,” por que a senhora chamou a supervisão?” [...] não pensava só em mim, pensava também nos outros alunos, porque eles eram assim, tudo pequenininho e agora, a responsabilidade é minha, depois quem vai arcar com isso sou eu, e a minha parte psicológica? E ver uma criança machucada né? Aí foi que tomaram providência (...) essa foi a parte assim, mais drástica (P5.18).

O que mudaria? O que mais incomoda? Tem aluno (...) eu não to preparada pra dar aula pra PNE. É muito sério, aluno surdo-mudo [...] aluno com necessidades especiais. Eu tenho dois numa sala eu tenho sete alunos no total e dois numa sala só (P6.22).

[*recebeu orientação?*] Não, veio alguém, explicou o que que é, teve assim uma palestra sobre os casos de PNE: os casos de autismo, os casos de esquizofrenia, mas “pesquisem na internet”. Nada, nada, nada. Eu que falei escuta, mas como assim (...) “não professora ele é moderado, ele é tranquilo”. Eu vou lá eu olho o caderno eu dou o visto eles ficam contentes [...] eu não sei o que eu faço (P6.23) [...] Mas lá no EXXX [*escola municipal*] tem cinco (...) tem dois hiper-ativos que não param sentados, o outro é esquizofrênico. O Esquizofrênico chega e: “Professor vem cá”, “fala pra aquela mulher sair da porta que ela tá olhando, encarada em mim” [...] “Já tomou o remedinho hoje?” Já a mãe já deu hoje [...] É complicado. Isso não é inclusão PXXX. Será que eles não vão chegar a conclusão e parar com isso. Pra ser inclusão tinha que ter alguém do lado (...) uma pessoa pra me orientar [...] Não (...) isso não tá dando certo. Porque eu fico assim perdidinha (P6.24) [...] Eu preciso sei lá de uma psicóloga, uma orientadora assim. Óh, numa sala só, tem dois, no total são sete. [...] Um aluno lá deficiente [...] no final da aula, é o único que não fez [...] eu não sei lidar. A gente deixa pra lá? Ignora? [...] será que ele já está no limite dele? (P6.34).

Pela maneira como descreveram suas experiências, o que me preocupou foi que elas não foram situações esporádicas ou com prazo para serem estudadas, compreendidas e administradas. Pelo discurso das professoras, elas foram e continuam sendo situações que angustiaram, não só as iniciantes, mas outros professores também (P4.60). Sentem-se frustradas, pois não conseguem desempenhar, como gostariam, suas atividades docentes em sala. Essas situações fogem do seu controle e de sua competência de ação.

A inclusão de alunos especiais nas escolas é muito recente. Como recente é também a inclusão da disciplina Educação Especial nos cursos de licenciatura.

Nenhuma das professoras que participou desta pesquisa teve essa disciplina na matriz curricular de seu curso de Formação Inicial. A **P2**, **P3**, **P7**, **P8** e a **P9** não se referiram a aluno com necessidades especiais durante a entrevista.

Reafirmo e completo o que foi dito a pouco, que as experiências das professoras da pesquisa, estão relacionadas com as situações que se efetivaram no contexto da escola. Pude observar nos discursos que todas as experiências foram consideradas **válidas**, mas poderiam ser menos doloridas se tivessem o que Tardif (2005, p. 138) chamou de “mútua ajuda profissional”, um acolhimento mais efetivo aos ‘professores novos’, por alguém da escola. Para o autor, é uma tarefa que demanda ‘disponibilidade’.

Esta proposta também está presente na fala das professoras, de acordo com a **P7**, pode ser ajuda de supervisor, orientador, diretor, e acréscimo de coordenador, diretor adjunto e de colegas. Nas falas das professoras o apoio, de alguns destes sujeitos, foi visto assim:

Supervisão:

[...] a supervisora falou: “não tem problema, eu te ajudo e você aprende” (**P1.2**).

[...] [*na segunda escola*] a gente mostra pra coordenadora ou supervisora, ela dá o visto, olha o que você fez, está sempre acompanhando (**P2.30**).

[...] a parte pedagógica eu já conversei diretamente com a supervisão, o que eu posso tá melhorando (**P5.22**).

[...] eu chamo, supervisor, orientador até diretor, dependendo do caso, eu chamo. Eu não seguro a peteca sozinha não [risos] (**P7.23**).

Diretora Adjunta

[...] a diretora adjunta tava o tempo todo com a gente, ela vem na sala não pra ver se você tá tendo problema, mas pra perguntar se você precisa de alguma coisa, a supervisora também faz a mesma coisa, tá tudo bem, tá precisando de alguma coisa? (**P4. 57**).

Como eu tive uma, uma vice-diretora que estava entrando na escola, e ela acabou sendo um espelho de professor pra mim, porque uma frase que ela me disse foi: “professor bom nem sempre é o mais legal”, eu consegui até superar essa fase pra ser o que sou hoje (**P1.11**).

Orientadora

[...] a minha orientadora me ajudou muito, deu muito apoio (**P3.6**).

[...] [*na segunda escola*] [...] hoje, com essa nova coordenadora que nós temos, assim, ela tem passado o máximo de materiais, de informações, tudo que possa ter de novo (P8.38).

Colegas

[...] sempre consulto algum colega mais antigo também (P4.33).

[dificuldades] Eu tenho uma colega que nós fizemos pós-graduação, então a gente sempre troca informações, a gente prepara atividade, assim alguma dúvida . (P8.20).

As professoras referiram-se a **um sujeito**, da escola que nos momentos, em que precisaram, estavam próximas e ofereceram apoio. Algumas não encontraram essa pessoa na primeira escola, mas descreveram qual seria seu papel:

Fazer um trabalho assim, oh, você tem que agir assim, vamos ver em que você está tendo problema, em vez de ter esse tipo de tratamento, eles simplesmente, até por parte de alguns professores, falaram, você não tem capacidade. Aí você se sente um... né? Inibido, né? Fica complicado, aí no final (P4.3).

Eu acho que quando um professor ele entra numa escola, numa sala de aula, eu acho, que deveria ser pensado numa forma de socializar ele, recebê-lo, eu acho que o pessoal lembra muito na questão do estágio probatório [...] ninguém também “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo” (P1.35).

Concordei com as professoras, quanto à necessidade de alguém para lhes oferecer apoio, isso não sugere despesas extras, apenas boa-vontade e disposição. Na escola tem pessoas com este perfil, elas foram mencionadas pelas professoras, todas, de um modo ou de outro, encontraram alguém a quem puderam recorrer e que na informalidade tentaram integrá-las na profissão e socializá-las na “subcultura” da escola. O professor, poderia também, receber formalmente nos horários de planejamento, orientações por parte do corpo pedagógico da escola.

Pelos relatos, o suporte é raramente oferecido, mas na informalidade ele acontece, é uma das atribuições do corpo pedagógico na escola. As professoras que encontraram este apoio, o apresentaram como extremamente necessário e significativo para o entendimento das ações e relações interpessoais que acontecem na comunidade escolar. As que não encontraram apoio na primeira escola fizeram menção, positiva, sobre ele na segunda escola.

As professoras que foram bem recebidas na primeira e os que foram bem

recebidas na segunda escola sugeriram:

[...] ou então na própria escola sabe, fazer uma reunião só com os novos né, mostrar a estrutura, mostrar que tem mais [...] estar conversando com mais calma sobre como que é a escola, que você vê que o professor novo agora que tomou posse, [...] eu era perdida, porque eu era igual, você entendeu? Então assim, você se vê no outro [...] coitado, não sabe nada, mas é 10 o intervalo, é 15? Bate o sino já tem que estar lá, pode deixar beber água, não pode, onde que está o giz? (...) aonde que está o giz? Mas não há apagador nessa escola? Então, assim, é difícil o começo (P5.48).

[...] nessa escola a diretora adjunta tava o tempo todo com a gente, ela vem na sala não pra ver se você está tendo problema, mas pra perguntar se você precisa de alguma coisa, a supervisora também faz a mesma coisa, está tudo bem, está precisando de alguma coisa? (P4.57).

Agora eu me sinto bem em sala de aula, eu acho depois, principalmente porque a questão da escola, de como você é recepcionado, de como a escola te trata, pesa muito mais até do que a questão dos alunos, que os alunos, você consegue se adaptar a eles (P1.12) [...] a que coordena na Reme [técnica da SEMED], ela, ela tá sabendo fazer um trabalho que recepciona bem ao professor, mas infelizmente, quando o professor vai pra escola, ele tem que lidar com os problemas da escola, isso também atrapalha (P1.36).

Diante do exposto, o acompanhamento efetivo e próximo de alguém do corpo pedagógico da escola ao professor em início da docência, apresentou-se como viável. De acordo com as falas das professoras, poderia ser escolhido entre os sujeitos da escola que tem relação direta com o professore iniciante, considerando que uma das qualidades seria a disponibilidade para acolher o outro. Deste modo a formação ocorrida na graduação, seria “completada” com uma experiência no trabalho e essa relação não se limitaria “[...] a uma transmissão de informações [...]” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 210), mas daria suporte para que ele passasse por este período de forma menos solitária:

[...] isso [mudança de escola] serviu muito como experiência para mim, porque eu tive que me virar sozinha, agora esse ano eu já não tive dificuldade com isso (P4.4).

Então eu passei a lidar melhor com isso, saber impor mais, a saber o que eu quero o que eu não quero, o que pode e o que não pode. Resolver essas pequenas picuinhas que cria na sala de aula, porque se você não resolver “a coisa fica grave” e isso se transforma em problemas mesmo (...) eu acho que essa é a maior dificuldade de todo mundo. Então essa dificuldade nossa não é dar aula, é você saber resolver estes conflitos. Ser professor não é só dar aula e a gente achava que era, e não é. Você pensa vou mudar de profissão, não vou mais dar aula não, mas você também vai encontrar dificuldade, talvez não iguais a essas. Mas a gente vai se acostumar. Mas essa fase de loucura por querer sair ela foi superada, então hoje parece que somos mais maduros (P2.18) [...]Eu vi que a educação é coisa de tentativa, você está educando, e a educação é igual

criança [...] Não é porque você falou uma vez, o aluno vai levar a sério e nunca mais vai fazer aquilo, não é. Na educação, eu acho que é, ela é uma coisa gradativa, ela é lenta, acontece? Acontece, mas é lenta, né? Então tem que ter muita paciência, também, né? (P2.16).

Como não existe nas escolas da REME, uma pessoa, previamente designada para acolher o professor, recém chegado, coube, à cada uma delas, encarar os desafios que foram apresentados, de modo pessoal, individual e na maioria das vezes, solitário. Para esse enfrentamento, utilizaram-se de saberes “oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos sociais diferentes” (CORSI, 2005, p. 103), de acordo com as experiências vividas, e que a meu ver poderiam ter sido mais produtivas menos estressantes.

As descrições sobre os primeiros anos da docência, nos discursos das professoras sujeitos desta pesquisa, solicitam de todos os envolvidos no processo educativo, um pouco mais de atenção. As falas revelaram que as professoras, mesmo tendo concluído um curso de licenciatura em Letras, ainda estão vivendo situações de aprendizagem pessoais e profissionais, muitas vezes conflitantes, mas que devem ser compreendidas e suportadas nessa fase da carreira docente.

A CAMINHO DA SÍNTESE COMPREENSIVA: das questões iniciais considerações finais

Abrir os horizontes e apresentar alternativas é a terceira característica da pesquisa inspirada na fenomenologia. Isto supõe criatividade. [...] na formulação de propostas alternativas.

(REZENDE, 1990, p. 71).

No início deste estudo, a pergunta orientadora e outras questões direcionaram os trabalhos e disseram respeito à trama que envolveu, marcou e caracterizou um fenômeno em particular: o ingresso e os primeiros anos da docência de professores de LI na REME de Campo Grande/MS. Inquietava-me não conhecer como foram os primeiros anos da docência e que fatores haviam contribuído para que continuassem como professores da REME até então. Munida com tais questionamentos, dei início à trajetória investigativa, inspirada na fenomenologia como fio condutor do processo. Como procedimentos de pesquisa, propus objetivos, defini e implementei trajetórias que me permitiram ir à coisa mesma. Nesses percursos, o fenômeno foi colocado em suspensão, desvelado e interpretado.

No caminho da interpretação, valendo-me da “variação imaginativa”, fiz conjecturas e validações, que pela distanciação produtiva e pela apropriação teceram redes por meio da linguagem. Linguagem vista como a morada do ser instalado no mundo, no qual encarnou e doou significações, estabeleceu mediações e sedimentou significados.

Esta pesquisa teve início com a questão: **como foi iniciar a docência na REME e como foi/é continuá-lo sendo**. Após ter ido a campo à busca de respostas, estas foram submetidas aos procedimentos da trajetória fenomenológica, resultaram na constituição das Convergências Temáticas e das Categorias Abertas e ofereceram caminhos para que o fenômeno fosse desvelado sob forma de redes de relações.

O estudo do ingresso das professoras iniciantes na carreira do magistério apresentou questões que foram além das que foram, por mim, vislumbradas inicialmente (Anexo K). Ao interpretar os discursos significantes, pertinentes, relevantes, referentes, provocantes e suficientes das 9 (nove) professoras de LI sobre suas experiências vividas nos primeiros anos da docência na REME, refleti, também, sobre o início da minha docência e paralelamente tive acesso às pesquisas que

relataram histórias sobre o exercício da docência de outras pessoas que vivem e se comunicam no mesmo mundo que eu vivo, este conjunto abriu caminhos para a compreensão do fenômeno.

Cada professora a seu modo, ao re-habitar e narrar suas lembranças sobre o início da docência, compartilhou comigo, não só os acontecimentos, mas também as significações que lhes foram atribuídas. Cada sujeito da pesquisa expressou seus anseios, expectativas, obstáculos e superações que constituíram formas de aprendizagem, de boa parte, de suas trajetórias nos primeiros anos da docência.

Pelas narrativas foi possível observar os fatores que geraram o choque com o real, a decisão/ação (não)tomada que orientou cada situação/ação e como se sentiram/sentem após terem passado/passar por cada uma delas. Aspectos que ao final, na medida do possível, se transformaram em amadurecimento profissional e pessoal.

As (in)certezas narradas quanto às escolhas de ações e decisões na primeira escola, fizeram parte das atividades que desempenham, inclusive, a decisão de pedir remoção para uma segunda escola.

Os relatos mostraram que as professoras que mudaram de escola e as que permaneceram nas escolas onde tomaram posse, além de terem colocado suas energias nas oportunidades que tiveram, estavam abertas a apresentar melhorias no seu desempenho como professoras e apresentaram questões claras sobre o trabalho coletivo, que tanto na prática quanto na teoria, começaram a ter outros significados nas atividades cotidianas no contexto da escola.

A mudança de escola constituiu para as professoras que o fizeram, além do risco, um espaço de formação, de crescimento pessoal e profissional, não pela mudança em si, mas pelo que viram, sentiram e mais, pelo que foi compartilhado, internalizado e que foi materializado em seus discursos. As questões que foram apresentadas mostraram um distanciamento entre o que esperavam encontrar - serem recebidas como professoras, pois entre os candidatos à vaga, elas ofereceram as melhores qualificações, por isso estavam ali e o que foi encontrado na escola. Essa distância não se apresentou só no relacionamento profissional entre os sujeitos que convivem na escola, refletiu, também, na questão pessoal, principalmente o fator emocional: o que esperavam e o que viram/sentiram no local de trabalho.

Mesmo sabendo que o conhecimento total do fenômeno é impossível, aventurei-me, tendo por base o suporte da fenomenologia, a compreender a rede

tecida, à guisa de uma conclusão.

Categoria Aberta 1: **Buscando sentido em ser professor de Inglês**- foi a Categoria Aberta com os maiores números de incidências entre as Convergência Temáticas. Por isso mereceu mais cuidado no momento da apropriação do significado. Observei que o (não)acolhimento na escola que é dispensado ao professor em início de carreira e as relações interpessoais que acontecem na escola, entre o corpo administrativo, o corpo pedagógico e os outros professores, principalmente os que já conhecem o entorno da escola foram de extrema importância para que as professoras comessem a organizar e construir suas identidades profissionais.

Ser bem ou mal acolhida como professora significou também ser bem ou mal acolhida como pessoa, e como escolha, não era para dar errado após tanto investimento pessoal. Quanto ao lado profissional, as situações que se desencadearam a partir daí, também não foram aceitas facilmente, tinham se preparado, foram certificadas e foram selecionadas entre muitas professoras para fazê-lo, o que desencadeou uma sequência de fatos que culminou na decisão de ficar ou pedir remoção da escola.

Nesse contexto, essencialmente baseado em relações interpessoais, alguns sentimentos e falta de atitudes positivas se destacaram como: indiferença, rejeição e falta de apoio e compreensão. Essas questões foram evidenciadas quando citaram a boa recepção e a acolhida que tiveram na escola para as quais pediram remoção. Foi a materialização do sentimento de superação frente aos obstáculos que se apresentaram na primeira escola.

As professoras da pesquisa que permaneceram nas mesmas escolas contaram com apoio, superaram os conflitos com os alunos e estão aprendendo na/sobre a docência enquanto a exercem. Declararam estar sentindo-se bem nas escolas em que iniciaram a docência, mas uma delas esclareceu que é mais pelo receio ter que passar, novamente, pelo período de adaptação com os alunos e com os outros sujeitos da escola.

Categoria Aberta 2: **Professor de Inglês: saberes e fazeres** - Apresentou o menor número de incidências de Convergências Temáticas, isso chamou minha atenção para todo o contexto do Quadro 8. Ele apresentou questões que não estão ligadas diretamente ao processo de ensinar e aprender LI na sala de aula, mas que interferiram, sobremaneira, no início da carreira docente das professoras.

Nesta Categoria Aberta, as Convergências Temáticas com maior número de incidências referiram-se em primeiro lugar às ações relacionadas ao exercício da docência em sala de aula como profissional e em segundo lugar às questões relacionadas ao lado pessoal do profissional, como não dá para separar as duas partes nas experiências vividas pelas professoras, elaborei a seguinte síntese:

As questões referentes ao ato de ensinar e aprender na sala de aula, não apresentaram grandes dificuldades às professoras. A formação inicial, e as atividades de formação continuada, foram vistas como investimento, que somadas ao desejo de superar os obstáculos que surgiram, funcionaram como alavanca que as impulsionaram e capacitaram a compreender e reorganizar ações capazes de resolver e/ou abrandar situações apresentadas como difíceis.

Pelos relatos foi possível notar que estavam, na maioria das vezes, prontas para recomeçar, pois vislumbravam que poderiam encontrar na superação da situação difícil uma possibilidade de acerto, de crescimento e de maturidade. As que foram removidas somaram todas as experiências que tiveram na primeira escola, na maioria delas negativas, com a possibilidade de recomeçar em outra escola, mesmo correndo riscos das situações se repetirem.

Pude observar que as situações que se efetivaram, as decisões que tomaram e os resultados que se apresentaram às professoras, na Categoria Aberta 2, apesar de, também, terem sido novas e desconhecidas, não apresentaram tantas dificuldades quanto às situações que se apresentaram na Categoria Aberta 1 e na Categoria Aberta 3.

Quando descreviam as decisões e ações ou quando apresentavam soluções, as professoras apresentavam expectativas de resultados e/ou resultados positivos. Isso revelou que as questões/ações referentes aos saberes e fazeres docentes que se efetivam/efetivaram em sala de aula, com algumas exceções, apresentam um grau de complexidade e dificuldade possível de ser administrado por elas, professoras iniciantes.

Categoria Aberta 3: As relações com os que habitam a escola/fora da escola - foi a Categoria Aberta com a terceira e a quarta maior incidência de Convergências Temáticas. As relações que se efetivaram entre as professoras iniciantes e os alunos apresentaram alguns incidentes. Mesmo considerando estes incidentes, o vínculo afetivo que foi construído entre as professoras e seus alunos, não no primeiro momento, mas com a convivência, foram significativos e entre todas as experiências vividas, elas criaram vínculos que ajudaram as professoras a

continuar investindo no que se propuseram fazer, serem professores de LI para o Ensino Fundamental em escola pública municipal.

Pela quantidade e qualidade de dados e detalhes presentes nos discursos das professoras da pesquisa, posso inferir que serem bem acolhidas, na primeira escola ou na segunda, pelo corpo administrativo, técnico e pedagógico e pelos professores, fez diferença e ajudou na:

- permanência na docência;
- na administração da falta de recursos materiais;
- na compreensão e convivência com os alunos considerados “difíceis”, tanto os que trazem para a sala de aula as marcas da violência a qual estão expostos fora dos muros da escola quanto por aqueles com necessidades especiais.

Em nenhum momento localizei em seus discursos ações equivocadas/desastrosas de condução do trabalho docente na sala de aula com seus alunos ou fora dela no convívio coletivo. Encontrei conceituações ingênuas sobre o planejamento e sobre o diário, poderíamos perguntar: As professoras não fizeram estágio obrigatório? Fizeram, mas a compreensão das falas só acontece quando entendemos que os significados só são atribuídos na relação dialética sujeito/objeto. Pela descrição que as professoras fizeram do período do estágio, as ausências de significações foram esclarecidas e compreendidas.

Fazendo uma última leitura em todas as entrevistas, pude vislumbrar que as professoras, mesmo com pouca vivência na/da REME, estão tendo uma visão mais aberta, ou seja, uma preocupação que vai além do que fazem em sala de aula: **ensinar inglês**. Elas reconheceram que o que fazem em sala de aula, reflete também, na vida dos alunos fora da sala de aula, foi o caso da professora que justificou o uso do livro didático para não prejudicar os alunos que pedem transferência. Surgiram contratempos, mas foram compreendidos e tratados como condições de convívio em sala de aula e na escola.

À medida que as professoras foram conhecendo o trabalho docente, em especial o ensino de LI, foram percebendo, convivendo e vivendo situações complexas, inerentes à profissão, aprenderam sobre elas e com elas. Elas fizeram referência às muitas aprendizagens, uma delas foi que as situações novas em que aprenderam algo, raramente se repetem, por isso estão sempre aprendendo, outra foi que as necessidades do trabalho que desempenham, vão além do que elas supunham

que poderiam ou que deveriam fazer.

Administrar o que foi idealizado com o que foi/é real na escola, gerou/gera conflitos pessoais e profissionais para as professoras no início de carreira. Toda preparação para chegar à escola e ser professora de LI, entrou em conflito com o entorno complexo que lhes foi apresentado. Nessa vivência da sala de aula as professoras não só refletiram como questionaram a sua formação e se cobraram por não terem se envolvido ou não terem sido mais envolvidas com alguns aspectos da docência.

Na prática docente das professoras que participaram da pesquisa, o tempo e as experiências trouxeram conhecimentos e entendimentos novos que permitiram que vislumbrassem formas de fazer - que até então desconheciam, formas de continuar perseguindo o objetivo que haviam almejado, enfim formas de desempenhar o trabalho docente de modo que pudessem enxergar entre os obstáculos algo novo, diferente que oferecesse confirmação de que pudessem estar certas em suas decisões ou que simplesmente diminuíssem as incertezas e as angústias e pudessem reelaborar os saberes a respeito da docência construídos até então - entendidos como “amalgama de saberes”.

Enquanto administravam/administram todo o processo, construíram/constroem suas carreiras profissionais e também, moldaram/moldam suas identidades pessoais e profissionais, como processo “único e complexo”. Os começos foram difíceis, mas foi o refletir sobre “a parte significativa da experiência vivida” e o recomeçar que mostraram se valeu ou não a pena ter corrido o risco.

Após ter elaborado este estudo, conclui que todas as professoras, independentemente do fato de terem permanecido nas escolas em que tomaram posse ou de terem pedido remoção para outra escola, têm dentro de si, algo que as impulsiona, a relação com os alunos, e o compromisso pessoal que assumiram na posse.

Compreender situações novas com as quais se deparam/depararam e poder administrá-las, ou ouvir de alguém que não é só com ele que isso acontece, (Encontros de Formação Continuada), somados ao apoio na escola pelo corpo pedagógico e administrativo, são possibilidades viáveis.

Observei também que os professores não se sentem culpadas, elas têm formação e clareza suficientes para saberem que têm pessoas com diferentes perfis nas escolas, o difícil é entender situações que não fazem sentido. O curso de

Formação Inicial pode até tê-las feito pensar sobre alguns momentos da escola, mas foi/difícil entender que algumas relações interpessoais cheguem a pontos extremos.

A palestra que é feita para todos os recém-contratados no dia da posse, coincide com outros compromissos que o iniciante tem que agilizar antes de apresentar-se na escola. Ou assiste à palestra ou resolve pendências da posse.

Mesmo com todos os percalços apresentados, as 9 (nove) professoras que participaram dessa pesquisa continuam na REME. 8 (oito) estão investindo no que estão fazendo, os enfrentamentos foram alavancas para buscar outras escolas e outros caminhos para a docência. A criação de vínculos afetivos e sociais firmados no desempenho individual devem gerar no trabalho coletivo, respeito e confiança no ambiente do trabalho.

Entre as professoras, apenas uma mencionou que pretende deixar a docência assim que for possível, mas por enquanto, não está fazendo nada para que isso aconteça, pelo seu discurso pude perceber que apesar de ter outros desejos, desempenha a docência com responsabilidade. Ao mesmo tempo em que se desenvolvem profissionalmente, empenham-se em tornar o ensino de LI em algo interessante e útil, que faça sentido para elas e para seus alunos.

A experiência realizada e apresentada nesta tese exercitou a minha imaginação. Ao organizar as partes do meu objeto de estudo pude perceber um todo significativo num contexto historicamente definido no qual os sentidos tiveram sempre mais sentidos e forjaram trajetórias de investigação e de conhecimentos que apontaram horizontes no campo fenomenal. Em se tratando de perspectivas para envolver o professor iniciante na docência, os relatos apresentados ofereceram caminhos possíveis de serem viabilizados, desde que haja conhecimento e esclarecimento entre todos os envolvidos, **principalmente entre os que recebem o professor na escola**, que acompanham mais de perto suas atividades docentes.

Lançar um olhar, com inspiração fenomenológica, sobre os primeiros anos da docência das professoras de Inglês da REME, levou-me a conhecer as contribuições que estes professores podem oferecer para a (re)orientação de programas de formação continuada pessoal e institucionalizada (na REME, na escola) e nos cursos de Formação Inicial - licenciatura nas Instituições de Ensino Superior, na qual sou professora orientadora de estágio. As ações e fatores que foram identificados **podem** ajudar para que os egressos das licenciaturas passem pelo

período de iniciação na docência de forma mais consciente e menos conflituosa.

Sei que nenhuma teoria sobre professor, ensino, formação, profissão, sociedade, pode dar conta da totalidade que preciso para interpretar **os primeiros anos da docência** das professoras, mas, procurei, pretensiosamente, vislumbrar e compreender cada Categoria Aberta em seu horizonte temporal e espacial do - aqui e agora - sobre um - lá e então, na intersubjetividade do - eu e do outro - e na perspectiva de histórias vividas no passado sendo presente e já quase futuro.

A impossibilidade do desvelamento total deixou caminhos abertos para outras perspectivas e posicionamentos sobre os primeiros anos da docência das professoras. De acordo com a metodologia adotada as questões não desveladas ou discutidas poderão gerar outras reflexões. E que as questões aqui desveladas e discutidas possam ser viabilizadas em ações.

Na intenção de compreender como foi iniciar a carreira docente como professor de LI na REME e como foi/é continuá-lo sendo? - desenvolvi essa trajetória que construiu as Categorias Abertas que desvelaram que foi buscando sentido em ser professor de Inglês, foi sendo professor de Inglês, com seus saberes e fazeres, em relações sociais, nem sempre simples, com os que habitam a escola e fora dela.

Concluí que o ato de refletir a respeito das narrativas das professoras sobre suas experiências vividas ajudou-me a romper com a “familiaridade” que julgava ter com o tema e através da redução, posso “reaprender a ver este mundo”. Orientando-me pelo questionamento inicial, selecionei recortes dos discursos das professoras, que apontaram algumas verdades ou a “mostração do que é/foi essencial ao fenômeno” pesquisado:

SER DOCENTE NOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA

É ter “aquele sonho [...] vou ensinar LI, eles vão adorar [...] não foi assim” (P4.5)

“no começo é tudo mais difícil, muito difícil” (P2.18).

É achar “que a aula era só chegar, passar o conteúdo, olhar a tarefa, corrigir, dar prova, depois fazer o conselho e acabou” (P2.58a).

É perceber que “Quando a gente está na faculdade tem muitos sonhos, a hora que depara com a realidade é bem diferente” (P7.34).

“não é só dar aula e a gente achava que era, e não é” (P2.17).

É pensar “não é dar aula, é você saber resolver estes conflitos” (P2.17).

É ter “outros papéis a serem desenvolvidos na sala de aula” (P2.58b)

É entender que “é difícil o começo” (P5.48)

[...] e que “a prática na vida de um profissional é tudo” (P8.39).

É descobrir “que eu aprendi a gostar de dar aula” (P1.34).

Enfim, não como conclusão, porque não é/foi possível, mas porque precisei terminar esta tese:

SER DOCENTE NOS PRIMEIROS ANOS DA CARREIRA

É lembrar que “quando eu era aluna, eu imaginava que não tinha trabalho, e o trabalho, às vezes, a gente falava: ‘o professor só entra na sala, dá a aula e acabou’, e hoje eu vejo que não é assim” (P8.34).

As professoras de Inglês, que iniciaram a carreira docente nas escolas da REME, também tomaram a estrada mais “ínvia” e isso “fez toda a diferença”.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: um labirinto bien organizado. *In*: ABRAHAM, A. **El enseñante es tambien uma persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.
- ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. São Paulo: Pontes, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1993.
- ANDRADE, R. O. O professor iniciante em geografia: Relações entre a formação inicial e o exercício profissional. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo. 2006.
- ANJOS, D. D. Como foi começar a ensinar? Histórias de Professoras, Histórias da Profissão Docente. **Mestrado em Educação**. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006.
- ARROYO, Miguel. A humana docência. *In*.: ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARRETO, E. S. S. Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. *In* MENEZES, L. C. (Org.) **Professores: formação e profissão**. 2. Ed. **Campinas, SP**: Autores Associados, 1996.
- BELLOCHI, C.; TERRAZAN, E.; TOMAZETTI, E. **Profissão docente: algumas dimensões e tendências**. Revista do Centro de Educação. Vol. 29. n 02, 2004.
- BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. *In* BICUDO, M.A.V. ; CAPPELLETTI, I.F. (Orgs.) **Fenomenologia uma visão abrangente da educação**. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1999.
- BICUDO, M.A.V. ; ESPÓSITO, V.H.C. Os processos perceptivos e a linguagem pedagógico-matemática. *In* CAPPELLETTI, I.F. ; LIMA, L.A.N. (Orgs.) **Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1999.
- BICUDO, M.A.V. ; ESPÓSITO, V.H.C.(Orgs.). **Joel Martins ... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo:EDUC, 1997.

BICUDO, M.A.V. ; ESPÓSITO, V.H.C.(Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL, IDEB. INEP. **Resultados e Metas**. Prova Brasil e Censo Escolar. Disponível em: [HTTP://ideb.inep.gov.br/Site](http://ideb.inep.gov.br/Site) Acesso em 09 set. 2009.

CAMPO GRANDE. Prefeitura Municipal de Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas Municipais**. Acesso em: 22 de junho, 2009. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/index.php?s=38> (Anexo D).

CAMPO GRANDE. SEMED, Secretaria Municipal de Campo Grande. **Relatório de atividades 2008a**. Acesso em: 10 de maio, 2009. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/SEMED/downloads/176009%20SEMED.pdf> (Anexo C)

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino do 1º ao 9º ano. Campo Grande**: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2008. Acesso em 10 de maio, 2009. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/SEMED/downloads/1076REFERENCIAL%20CURRICULAR%20-%20CADERNO%204%20-%20FIM%20mesmo.pdf>

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2003.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Sequência Didática**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2000.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Alternativa Curricular de Língua Portuguesa**. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1992.

CANDAU, V.M. (Org.) **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARVALHO-FREITAS, M. M. O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, 2000.

CAVALCANTI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol.17, Campinas: UNICAMP, 1991.

CELANI, A. A. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CHAGAS, V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

COÊLHO, I. M. Fenomenologia e educação. *In* BICUDO, M.A.V. ; CAPPELLETTI, I.F. (Orgs.) **Fenomenologia uma visão abrangente da educação**. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, A. M. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no Ensino Fundamental. *In*: **Anais da 28ª. Reunião anual da ANPED**. (cd) GT 8. Formação de Professores. Caxambu, MG, 2005.

CORSI, A. M. O início da construção docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. **Dissertação de mestrado**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

COSTA, M. J. D.; ZIPSER, M. E.; ZANATTA, M. E.; MENDES, A. (orgs) **LÍNGUAS: ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

CRUZ, A. A. A. ; REIS, S. O diário como instrumento de apoio e socialização de uma professora de inglês. *In* GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

DINIZ, M. S. Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ESPÓSITO, V. H. C. Pesquisa qualitativa: Modalidade fenomenológica-hermenêutica. Relato de uma pesquisa. *In* BICUDO, M.A.V. ; ESPÓSITO, V.H.C. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

ESTRELA, M. A. **Viver e construir a profissão docente**. (Org.). Portugal: Porto Editora, 1997.

FÉLIX, A. Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola. **Dissertação de Mestrado**. IEL/UNICAMP, 1998.

FERRAÇO, C. E. (Org.) **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FINI, M. I. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. *In* BICUDO, M. A. V. ; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em educação**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XX, n.50, p. 103-119, 2000.

FONTANA, R. C. Como nos tornamos professoras? Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. C.; LÜDKE, M. O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. *In*: GUIMARÃES, B. M. M. et al. **Trajetórias multidisciplinares na construção do conhecimento: professores e escola em questão**. São João Del-Rei: FUNREI, 2001.

FREITAS, S. A. O professor iniciante: seu trabalho com o texto. **Tese de Doutorado em Letras**. Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2008.

FREITAS, S. A. Análise do discurso de professores de língua materna em início e fim de carreira: uma história de ressignificações. **Monografia**. (Aperfeiçoamento/Especialização Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

GAMA, R. P. Desenvolvimento profissional com apoio de grupos colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira. **Tese de Doutorado**. Unicamp, Campinas, 2007.

GAMA, R. P. Iniciação de passagem de discente para docente de Matemática: a necessidade de se estudar as transições. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2001.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARNICA, A. V. M. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor. *In* BICUDO, M. A. V. ; CAPPELLETTI, I. F. (Orgs.). **Fenomenologia uma visão abrangente da educação**. São Paulo. Editora Olho d'Água, 1999.

GAUTHIER. C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. Unijui, 1998.

GIMENEZ, T. (Org.) **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora: UEL, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 1, N.1, julho de 1971.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início da carreira docente e a consolidação da profissão**. São Carlos, 1996. (Tese de doutorado), Faculdade de Educação, Ufscar.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 14. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**, São Paulo: Editora Objetiva. Versão 1.0.5. 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª. Ed. Porto: Porto Editora, 1992.

HUSSERL, E. **Os pensadores**. São Paulo: abril Cultural, 1980.

KLUTH, V. S. A rede de significados: imanência e transcendência: a rede de significação. *In* BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In* LEFFA, V. J. **O professor de línguas; construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. **Dissertação de Mestrado**. Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Bahia, 2006.

LÜDKE, M. ; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente**. Educ. Soc. [online], Campinas, v. 25, n. 89, Dec. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400005&lng=en&nrm=iso>. doi: 10.1590/S0101-73302004000400005. Acessado em: 27/06/2008.

MACHADO, O. V. M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. *In* BICUDO, M. A. V. ; ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em educação**. Piracicaba. Editora Unimep, 1994

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. p. 51- 75. Set/out/nov/dez, 1998.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da Anped. GT Formação de professores. *In*: **Anais da 28ª. Reunião anual da ANPED**. (cd) GT Formação de Professores. Caxambu, MG, 2005.

MARTINS, J. ; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Editora Moraes, 1988.

MARTINS, J. ; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e educação**. São Paulo, Editora Moraes, 1983.

MARTINS, J. ; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. **Temas fundamentais de Fenomenologia**. . São Paulo, Editora Moraes, 1984.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico de currículo: educação como poiesis**. São Paulo, Cortez Editora, 1992.

MELO, H. B. ; DALACORTE, M. C. (Eds.), **A sala de aula de língua estrangeira**. Goiânia: Editora de UFG, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MOITA LOPES, L. p. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Mercado de Letras. Campinas, 1996.

MONTEIRO, D. C. Avaliando a produção de pesquisa em lingüística aplicada: foco no ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira na UNESP (Araraquara). *In*: MONTEIRO, D. C. (Org.). **Ensino-aprendizagem de língua inglesa em alguns contextos brasileiros**. Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Ed., 2004.

NETO, M. F. S. O ofício, a oficina e a profissão: Reflexões sobre o lugar social do professor. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n.66, p. 249-259, maio/ago, 2005. Acessado em 15 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a07v2566.pdf>

NONO, M. A. Casos de ensino e professoras iniciantes. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor** 2ª. Ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2ª. Ed. Publicação Dom Quixote. Lisboa Codex: Portugal, 1995a.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª. Ed. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. *In*: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, (Seminários e debates), p. 19-39, 1998.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.** [on line]. 2001, vol.22, n.74, pp. 27-42. ISSN 0101-7330. doi: 10.1590/S0101-73302001000100003.

NUNES, J. B. C. A socialização do professor: As influências no processo de aprender a ensinar. **Tese de Doutorado**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2001.

OLIVEIRA, E. C. A prática educacional de professores iniciantes nas escolas de ciclos. *In* ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. São Paulo: Pontes, 2004.

OSÓRIO, A. C. N. **Ética e Educação: um caminho para a interdisciplinaridade**. Tese de Doutorado, PUC. São Paulo, 1996.

OSÓRIO, A. M. N. (Org.) **Trabalho docente: os professores e sua formação**. Campo Grande, MS: De. UFMS, 2003.

PERRENOUD, P. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In PAQUAY, L.; ALTET, M. e CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª. Ed.. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: Docência em formação. Saberes pedagógicos**. São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de LE: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo. Cortez Editora, 1990.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A.: 1977.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RICOEUR, P. Existência e Hermenêutica. In: **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Trad. de M. F. Sá Correia. Porto: Rés, 1998, Xerox, pp. 5-26, 1969.

ROCHA, G. A. Construindo o início da docência: uma doutora em educação vai se tornando professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

ROCHA, L. P. “(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência”. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

ROLLO, E. P. Narrativas de experiência: inquietações e aprendizados de uma professora iniciante as voltas com a turma da Recreação. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SADALA, M. L. A. O cuidar que é educar: o olhar fenomenológico. In CAPPELLETTI, I.F. ; LIMA, L.A.N. (Orgs.) **Formação de educadores: pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1999.

SAMENTO, S. e MULLER, V. (Org.) O Ensino do inglês como Língua Estrangeira: estudos e reflexões. Porto Alegre: **APIRS**, 2004.

SÁNCHEZ, A.S. **Los métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Sociedad General Española de Librería.Sa, 1997.

SANTEE, C. M. O sentido de ensinar e de aprender língua estrangeira moderna – inglês para professores da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, PPGEdu. Campo Grande, 2001.

SILVEIRA, M. F. L. Trabalhando pelo sucesso escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar, São Carlos/SP, 2002.

SILVA, A.; MARGONARY, D. M. Professores iniciantes de língua inglesa: conflitos re/estruturações no processo de desenvolvimento profissional. *In O olhar do professor*, Ponta Grossa 10(1): 113-126, 2007. Disponível em: [HTTP://www.uepg.br/olhardeprofessor](http://www.uepg.br/olhardeprofessor) Acesso 09 out. 2008.

SILVA, S. Professores de séries iniciais em início de carreira: dificuldades, dilemas e saberes em relação ao ensino da matemática. **Mestrado Profissional em Ensino de Matemática**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

SOARES, C. M. G. A pratica docente do professor iniciante. **Dissertação de Mestrado**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Pernambuco, 2004

TARDIF, M ; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXI, n. 73. Campinas, dez., 2000.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª. Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VEDANA, I. B. **Como tornar a aprendizagem de língua inglesa significativa para o aluno? Secretaria de Estado da Educação – SEED/PDE**. Cascavel, 2008. Acessado em: 22 de agosto de 2010. Disponível em : <http://docs.google.com/viewer?url=http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/789-4.pdf?PHPSESSID=2009050713452672>

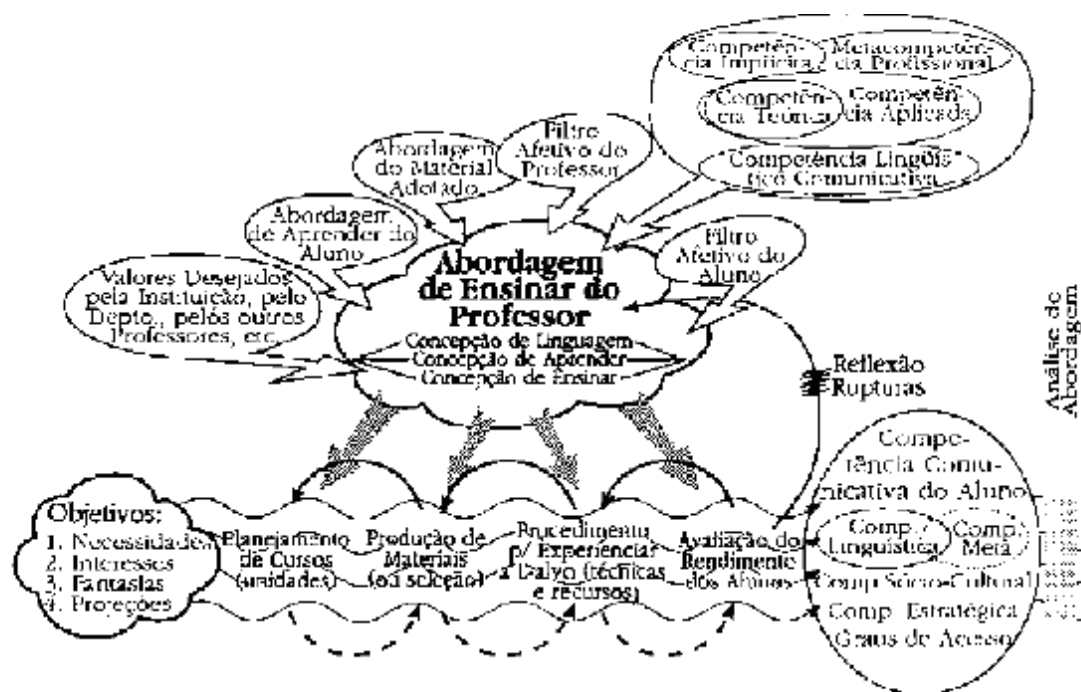
VIEIRA, H. M. M. Como vou aprendendo a ser professora depois da formatura: análise do tornar-se professora na prática da docência. **Tese de doutorado**. São Carlos: Faculdade de Educação, UFSCar, 2002.

WEBER. S. A produção recente na área de educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 22-32, maio de 1992.

ANEXOS

Anexo A

Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas, 1993, p. 22.

Anexo B

Síntese dos conceitos de língua e linguagem para Saussure e para Ricoeur:

Para Saussure		
	Langue é um objeto homogêneo - projetos estruturais dos sistemas sincrônicos: código (p.18).	Parole é heterogênea, individual, diacrônica e contingente - frase: mensagem, uso do código (p. 18,19).
Ricoeur: Linguagem como discurso		
A distinção entre semântica e semiótica é a chave de todo o problema da linguagem (quatro ensaios) (p.20)	Semiótica (unidade da linguagem): ciência do signo, virtual, formal, partes constitutivas da língua) (p. 19).	Semântica (unidade da linguagem): ciência da frase, atual, acontecimento da fala, conceito de sentido, sinônimo de significação (sentido e referência) (p. 19).

Fonte: Ricoeur, P. Teoria da Interpretação, 1976, p. 14-20.

Anexo C

A REME em 2008

		Observações
escolas na zona urbana	81 (82 em 2009)	uma de tempo integral do 1º ao 5º ano (4 refeições, inglês e espanhol)
escolas na zona rural	08	uma de Ensino Médio
Total:	89 (90 em 2009)	
escola de Ensino Médio	1	escola profissionalizante de tempo integral
escola do 1º ao 5º ano com língua inglesa	2	escola de tempo integral: 2008
escolas com língua espanhola	12	algumas: 6º e 7º ano: Espanhol e 8º e 9º ano: inglês outras com espanhol e inglês ao longo dos 4 anos: uma aula de cada língua por semana
escola em assentamento	1	Extensão Pedro Ramalho (Assentamento Conquista): E. M. Orlandina Oliveira Lima
escola em área indígena	1	Extensão Cerro Porá: E. M. Leovegildo de Melo
salas de aula: z. urbana	1.329	
salas de aula: z. rural	69	
alunos regulares	82.193	
Alunos mat. na EJA	6.142	
alunos com deficiência	altas habilidades: 24 def. auditiva: 133 def. física: 138 def. mental: 891 def. visual: 57	
salas de recursos	def. auditiva: 3 def. mental: 31 def. visual: 2 def. motora - funcional: 5	
supervisores	209	
orientadores	196	
funcionários	2.362	
professores intérpretes	43	profissionais especializados em Língua Brasileira de Sinais
professores auxiliares	53	apoio em sala de aula: alunos com dificuldades motoras e distúrbio de comportamento, atendimento em domicílio ou hospitalar.
profissionais de apoio	73	locomção, higiene, alimentação, comprometimento motor
professores	4.253	em toda a REME
professores de língua inglesa	155	contratados e concursados
professores de língua inglesa concursados	98	só concursados
professores de língua inglesa em início de docência	09	concursos de 2001/2002 a 2007/2008

Fonte: Síntese do Site da SEMED (CAMPO GRANDE. SEMED. **Relatório de atividades**, 2008.

Anexo D

Escolas da REME: regiões e pólos

Zona Urbana - Anhanduizinho: 25 escolas (dois polos)	
Abel Freire de Aragão Caic – Rafaela Abrão Domingos Gonçalves Gomes Dr. Plínio Barbosa Martins Elizio Ramirez Vieira Gov. Harry Amorim Costa Irene Szukala João Nepomuceno José Dorilêo de Pina Pe. Heitor Castoldi Pe. José Valentim Pe. Tomaz Ghirardelli Prof. Luiz Cavallon	Prof. Plínio Mendes dos Santos Prof. Wilson Taveira Rosalino Prof.ª Arlene Marques Almeida Profª Adair de Oliveira Profª Brígida Ferraz Fôss Profª Iracema De Souza Mendonça Profª Leire Pimentel de Carvalho Correa Profª Lenita De Sena Nachif Profª Maria Lúcia Passarelli Profª Marina Couto Fortes Valdete Rosa Da Silva Profª Ana Lúcia de Oliveira Batista
Zona Urbana - Prosa: 7 escolas (dois polos)	
Arassuay Gomes de Castro Consulesa Margarida Maksoud Trad Elpídio Reis Prof. Vanderlei Rosa de Oliveira	Prof. Virgílio Alves De Campos Profª Danda Nunes Profª Ione Catarina Gianotti Igydio
Zona Urbana - Bandeira: 8 escolas	
Antonio José Paniago Prof. Aldo de Queiroz Prof. Múcio Teixeira Junior Profª Flora Guimarães Rosa Pires	Profª Oliva Enciso Profª Oneida Ramos Sulivan Silvestre Oliveira Iracema Maria Vicente
Zona Urbana - Lagoa 9 escolas (um pólo)	
Dr. Eduardo Olímpio Machado Dr. Tertuliano Meirelles Imaculada Conceição Major Aviador Y-Juca Pirama de Almeida	Nagen Jorge Saad Prof. Antonio Lopes Lins Prof. Jose de Souza Profª Gonçalina Faustina de Oliveira Profª Maria Tereza Rodrigues
Zona Urbana - Centro: 9 escolas	
Bernardo Franco Baís Etalívio Pereira Martins Geraldo Castelo (1ª a 5ª) não tem LE José Rodrigues Benfica Pe. José de Anchieta	Prof. Alcídio Pimentel Prof. Arlindo Lima Prof. Luis Antonio de Sá Carvalho Prof. Nelson de Souza Pinheiro
Zona Urbana - Segredo: 11 escolas	
Cel. Antonino Irmã Edith Coelho Netto João de Paula Ribeiro Kamé Adania Maestro João Corrêa Ribeiro Nazira Anache	Nerone Maiolino Prof. Hércules Maymone Prof. João Candido de Souza Prof. Licurgo de Oliveira Bastos Profª Elizabel Maria Gomes Salles
Zona Urbana - Imbirussu: 12 escolas (1 polo)	
Carlos Vilhalva Cristaldo Cel. Sebastião Lima Des. Carlos Garcia de Queiroz Frederico Soares Irmã Irma Zorzi (1ª a 5ª) não tem LE João Evangelista Vieira de Almeida	Pref. Manoel Inácio de Souza Prof. Ernesto Garcia de Araújo Prof. Fauze Scaff Gattass Filho Prof. Nagib Raslan Profª Eulália Neto Lessa Santos Dumont

Zona Rural: 8 escolas	
Escola Pólo José do Patrocínio Escola Pólo Leovegildo de Melo e extensões Escola Pólo Oito de Dezembro Escola Pólo Orlandina Oliveira Lima	Escola Pólo José do Patrocínio Escola Pólo Leovegildo de Melo e extensões Escola Pólo Oito de Dezembro Escola Pólo Orlandina Oliveira Lima
Escola Pólo Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueredo Localização: Rodovia MS 040 – km 10 – Região das Três Barras (30 km) Modalidade de Ensino: Ensino Fundamental e Ensino Médio Profissionalizante	

Fonte: Síntese do Site da SEMED (CAMPO GRANDE. SEMED. **Relatório de atividades**, 2008.

Anexo: E

O contexto político pedagógico da disciplina Língua Inglesa na REME: 1964-2000

Década de 1960	
- 1964: só francês - 1965: 1ª e 2ª série: francês, e 3ª série: inglês - 1966/68 sem registro - a partir de 1969 só inglês: 2h/a semanais	- Lei nº 851 de 25 de outubro de 1963: autoriza o Executivo a criar um Ginásio Municipal Noturno, o Prefeito Antônio Mendes Canale sanciona a lei que cria o Ginásio Municipal “Prof. Arlindo Lima”. - O ensino em Campo Grande é marcado pelo pensamento pedagógico liberal-tradicional de 1934 a 1969.
Década de 1970	
- 1970 a 1974: inglês 2h/a semanais - 1975 e 1976: por área - 1977 a 1978: 2 h/a só 7ª e 8ª série - 1979: 2 h/a todas as séries	- Na década de 70 surge a REME e é marcada pela implantação da Orientação Pedagógica, foi uma tentativa frustrada que só foi retomada em 1975 com a implantação do serviço de Supervisão, neste momento, já numa tendência tecnicista. - Por este grupo é elaborada a primeira lista de conteúdos organizada sob forma de tópicos gramaticais, que a partir daí passa a ser distribuída a todos os professores. - Década de 1970, projeto “Bola de Neve”, cursos de formação oferecidos aos professores. - Os registros deixados pelo primeiro grupo de Orientação Pedagógica já não foram localizados quando procurados no período de elaboração das Alternativas Curriculares da REME entre 1989-1990. A única referência ao grupo está relacionada com o “Projeto Bola de Neve” e com o “Conteúdo Mínimo”. - No final da década de 1970, são distribuídas, pela supervisão aos professores, listas de conteúdo e uma folha padrão para elaboração do planejamento bimestral. - O princípio pedagógico, na década de 1970, era baseado nas pedagogias tradicional e renovada, e recebe mais uma influência, a do tecnicismo.
Década de 1980	
- 1980 a 1986: 2 h/a todas as séries - 1987 a 1989: 1 h/a só 7ª e 8ª séries	- Início da década de 1980: chegam às escolas os livros didáticos doados pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE): English Today, de C. Canabrava, New Dynamic English, de R. Bertolin e A. Siqueira e Practical English Course, de E. Laporta. - Meados da década de 1980, as escolas recebiam, via SEMED, letras de música integrantes do programa “I love you” da TV Educativa.

Década de 1990
- 1990 a 1997: 2 h/a só na 7ª e 8ª séries - 1998 em diante: 2 h/a por série, no curso regular (diurno e noturno) e no Projeto de Aceleração de Aprendizagem: noturno - 2 h/a sob forma de projetos - as escolas que ministram espanhol oferecem assim: 6º e 7º anos: espanhol, 8º e 9º anos: inglês - 1990 é criado o Laboratório de Currículo. Objetivo: de elaborar as Alternativas Curriculares da REME a partir de uma concepção histórico-dialética de mundo. (Campo Grande. Prefeitura Municipal de Campo Grande, 1992, p.11). - 1992 o Laboratório de Currículo tem uma professora para assessorar os outros professores de Língua Inglesa, e o primeiro curso para os professores de LEM-Inglês é realizado em julho de 1992. - 1992 (agosto), elaboração e implantação e funcionamento do “Centro de Ensino de Língua Inglesa”, na gestão do prefeito Lúdio Martins Coelho e da secretária de Educação Professora Edelmira Toledo Cândido. O projeto atendeu 5 escolas centrais, teve 5 professores e 819 alunos, funcionou por um semestre, foi desativado no início de 1993, com a posse do prefeito Juvêncio César da Fonseca, recém eleito. - 1993 a 1996, dois professores efetivos (Técnico 1 e Técnico 2: LI) da REME foram convidadas para formar uma nova equipe na Divisão de Programação Curricular. - 1996, Técnico 1 pede exoneração - 1997, Técnico dois pede afastamento - 1997, implantação do Espanhol (Técnico 3: LE (Língua Espanhola) e Técnico 4: Língua (LI) - 1998, implantação do “Projeto de Aceleração de Aprendizagem” (PAA) no turno noturno, aula de inglês fora do horário normal de aula, em algumas escolas: metodologia: projetos. - 1998, Técnico 3 LE e Técnico 5 LI.

Fonte: Pesquisa realizada em 2009

Anexo F

Professores de Língua Inglesa da REME

PROFESSORES	Ano do concurso e efetivação	Já lecionava antes do concurso	Número escolas na REME	Outra Rede	Titulação
1.					
2.	2005/6	6 anos		Estadual	Especialização/cursando
3.					
4.					
5.					
6.					
7.	2005/6	5 anos	2	Estadual	Especialização/cursando
8.	2007/8	1 ano			Especialização/cursando
9.					
10.	Conc	sim		Estadual	Especialização/cursando
11.					
12.	xxx	5 anos			Especialista
13.	2004/5	NAO		Estadual	Especialização/cursando
14.	2001/2	2 anos		Estadual	
15.	2001/2	10 anos			
16.	2001/2	NÃO		Estadual/Privada	
17.				Estadual	Especialização/cursando
18.	2001/2	3 anos			
19.	2004/5	?		Estadual	Especialização/cursando
20.					
21.	2007/8	17 anos			Mestre
22.	xxx	sim	2		Especialista
23.	2004/5	2 anos		Estad/C idio	
24.					
25.					
26. **	2004/5	13 anos	3		
27.	2001/2	10 anos			
28.					
29.					
30.					
31.	2005/6	6 anos	2	Estadual	Especialista
32.	xxx	3 anos		Curso idiom	
33. **	2004/5	7 meses	2	Estadual	Mestre
34.	2004/5	5 anos		Estadual	Especialista
35.	2001/2	3 anos			Especialista
36.	1992/3	sim	2	Estadual	
37.					
38.					
39. **	2007/8	3 anos	3	Estadual	Especialista
40.	*?	?			
41.	2005/6	8 anos		Estadual	Especialização/cursando
42.	2007/8	sim			
43.	2004/5	4 anos		Estadual	
44.					
45.	2004/5	2 anos		Privada	Especialização/cursando
46.	2005/6	7anos	3	Estadual	Especialização/cursando
47.					
48.	2005/6	3 anos		Estadual	Especialista
49.	2007/8	1ano	3		
50.	2007/8	2 anos		Curso Idiom	
51.					
52.	2004/5	10 anos			

PROFESSORES	Ano do concurso e efetivação	Já lecionava antes do concurso	Número escolas na REME	Outra Rede	Titulação
53.				Estadual	Especialista
54.	2004/5	4anos	3		
55.	sim	sim			
56.	2004/5	2 anos			Especialista
57.	2007/8	20 anos		Privada	Mestre
58.					
59.					
60.	sim	sim			
61.	2005/6//2007/8	sim			
62.	2005/6	sim			
63.	2005/6	1 ano	2	Estadual	Especialização/cursando
64.	xxx	2 anos			
65.	sim	sim			
66.	2007/8	sim			
67.					
68.					
69.	sim	sim			Especialista
70.					
71.	2004/5	NÃO		Estadual	Especialização/cursando
72.	2005/6				Especialista
73.					
74.	2001/2	sim			
75.	2005/6	sim			
76.	Conc				
77.	2001/2	sim			
78.					
79.					
80.	2004/5	2 anos			Especialização/cursando
81.	xxx	4 anos	3		
82.					
83.	2001/2	4anos	2	Estadual	Especialista
84.	xxx				
85.	?	5 anos			Especialista
86.	sim	Sim			
87. **	2004/5	NÃO		Estadual	Especialista
88.	2007/8	NÃO	2		Especialização/cursando
89.	2005/6	sim			
90.					
91.	xxx	sim		Estadual	
92.					
93.					
94.	xxx	sim			
95.	2007/8	NÃO			
96.	1992/3	2 anos		Estadual	Especialista
97. **	2007/8	2 anos			
98.					
99.					
100.	2005/6	NÃO		Estadual	
101.					
102.	2004/5	4 anos		Estadual	Especialização/cursando
103.	sim	sim			
104.					
105.	2004/5	15 anos			Especialização/cursando
106.	2004/5	4 anos		Estadual	Especialista
107.	sim	sim			

PROFESSORES	Ano do concurso e efetivação	Já lecionava antes do concurso	Número escolas na REME	Outra Rede	Titulação
108.	2007/8	sim			
109.					
110.	2001/2	NÃO			
111.					
112.	xxx	?			Especialista
113.	2005/6	Sim			Especialização/cursando
114.	2004/5	5 anos			Especialização/cursando
115.	xxx	sim	2	Estadual	Especialista
116.	2001/2	sim			
117.	2007/8	sim			
118.	2004/5 2007/8	Sim	2	Estadual	Especialista
119.	sim	sim			
120.					
121.	xxx	sim			
122.	2007/8	sim			
123.	2001/2	?		Estadual	
124.					
125.	sim	sim			
126.	2004/5	2 anos			
127.					
128.					
129.	1991/2	8 anos		Estadual/privada	Mestre
130.	2004/5	10 anos		Estadual	Especialista
131.					
132.					
133.					
Professor concursado com cargo na SEMED ou cedência para outros órgãos públicos					
134. (SEMED)	2007/8	sim			
135. (cedida)	2001/2	sim		Privada	Mestre
136. (SEMED)	2001/2	NÃO		Curso idioma	Especialista
137. (SEMED)	2001/2				
138. (SEMED)	2001/2				
139. (CECAP)					
140. (SEMED)	2001/2				
Professores que tomaram posse após o fechamento dos dados (DIA 30/01/09)					
141.					
142.					
143.					
144.					
Os professores que não foram localizados - onde estarão?					
145.	2001				
146.	2001				
147.	2001				
148.	2001				
149.	2001				
150.					
151.	2001				
152.	2001				
153.	2005/06				
154.	2001				
155.	2001				

* Preencheram, parcialmente, os dados, não deram essa informação

**Outras atividades além da docência (somente esses informaram)

P 26: Manicure

P 33: Revisora

P 39: Intérprete de Libras

P 87: Técnica/administrativa de Secretaria do Estado (22h)

P 97: Músico

Resumo do quadro: somente os professores que apresentaram a informação

dos 155: 98 são efetivos e 57 contratados

dos 155: 132 são mulheres e 23 homens

dos 155: 37 informaram que trabalham em outra rede de ensino

dos 155: 5 são mestres, 22 especialistas, 18 estão cursando especialização

dos 155: 133 estão em sala de aula, 22 estão fora da sala de aula

dos 155: 9 iniciaram a docência na REME (destacados na cor cinza)

Obs: não foram incluídas informações que pudessem identificar os professores.

Fonte: Pesquisa realizada em 2009

Anexo G

Os professores de LI, da REME, nos primeiros anos da docência: dados pessoais

Identificação do Professor: P1 Motivo da escolha do curso de letras: ... Influência de dois professores: inglês e literatura. Poderia ter aproveitado mais: era muito imatura Universidade em que Cursou Letras: ... pública Ano de Conclusão: 2004 Ano de Efetivação na REME: 2005 Faixa Etária em 2008: 20-30 Curso de Especialização em 2008: concluída Outros Cursos de Graduação: Cursando jornalismo 3ª série Cursos de Línguas: 6 anos Outras Informações:
Identificação do Professor: P2 Motivo da escolha do curso de letras: ... Escolha pessoal: gostava de literatura e português, depois aprendeu gostar de inglês. Poderia ter aproveitado mais: trabalhava de segunda a segunda, às vezes domingo de folga, enquanto fazia o curso Universidade em que Cursou Letras: ... pública Ano de Conclusão: 2004 Ano de Efetivação na REME: 2005 Faixa Etária em 2008: 20-30 Curso de Especialização em 2008: cursando Outros Cursos de Graduação: não Cursos de Línguas: 1 ½ Outras Informações:
Identificação do Professor: P3 Motivo da escolha do curso de letras: ... queria turismo, família não. Escolheu Letras num jogo de sorte. Gostava de inglês Universidade em que Cursou Letras: ... pública Ano de Conclusão: 2004 Ano de Efetivação na REME: 2005 Faixa Etária em 2008: 20-30 Curso de Especialização em 2008: cursando Outros Cursos de Graduação: não Cursos de Línguas: Fez curso, sabia falar e tirar letra de música Outras Informações:
Identificação do Professor: P4 Motivo da escolha do curso de letras: ... queria psicologia. Teve ótima professora de inglês. Prestou vestibular três vezes para Letras Universidade em que Cursou Letras: ... pública Ano de Conclusão: 2007 Ano de Efetivação na REME: 2008 Faixa Etária em 2008: 20-30 Curso de Especialização em 2008: cursando Outros Cursos de Graduação: não Cursos de Línguas: não Outras Informações: Sabe Libras

Identificação do Professor: P5
Motivo da escolha do curso de letras: ... três anos de inglês, gostou e optou por Letras
Universidade em que cursou Letras: ... pública
Ano de Conclusão:..... 2007
Ano de Efetivação na REME: 2008
Faixa Etária em 2008: 20-30
Curso de Especialização em 2008: cursando
Outros Cursos de Graduação:..... não
Cursos de Línguas:..... 3 anos
Outras Informações:

Identificação do Professor: P6
Motivo da escolha do curso de letras: ... estudou e prestou sete vestibulares p/ medicina, investimento familiar, passou, fez anos anos, não se adaptou, desmaiava quando via cadáver, quando desistiu a mãe parou de falar com ela por um tempo. Gostava de inglês, fez vestibular para Letras
Universidade em que cursou Letras: ... pública
Ano de Conclusão:..... 2005
Ano de Efetivação na REME: 2006
Faixa Etária em 2008: 30-40
Curso de Especialização em 2008: não
Outros Cursos de Graduação:..... não
Cursos de Línguas:..... Sim, e cursou sete anos de curso pré vestibular
Outras Informações:

Identificação do Professor: P7
Motivo da escolha do curso de letras: ... no início para melhorar a parte cultural, foi gostando e no último ano fez concurso: necessidade financeira, mas foi normal, na família tias e irmã professoras
Universidade em que cursou Letras: ... privada
Ano de Conclusão:..... 2001
Ano de Efetivação na REME: 2002
Faixa Etária em 2008: 30-40
Curso de Especialização em 2008: cursando
Outros Cursos de Graduação:..... não
Cursos de Línguas:..... ?
Outras Informações:

Identificação do Professor: P8
Motivo da escolha do curso de letras: ... trabalhava na área de informática, resolveu estudar Letras pelo conhecimento, tinha afinidade com português e inglês, foi paixão do primeiro dia até o último, aprendeu muito, recebeu todo apoio dos familiares
Universidade em que cursou Letras: ... privada
Ano de Conclusão:..... 2001
Ano de Efetivação na REME: 2002
Faixa Etária em 2008: 30-40
Curso de Especialização em 2008: cursando
Outros Cursos de Graduação:..... Cursando Pedagogia
Cursos de Línguas:..... ?
Outras Informações: Cursando 2ª Especialização

Identificação do Professor:	P9
Motivo da escolha do curso de letras: ...	quis ser professora desde criança, foi a primeira opção, mãe e irmã professoras, afinidade com línguas, sempre gostou
Universidade em que cursou Letras: ...	privada
Ano de Conclusão:	2001
Ano de Efetivação na REME:	2002
Faixa Etária em 2008:	30-40
Curso de Especialização em 2008:	concluída
Outros Cursos de Graduação:	não
Cursos de Línguas:	sim
Outras Informações:	Atualmente está fora da sala de aula

Fonte: Pesquisa Realizada em 2009

Anexo H

Os professores de LI, da REME, nos primeiros anos da docência: dados profissionais

Sujeito: Professor P1	
Sobre o concurso:	Estudou bastante a parte pedagógica, poderia sair melhor em LI, se tivesse continuado o curso de línguas - prova de títulos ajudou. Redação tema fácil
Comentários:	Precisava emprego, surgiu o concurso, uma escola.
Redes de Atuação:	REME
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ou-330
Outras Atividades Realizadas:	técnica da SE
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	20 REME e cargo técnico SE efetiva
Comentários:	removida
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	Sim
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	Sim ACP

Sujeito: Professor P2	
Sobre o concurso:	Estava preparada pelos conteúdos da Universidade, não precisou estudar - prova de títulos não ajudou: não tinha títulos. Prova de LI foi tranquila
Comentários:	Queria ser lotada em uma escola. Processo de posse muita fila.
Redes de Atuação:	REME e SEE
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ou-600
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	40 REME e SEE efetiva
Comentários:	mesma escola
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	Não
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	não

Sujeito: Professor P3	
Sobre o concurso:	Ouviu sobre o concurso e resolveu fazer, não sabia se queria dar aulas - prova de títulos não fez diferença: só 1 título.
Comentários:	Não sabia nada da REME, foi chocante, não pela Rede, mas pelos funcionários. Vou ser professora até passar em outro vestibular e ter outra profissão
Redes de Atuação:	REME e SEE
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ de 600
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	40 REME e SEE efetiva
Comentários:	removida meados de 2008
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	Não
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	Sim ACP

Sujeito: Professor P4	
Sobre o concurso:	No concurso, o que estudou na disciplina História das Idéias Pedagógicas, ajudou muito. A redação foi sua melhor nota 9,8. A prova de títulos ajudou bastante.
Comentários:	
Redes de Atuação:	REME
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ou-300
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	20 REME
Comentários:	removida em 2009
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	Não
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	não

Sujeito: Professor P5	
Sobre o concurso:	Na universidade não levou a sério a formação pedagógica, teve que fazer cursinho. Língua portuguesa e redação foi bem, quase gabaritou LI, o nível dos concorrentes foi alto.
Comentários:	Adorei, terminei a faculdade e passei no concurso: 6º lugar.
Redes de Atuação:	REME
Número de Escolas na REME:	2 em 2008 1 em 2009
Número de Alunos:	+ou-264
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	20+30 em 2 escolas REME e SEE
Comentários:	Mesma escola, em 2009 só 1 EM
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	Não
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	não

Sujeito: Professor P6	
Sobre o concurso:	O estágio deu base, e para o concurso não tinha o que estudar, se saiu bem nas provas. Tinha poucos títulos.
Comentários:	Prestou 3 concursos em outras áreas, não passou. Achou difícil a parte pedagógica
Redes de Atuação:	REME e SEE
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ou-560
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	40 REME e SEE efetiva
Comentários:	removida em 2007
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	não
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	não

Sujeito: Professor P7	
Sobre o concurso:	A prova prática foi difícil, preparar uma aula e apresentar para a banca, ficou nervosa, foi um tema que não sabia, procurou os colegas para ajudá-la. Criou uma situação, não tinha alunos, não era o dia a dia da sala de aula.
Comentários:	A prova prática foi difícil, mas sem aluno foi fácil, não foi situação real.
Redes de Atuação:	REME e SEE
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ou-560
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	40 REME e SEE efetiva
Comentários:	Removida de escola
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	sim
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	não

Sujeito: Professor P8	
Sobre o concurso:	Teve dificuldade na parte pedagógica, estudou. Foi bem nas provas, não tinha títulos, caiu muito, mas alcançou média, passou e ficou em dúvida se assumiria ou não, mas mesmo assim, resolveu fazer a prova prática, depois decidiria.
Comentários:	Se sauí bem no estágio e foi incentivada pelos colegas a prestar o concurso
Redes de Atuação:	REME e RPE
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ ou- 590
Outras Atividades Realizadas:	não
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	+ de 40 REME, SEE efetiva e RPE
Comentários:	mesma escola
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	sim
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	Não, só da APLIEMS

Sujeito: Professor P9	
Sobre o concurso:	Prova escritas não achou difícil, o difícil foi a prova prática, apresentar para uma banca sem alunos.
Comentários:	Ficou nervosa, nunca havia ficado em uma sala de aula sozinha. Não tinha expectativa, só curiosidade.
Redes de Atuação:	REME e CL
Número de Escolas na REME:	1
Número de Alunos:	+ ou - 560
Outras Atividades Realizadas:	Técnica da SEMED
Carga Horária Semanal e Outras Funções Exercidas:	+ de 40 REME e CL
Comentários:	Removida para cargo técnico
Sabia o nome do Secretário de Educação na época?	sim
Era filiado a entidade de classe? Qual?:	Não, mas já foi, tem muito interesse político

Fonte: Pesquisa Realizada em 2009

Anexo I
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REME
QUEM SÃO? QUANTOS SÃO?

Tendo em vista a importância dos professores na realização das atividades atribuídas à SEMED, gostaria de obter um pouco mais de informações sobre alguns professores e suas atividades no contexto da REME. Para tanto, solicito ao professor de inglês, o preenchimento deste formulário.

Você tomará conhecimento dos resultados deste levantamento em encontros de formação.

Conto com sua participação.

Nome: _____

() Curso de Letras Port/Inglês () Especialização () Especialização cursando () Mestrado

1- Ano do concurso na REME: _____ Ano da posse: _____ () Contratado

2- Lotado na REME na:

Nome da escola	Turno	total de aulas	total de planejamento	Total de alunos +ou -
E. M.				
E. M.				
E. M.				
E. M.				

3- Só trabalha na Reme? () sim () não. Só leciona Inglês na REME: () sim () não

(Se sua resposta foi “não”, complete: qual outra disciplina? _____ e quantas aulas semanais? ____

5- Exercia a docência antes do concurso e da posse na REME? () não () sim, por _____ anos

Hoje, também exerço a docência na

	nº de anos	Efetivo	Contratado/ Substituto	turno	Nº aulas	Nº planej	nº de alunos
() Rede Estadual							
() Rede Privada							
() Curso de idiomas							
() Curso p/ concursos							
() Outros							

6- O primeiro contato com a sala de aula foi durante o Estágio Supervisionado? () sim () não

7- Atualmente frequenta curso de línguas: () sim () não

8- Tempo para a aposentadoria: () menos de 10 anos () menos de 5 anos () mais de 10 anos

9- Exerce outra atividade profissional além da docência? () não () sim Qual? _____

10- Mora () próximo () longe da escola em que trabalha.

11- Sua idade é: () entre 20 e 30 anos () entre 30 e 40 () mais que 40

12- Na sua escola da REME, tem professor de outra disciplina, que completa carga horária com inglês?

() sim () não

Quantas aulas + ou -? _____

13- Quantos professores de Língua Inglesa atuam na sua escola? _____

Vocês () se encontram / () já se encontraram para planejar juntos? () sim () não

Campo Grande, outubro de 2008.

Obrigada

Carolina Monteiro Santee

(Acadêmica do Curso de Doutorado em Educação do Centro de ciências Humanas e Sociais da UFMS)

Anexo J

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado a participar em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por *CAROLINA MONTEIRO SANTEE*

1- Porque o estudo esta sendo feito?

A finalidade deste estudo é *conhecer quais as percepções, sentidos e significados que os professores de Inglês, em início de carreira, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, têm sobre os primeiros anos da docência.*

Outro propósito é *compreender como os professores iniciantes constroem e organizam os saberes docentes.*

2- Quem participará deste estudo? Quais são os meus requisitos?

Poderão participar deste estudo professores de Língua Inglesa, concursados e efetivados nos últimos concursos públicos para o cargo de magistério e que tiveram na Rede Municipal de Ensino sua primeira experiência com a docência.

3- Quem não pode ou não deve participar deste estudo?

Pessoas que não atendam a critérios técnicos estipulados pelo pesquisador

4- O que serei solicitado a fazer?

Você será entrevistado sobre seu interesse pelo curso de Letras, pela docência e pela sua trajetória pessoal e profissional feita até agora. A entrevista será gravada em áudio e o que você disser será registrado para posterior estudo

5- O que se sabe sobre este assunto?

O que se sabe é que são poucos os trabalhos de pesquisa sobre professores em início de carreira, principalmente, sobre professores de Língua Inglesa.

6- Quanto tempo estarei no estudo?

Você participará deste estudo durante 2 meses.

7- Quantas outras pessoas estarão participando deste estudo?

Um grupo de no mínimo 15 professores.

8- Que prejuízos (ou eventos adversos) podem acontecer comigo se eu participar deste estudo?

Nenhum

9- Se eu tiver algum prejuízo (ou evento adverso), quem pagará pelo médico e a conta do hospital ?]

Não haverá nenhum prejuízo.

10- Que benefício eu posso esperar?

Você será notificado dos resultados da pesquisa e conhecerá um pouco mais sobre a sua profissão.

11- Quem poderá ver os meus registros / respostas e saber que eu estou participando do estudo?

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador e o orientador da pesquisadora terão acesso.

12- Eu serei informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa.

Sim, você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo.

Eu posso recusar à participar ou pedir para sair do estudo?

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Nome: _____
(Telefone: _____ - e-mail: _____)

Assinatura do voluntário

Campo Grande, _____ de _____ de 2008.

Nome do Pesquisador: Carolina Monteiro Santee
Telefone: 3361-2178 - email: carolsantee@hotmail.com

Assinatura do pesquisador

Campo Grande, _____ de _____ de 2008

Anexo K

Roteiro das Entrevistas

	Coleta de dados para elaboração de Tese de Doutorado: Carolina Santee (pesq.) PPGEdu/CCHS/UFMS Título: Os primeiros anos da docência: nos discursos de professores de inglês da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - Mato Grosso do Sul
	Data: _____ Hora: _____ Local: _____
	IDENTIFICAÇÃO: Professor: _____
1.	Curso Superior: _____ Concluído em: _____ Outro curso superior: _____
2.	Tempo de docência em Língua Inglesa _____ Ano do concurso: _____
3.	Pós graduação: () Especialização () Mestrado
4.	Disciplinas que leciona (além de L. I.): _____
5.	Total de aulas semanais de inglês na REME: _____ Outra disciplina: _____ Mesma escola? _____ Outra rede? ____ () estadual () privada Total de aulas semanais: Total de alunos + ou -:
6.	Lotado em _____ escolas para totalizar a carga horária
	FORMAÇÃO INICIAL
7.	Como se deu a escolha do Curso de Letras Português/Inglês?
8.	Como você, e outras pessoas de seu convívio avaliam a escolha?
9.	Você aproveitou bem o curso? Você acha que a fundamentação teórica e pedagógica que recebeu . foi suficiente para passar no concurso? Para elaborar suas aulas? Ou estudou mais? Melhorar/mudar o quê? Sugestões.
	O CONCURSO
10.	Fale sobre as expectativas do concurso – a inscrição (valor pago, a espera, os conteúdos))
11.	Quando você se formou era sua primeira intenção dar aulas de inglês?
12.	Comente as provas: redação, a prova de Líg. Port., de Líg. Ing., a pedagógica e a de títulos
13.	Quando conferiu o gabarito, o que achou do seu resultado? Superou as suas expectativas?
14.	Fale sobre sua posse, escolha da escola (preparação da documentação)
15.	Neste ponto: Quais foram suas primeiras impressões da REME? E Agora? Quem era o Secretário de Educação na época?
16.	Após a posse, quais eram seus planos profissionais para o futuro?
	O ESTAR NA ESCOLA
17.	Do 1º contato com a escola – quem te recebeu? O que falou? Que informações você recebeu por ser professor iniciante? Individualmente ou reunião? Falaram sobre o PPP, planejamento, Diretrizes da Reme? Calendário? As dependências da escola? As informações recebidas foram suficientes? Suas primeiras impressões da escola.
18.	Quantos dias antes do início efetivo das aulas, você se apresentou na escola?
19.	O convívio na escola: alguém perguntou se você era professor iniciante? Ou que termo usaram? Você se aproximou/fez perguntas aos colegas ou alguém se aproximou de você ou você só observou.
	A DISCIPLINA

20.	Na sua opinião, como a disciplina Língua Estrangeira é vista: Pelos demais docentes das outras áreas, pela direção, pelo apoio técnico-pedagógico da escola, pelos alunos?
21.	Você tem clareza dos objetivos do ensino da língua inglesa no E.F.? O que consta no PP da escola?
22.	Como você registra seu plano: é bimestral, semanal ou diário? Na escola ou fora dela? Modifica no decorrer do bimestre? Você entrega uma via e fica com outra? Faz registros em caderno e vai acompanhando?
23.	Você participa dos encontros de formação continuada? (frequência, duração) O eu acha?
24.	Têm outros professores de inglês na escola? () sim () não Quantos? ____ Planejam juntos?
	A SALA DE AULA
25.	Descreva o que sentiu ao entrar em sua primeira sala de aula? E hoje?
26.	Quais foram as primeiras impressões de seus primeiros alunos? E agora?
27.	Se você pudesse mudar, o que mudaria na sala de aula? O que mais incomoda? Mais ajuda?
28.	Com que turma você mais se identifica, (6º ao 9º ano) PQ?
29.	Qual a atitude/decisão mais difícil/complicada que teve que tomar em sala de aula, como professora?
	A AULA
30.	Como você organiza a sequência/prioridade das atividades que serão trabalhadas na sala de aula? Segue uma rotina?
31.	Você solicita atividade extra-classe? Com que frequência? É uma parte importante da aula?
32.	Como você administra as quatro habilidades (reading, listening. Writing and speaking) na rotina diária da sala de aula.
33.	Como administra: dificuldade lingüística (conteúdo: sintaxe, fonética), pedagógica (escolha de atividade, quantidade de conteúdo) condução da aula (indisciplina, situação inesperada), quais decisões/attitudes você toma? Registra dificuldades, observações da aula, do plano, da escola? Comenta com alguém?
34.	Qual recurso didático-pedagógico você mais utiliza em sala? Pq?
35.	Qual recurso didático-pedagógico você menos utiliza ou sente falta em sala? Pq?
36.	Como você avalia o livro didático (programa, exercícios, apresentação, ideologias) nas suas aulas? Como harmoniza o LD e as orientações da Rede na decorrer do seu trabalho?
37.	No processo de verificação da aprendizagem, você geralmente utiliza avaliações: () escritas ou () orais , com que frequência? () individuais, () grupo ou ()dupla, com que frequência? Comente os procedimentos que você utiliza na avaliação. Os alunos comentam sobre a avaliação?
38.	A sua média do bimestre, geralmente, é o resultado de quais atividades?
39.	Em sala, são preparadas atividades para serem expostas no mural ou apresentadas: danças, música, para serem apresentadas à escola ou à comunidade?
40.	Que estratégias você utiliza para despertar e manter o interesse do aluno na sala? Comente uma atividade que você avaliou como bem sucedida/proveitosa.
41.	Comente (auto-avaliar) suas salas de aula? E as suas aulas?
42.	Com que frequência e que tipo de atividade desenvolve nas salas de informática?

	O ALUNO
43.	Os alunos já questionaram/tentaram dar sugestões a respeito do tema/conteúdo das aulas?
44.	É possível observar, nos comentários dos alunos, o que eles pensam da disciplina?
45.	Seria possível descrever a participação dos alunos em suas aulas?
46.	Faça uma descrição dos seus alunos: faixa etária compatível? Alunos do diurno e noturno. Média por sala? Participam das atividades extra-classe (cantam, dublam) ? Frequência? Apoio dos responsáveis?
	A CARREIRA/PROFISSIONALIZAÇÃO
47.	Auto-avaliação: você professor de inglês, HOJE! Suas expectativas estão sendo correspondidas? Você gosta do que faz? Gostaria de mudar de profissão? Qual outra área?
48.	Comente como se dá a sua formação continuada () pessoal () institucionalizada? Cursos?
49.	O que é o estágio probatório? Quem avalia? Quem decide sobre os resultados? Você participa/é informado?
50.	Como você se sente em relação ao estágio probatório?
51.	Que práticas e/ou conceitos você tinha sobre ser professor/escola ..., que teve que (re)elaborou em sua vida profissional e/ou pessoal neste período de início de carreira?
52.	O que e como você soube sobre a ACP? FETEMS? APLIEMS?
53.	Recebe correspondência (propaganda, catálogos, revistas) com assuntos de sua área?
54.	Que outras atividades relacionadas à educação, que você gostaria de desempenhar?
55.	Tem algum fato relacionado à docência que você desconhecia, e que pensou/comentou: aprendi/conheci isso aqui, no ambiente escolar, (com os colegas, os alunos, a comunidade).
	Comente a carreira profissional da docência e a compare a outras carreiras profissionais.
56.	Após falar sobre estes temas o que poderia facilitar/melhorar o início de carreira dos professores de inglês na REME: - nos cursos de formação inicial: (o conhecimento das disciplinas específicas, da psicologia, da didática, da legislação brasileira, dos aspectos dos estágios) no entendimento/compreensão das relações presentes na escola e na sala de aula?) - nos processos de seleção e recrutamento, - na REME/SEMED - nas escolas (por quem recebe os professores, pelos alunos, pelos professores que já estavam na escola), - na relação ensino/aprendizagem com os alunos em sala de aula.
57.	OUTROS COMENTÁRIOS
1.	Para finalizar, com o que um estagiário de Letras poderia contribuir com seu trabalho? E com o que o professor e a escola poderia contribuir com a formação do estagiário, futuro professor?
	Algum outro comentário, observação que gostaria de fazer?

Anexo L

Entrevista Professor1 - P1: realizada no ambiente da sua segunda atividade profissional

	Coleta de dados para elaboração de Tese de Doutorado: Carolina Santee (pesq.) PPGEdu/CCHS/UFMS Título: Os primeiros anos da docência nos discursos de professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS.
--	--

Texto: Apresentação do Professor

	Data: 19/08/08 Hora 09:07 Local: Secretaria de Cultura de MS
	IDENTIFICAÇÃO: Professor P1 .
1.	Curso Superior: Letras Port/Ing Concluído em: 2004 Outro curso sup: 2009 cursando jornal 4ª série
	Tempo de docência em Língua Inglesa 4 anos Ano do concurso: 2004/2005
2.	Pós graduação: (X) Uniaés 1ª turma) Especialização () Mestrado
3.	Disciplinas que leciona (além de L. I.): Nenhuma (mas já lecionou Port e Lit p/ EM
4.	Total de aulas semanais de inglês na REME: 16+4= 20 Outra disciplina: N Mesma escola? Sim Outra rede? (X) estadual Secretaria de Cultura MS - técnica Total de alunos REME + ou -:
5.	Lotado em 1 escola para totalizar a carga horária 6 anos de curso de línguas

FORMAÇÃO INICIAL

11- Bom, a escolha do curso se deu na influência de dois professores (né): uma de inglês – que por acaso é atualmente a minha chefe na Fundação de Cultura, PXXX, no EXXX e a professora de literatura, PXXX. Elas falam com tanta empolgação do curso de Letras que acabei me sentindo influenciada por isso. Mesmo porque também eu queria fazer Jornalismo logo depois, e o curso de Letras era o mais apropriado no caso.

12- Avaliação do curso de formação inicial: (Ãh) No curso de Letras eu tive uma boa formação. Poderia ser melhor (né), mas devido a questão de idade, a questão de maturidade, talvez eu não aproveitei tanto ele no potencial. Na questão da disciplina de Língua Estrangeira, a parte de aprendizagem da língua foi muito boa pra um aluno que não tinha muita base, (ah) mas o que faltou que depois eu fui atrás, foi a parte de como ensinar isso em sala de aula (ãh).

O CONCURSO

13- O concurso: Saindo da faculdade, eu precisava arrumar um emprego, aí apareceu concurso. (ãh) Eu estudei bastante a questão da parte pedagógica, que eu tinha mais medo. (ah) Na época era/foi um valor compatível com o bolso. E foi isso, estudei mais essa parte mesmo do conteúdo. Teve a ansiedade pré-concurso, sim, mas superou com a prova.

14- A prova escrita: A questão da redação, achei um tema fácil, a prova de Língua Portuguesa também. O que eu mais me dei um pouco mal foi na parte de Língua Estrangeira (eh) por eu não ter tido uma melhor formação – não pela Universidade, mas por eu não ter tido cursos fora também de Línguas - .

15- Período pré-posse: A prova de títulos me ajudou alavancar bastante, porque durante a faculdade eu participava de muitos eventos, congressos (...). Então, de 26ª colocação eu pulei para 16ª na prova de Títulos, e a prova pedagógica eu quase gabaritei ela (né?). Me senti muito bem. Quando saiu o gabarito (antes da prova de títulos), me deu uma desanimada, vendo que muitos alunos e muitos colegas de sala tinham ido muito melhor que eu, que fiquei em 26ª. (ãh) Me deu uma decepção e um medo de não conseguir, porque as vagas oferecidas no edital eram apenas 11, então achava que iam chamar somente 11 (né) e nada mais. Mas depois da prova de Títulos, aí, fiquei em 16º, deu aquela decepção, só que na hora de chamar acabaram chamando mais ou menos 64 pessoas. Tava bem, então. Devido a posse, acabei escolhendo uma escola que era perto da minha casa na época, que era o EXXX.

16- A chegada na escola: Me apresentei no segundo dia, não pude me apresentar no primeiro, porque tava chegando de viagem (eh).

17- A secretária de educação na época, a XXX estava entrando,

Texto: Análise Ideográfica

18- Planos profissionais: Eh! (P1.1) eu queria apenas, claro, ficar um período dando aula, e depois partir pra outro ramo (eh) contato profissional.

A ESCOLA

19 Quem me recebeu foi a diretora, não mandou nada, (P1.2a) apenas assinou um papel e mandou eu ir na SEMED entregar [riso]. 19/20- Primeiros contatos: (P1.2b) A primeira coisa que eu pude ter foi uma reunião depois que eu entreguei o papel. Cheguei lá, fiquei com medo. Vi o pessoal explicando, apresentando a escola, disse que eu era professora iniciante e a coordenadora (ah) supervisora falou: “não tem problema, eu te ajudo e você aprende”.

21/22- Primeiro contato antes do início das aulas: Eram apenas 5 dias. Participei das reuniões pedagógicas.

23- (P1.2c) Ninguém perguntou se eu era professora iniciante. Na verdade, eu acho que é porque a escola já tinha uma outra professora de inglês que eles gostavam, porque era amiga da diretora (né); então a única coisa que me falaram é: “vamos ver quanto tempo você fica aqui na escola”.

24/25- (eh) Informações específicas (?), acabei não recebendo nenhuma. O máximo foi um caderno. E pra eu ficar no pé da supervisora, (P1.2d) acho que ela não tinha muita paciência, eu me apeguei a outros professores que já davam aula há muito tempo, professores de 1º ao 5º ano, professores de até 6º ao 9º. Eu ia perguntando detalhe por detalhe como eu fazia planejamento, como eu não fazia, como eu organizava isso.

26- Conhecendo a escola: Na escola, na recepção, não conheci nada, (P1.2e) eu que fui atrás pra ver onde era a biblioteca, onde era a cantina, quem trabalhava na secretaria e acabei até fazendo bastante amizade com essas pessoas, pois precisava de alguma coisinha ou outra, rapidinho eles sempre me arrumavam, até pela questão de amizade.

A DISCIPLINA

27- A visão da disciplina LI pelos outros docentes: (P1.3) A questão da disciplina Língua estrangeira, ela não é vista com tanta importância, mesmo porque eu não acho, particularmente, hoje, depois do procurar estudar, me aprofundar. É porque eles, eles nem sabem, nem sabem uma outra língua estrangeira, acho que não faz falta na vida deles. Se um dia eles precisarem fazer alguma coisa, eles vão ver a importância realmente (né).

28- A visão da disciplina LI pela direção: Da escola que eu entrei, (né?) Na primeira direção, ela simplesmente não dava nenhuma importância, tanto é que não tinha um material sequer da disciplina de Língua Estrangeira, (ah!) eles viam como algo extremamente lúdico. Depois, (P1.4) quando saí do estágio provatório, eu consegui fazer uma remoção pra uma outra escola, perto da minha atual residência, e nessa outra escola tenho fitas, tenho dicionários, tenho livro, tenho extremamente apoio da direção, o apoio técnico pedagógico da escola

29- A visão da disciplina LI pelo apoio técnico-pedagógico da escola: (P1.5) Na primeira escola que eu entrei, a supervisora me deu uma apostilinha, me deu, que um outro professor tinha elaborado. Não tinha livro, não tinha nada, não tinha nada, nenhum ponto de referencia. Não tinha livro, tanto até que fui em sebos procurar livros, mesmo de alunos, pra eu conseguir elaborar as aulas.

30- - A visão da disciplina LI pelos alunos: (P1.6) Os alunos? Pra eles, o inglês não significava nada, ficavam até revoltados porque eles tinham que estudar uma língua estrangeira, onde que eles iam utilizar isso?

31- Quem me orientou? (P1.7) Eu não tive uma orientação, bem, na escola sobre a questão do conteúdo. A única coisa que aconteceu foi a supervisora me dar uma folha que era a ementa curricular, que era dividida até por conteúdos gramaticais. Mas, tinha um curso de formação que era oferecido pela TSXXX e TSXXX. E a minha supervisora me orientou a ir, que eu tava, praticamente chorava todos os dias, ao final da aula, que eu não sabia dar aula e ela me orientou a ir. Foi nesses cursos que eram realizados uma vez por mês nas sextas-feiras, que eu comecei a partir de trocas de experiências, a partir de como guiar um pouco as minhas aulas. (P1.8) Um outro problema que eu encontrei também, uma aluna, foram duas alunas surdas na sala de aula, e eu não sabia como lidar com elas, tanto é que eu fui atrás de uma professora na UXXX, a PXXX, desesperada, pra ver o que que eu faria, como eu conseguia ensinar inglês pra elas (né?). Procurei ler alguns livros e, como a sala era indisciplinada, eu, eu não conseguia dar atenção pra elas, eu, a minha inexperiência, acabei fazendo um trato com a intérprete delas, que eu passaria todo material, tentaria dar uma atenção, só que eu não conseguiria trabalhar na sala de aula especificamente com elas. É algo assim, que eu

lembro que hoje eu não faria, de deixar as meninas só na mão da interprete, também, pra poder conseguir trabalhar com essa sala.

32- Orientações escritas: (P1.9) Nos cursos de formações que eu fiz da SEMED, eu acabei recebendo uma apostilinha, (né?) de atividades, de sugestões de atividades que os professores elaboravam, entre si, que a instrutora dava.

A SALA DE AULA – OS ALUNOS

33- Primeiras impressões dos alunos: Pra (P1.10) um professor que entra pela primeira vez na sala de aula, ele acha que vai ser fácil nos primeiros 10 minutos. Depois dos dez minutos, ele acha que nunca vai conseguir. E foi essa impressão que eu tive – talvez a pior o possível (eh (...) eh), ainda mais que eu acabei entrando numa sala extremamente indisciplinada, professora iniciante, a ponto da minha vice-diretora ter que entrar várias vezes pra chamar atenção dos alunos e me chamar, prá dar, pra ter domínio de sala, que é uma das avaliações do estágio probatório. (P1.11) Ter domínio de sala, (né?) é outra coisa também que a gente sofre, com a pressão do estágio probatório, que foi o que sofri na escola. Como eu tive uma, uma vice-diretora que estava entrando na escola, e ela acabou sendo um espelho de professor pra mim, porque uma frase que ela me disse foi: “professor bom nem sempre é o mais legal”, eu consegui até superar essa fase pra ser o que sou hoje, mas a pressão do estágio probatório, de ter domínio de sala é o que mais pesa.

34- As impressões hoje: (P1.12) Agora eu me sinto bem em sala de aula, eu acho depois, principalmente porque a questão da escola, de como você é recepcionado, de como a escola te trata, pesa muito mais até do que a questão dos alunos, que os alunos você consegue se adaptar a eles.

35- Se pudesse mudar alguma coisa em sala de aula, é complicado, que (P1.13) infelizmente hoje a gente tem que lidar com os problemas pessoais dos alunos. Eu gosto de dar aula, mas cada sala de aula muda uma coisa. Talvez um respeito em relação a um superior, aos professores, primeiro eu mudaria isso, depois a gente vê o que faz com a sala de aula.

36- (P1.14) Eu me identifico mais com as turmas do 6º ano, porque eles estão iniciando, e com eles eu posso criar o gosto de aprender inglês. Eu descobri isto, por incrível que pareça, todo mundo gosta mais do 9ºano, porque eles são mais maduros. Mas no 6º ano, quando eles estão naquela fase infantil, eles não conhecem ainda o que é Língua Estrangeira, você pode criar maior identificação com eles, tanto é que quando eu saí da escola que eu tava, no EXXX, eu sofri muito porque eu não ia conseguir chegar à etapa final com os meus alunos no 9ºano, que no 6ºano me fizeram chorar, sofrer tanto, que no 8ºano, já eram pessoas, assim, que eu vi e acompanhei o aprendizado deles, eu me senti orgulhosa por isso, porque eles mudaram, amadureceram, e eles já conheciam o meu método, então acabei não tendo muito trabalho com eles.

A AULA

37- Planejamento: (P1.15) Eu infelizmente, muitas vezes não consigo planejar dentro da escola, (eh) existem muitas coisas que me chamam atenção, às vezes alguma professora começa a conversar, às vezes não tem a sala de informática, aí eu acabo planejando mais fora da escola. Então utilizo o planejamento na escola pra corrigir prova, pra conversar com a supervisora. Mas geralmente, eu acabo, eu reservo uma hora por dia, eu faço alguma coisa em relação a escola, no fim de semana também.

38- (P1.16) O livro didático oferecido pela REME não é um que me agrada, por isso acabo utilizando ele mais para deixar de atividades que eu faço todos os dias, todas as minhas aulas os alunos ficam de tarefa pra fazer em casa e pra mostrar um pouco das figuras, que, como a gente não tem recursos como xerox muito fácil, então eles podem utilizar o livro didático, eu utilizo pra mostrar, pra explicar as figuras e pra eles visualizarem melhor.

39- (P1.17) Todas as supervisoras, elas guiam os nossos planejamentos pelos referencias da Rede. O livro didático não é, é mais o da Rede, então, eu tento arrumar a (...) como atualmente a ementa curricular, da Rede, é muito ampla, muito aberta, eu adapto ela a um pouco da sequência do livro didático, porque, apesar de eu não gostar do livro didático, eu procuro dar uma sequência nele porque há muita transferência de alunos de uma escola para outra. Então, por eles usarem livro, também fica fácil, pra quê?, pra eu trabalhar uma sequência de conteúdo. Por exemplo, trabalhei adjetivos possessivos com o 6º ano agora no 3º bimestre pela sequência do livro. Um professor de uma outra escola, tipo EXXX, provavelmente vai estar trabalhando isso. Se ele mudar de escola, se um aluno sair de lá e vier pra minha, ou vice-versa, pelo menos ele vai estar acompanhando a sequência do livro.

40- Organização dos conteúdos propostos: Eu tento seguir um pouco a sequência do livro, pela questão que eu já falei anteriormente: transferência de alunos dentro da rede.

41- Como (P1.18) eu organizo as aulas numa rotina, eu tento sempre fazer um aquecimento, depois passar um conteúdo, explicar, fazer atividades de brincadeiras, só que muitas vezes eu preciso me

adaptar, às vezes acontece um fato que nem aconteceu semana passada, de um problema de *bullying* lá dentro da sala de aula. Então o conteúdo que eu ia trabalhar aquele dia eu tive que deixar de trabalhar e começar a discutir outros temas. Preciso me adaptar, mas geralmente eu sempre crio uma rotina com os alunos porque é importante pra mim e é importante para os alunos terem uma rotina comigo pra eles já saberem como é a seqüência, e não é algo que seja muito desgastante.

42- Atividades extra-classe (P1.19) Sempre peço tarefas, porque infelizmente eles não tem o hábito de estudar em casa, e como eu sempre tento trabalhar com foco na autonomia e eu preciso olhar as tarefas, pelo menos aquele aluno que faz e que me entrega, eu suponho que deu uma estudada em casa e já está ajudando no conhecimento dele. Todas as aulas, principalmente aulas que vão cair pro fim de semana, que na minha atual escola ela é dividida e não é aula geminada, então sempre a última aula da semana eu dou uma tarefa pra ele passar, entregar na próxima aula, pro fim de semana.

43- (P1.20) Como administro as quatro habilidades, infelizmente, eu não consigo trabalhar muito *listening* e o *speaking*, é mais o *reading* e o *writing* mesmo. Me baseio um pouco no PCN, um pouco na sala ser grande. Então, as vezes, quando eu consigo dividir ela em pequenos grupinhos, a gente consegue trabalhar um pouco da sala de aula. A audição quando eu passo músicas, às vezes passo algum filme, mas meu foco mesmo (e eu sempre falo isso pros alunos no primeiro dia de aula) é trabalhar sempre com a parte de leitura e escrita – principalmente de leitura, de identificar.

44- Os alunos já questionaram a respeito do tema-conteúdo? (ah!!), ainda não. (P1.21) [os alunos] Nunca me questionaram em relação a nada. E eu sempre peço sugestões a eles, porque sempre planejo algo que eu gostaria de trabalhar, mas às vezes não agrado, então eu sempre peço sugestões. Os mais, os que estão mais maduros acabam dando sugestão -, vamos fazer isso, fazer aquilo, e tal (...) mas não é sempre, não é sempre.

45- (P1.22) O meu plano eu registro semanalmente, ele fica comigo, no meu caderno e toda semana minha supervisora olha o caderno e dá um visto.

46- Principalmente, que nem nessa semana, (P1.23) eu tô com a maior dificuldade de ensinar como que eu vou fazer os alunos entenderem o que é o Presente Simples, o que é verbo, sendo que eu vejo essa dificuldade até na Língua Portuguesa. Eu to tentando estudar ao máximo, procuro ler, entro na internet, procuro textos, procuro livros na Universidade, pra que eu consiga visualizar uma forma de conseguir ensinar a eles aí. (P1.24) Quanto eu tive problemas de indisciplina com uma sala, eu fui atrás de livros de auto-ajuda pra que eu conseguisse lidar com essa indisciplina, sempre eu procuro estudar. Procuro também procurar outros professores, pedir idéias, é isso que eu procuro fazer.

47- Recursos mais usados: (P1.25) Em sala de aula utilizo mais, eu utilizo muitas folhas mimeografadas e aparelho de áudio, o CD player. O CD player eu utilizo com bastante músicas ou então o próprio CD do livro; e as folhas mimeografadas eu sempre tento passar, as vezes eu vou passar algum conteúdo no quadro, aí eu passo com antecedência na folha mimeografada pra evitar o desgaste deles ficarem copiando e eu também, e como as aulas são poucas, a gente poder aprofundar em alguma coisa.

48- Recursos menos usados Eu procuro utilizar menos o quadro negro, assim, só o utilizo mais quando vou explicar alguma coisa, ou quando eu preciso passar alguma coisa e não consegui preparar o material antes.

49- (P1.26) No processo de verificação de aprendizagem eu utilizo avaliações geralmente escrito, individuais e em duplas (né). Eu faço também atividades em grupos.

50- (P1.27) A Média Bimestral é o resultado de todas atividades, incluindo tarefas e incluindo um possível, um possível aumento de nota, porque, caso o aluno esteja muito abaixo porque eu tenho um índice na Prefeitura, e eu preciso seguir esse índice, no meu caso é de 37%, então eu tenho que tentar seguir ele, senão eu sou chamada a atenção.

51- A LI fora da sala de aula (P1.28) Geralmente eu faço atividades, que a gente montou, que nem na época das olimpíadas, os meus alunos do 9ºano montaram uma atividade pra ser colocada no mural, que é o “JORNAL DAS OLIMPÍADAS”, então todos os dias eles vão atrás de notícias e colam lá no mural; a gente montou um “blog”, eu vou até montar um blog - LÍNGUA INGLESA EXXX -, (né?) pra ser um ponto de contato entre os alunos; a gente elaborou as - OLIMPÍADAS DO EXXX - dos meus alunos de Inglês, que eram com aquelas brincadeiras que geralmente de infância, tipo pular corda, tentando montar essas olimpíadas de inglês, apesar de ter acabando envolvimento de toda a escola.

52- (P1.29) O interesse dos alunos pela Língua inglesa, é possível despertar esse interesse e manter também, mas é um trabalho muito árduo: todo dia a gente tem que ficar lembrando aonde que vai ser utilizado, como que vai trabalhar (...). Não é fácil, não, eu (...) você ouvir um aluno te dizer “Onde que vou utilizar isso na vida?”, é muito difícil. Você fica até um pouco sem reação, você acha todas as alternativas, mas, às vezes, tem um momento rápido de frustração, mas tem que reverter esse quadro.

A CARREIRA DOCENTE/PROFISSIONALIZAÇÃO

53- A questão da carreira profissionalizante, **(P1.30)** a entidade de classe ACP, eu participo dela, ela é muito útil, principalmente pra classe dos professores.

54- **(P1.31)** Eu recebo correspondências da ACP e também de algumas editoras de Língua Inglesa.

55- **(P1.32)** A formação continuada, eu acabei fazendo uma pós-graduação, eu fui atrás, paguei com o meu dinheiro. Hoje a Reme oferece uma pós-graduação pros professores de Língua Inglesa.

56- **(P1.33)** A experiência da docência foi uma experiência extremamente válida, eu acabei entrando em contato com umas professoras e professores renomadíssimos da área que eu não conhecia.

(ah) **(P1.34)** Hoje eu descobri que eu aprendi a gostar de dar aula, tanto é que às vezes quando eu penso em parar (...), dá aquela dor no coração, eu gosto muito, aprendi a gostar, aprendi a elaborar material didático.

OUTROS COMENTÁRIOS:

Hoje, uma das coisas que eu mais gosto de fazer é elaborar o material didático. (ah – suspira - emoção!) **(P1.35)** Eu acho que quando um professor ele entra numa escola, numa sala de aula, eu acho, que deveria ser pensado numa forma de socializar ele, recebê-lo, eu acho que o pessoal lembra muito na questão do estágio probatório: “não, você tem estágio probatório, você está em estágio probatório, não faz isso, não faz aquilo, tenha domínio de sala, faça tudo bonitinho, chegue no horário e tudo, por que você está no estágio probatório, nunca discuta com o seu diretor” (eh ...), eu acho que essa parte é uma parte, foi muito, é uma parte não muito boa, que pressiona a pessoa, as vezes a pessoa tem dificuldade de desenvolver um trabalho mais elaborado e ninguém também “vamos fazer isso, vamos fazer aquilo”, nada de Língua Inglesa. TSXXX, que é **(P1.36)** a que coordena na Reme, ela, ela ta sabendo fazer um trabalho que recepciona bem ao professor, mas infelizmente, quando o professor vai pra escola, ele tem que lidar com os problemas da escola, isso também atrapalha.

(AH!) **(P1.37)** A primeira escola eu não guardo boas lembranças, não guardo, é uma escola que eu não quero voltar, é horrível dizer isso, pelo menos assim, por um bom tempo, mas eu não quero voltar enquanto tiver aquela estrutura, aquela formação, aquela, aquela supervisão. **(P1.38)** O corpo administrativo da escola, que era composto pela secretaria, pelas merendeiras, é um pessoal que eu deixo, guardo, sinto saudade deles, (né) são pessoas assim que (ah) muitas vezes até os próprios professores não dão valor, mas, mas são pessoas de quando você precisa de alguma coisa, eles estão aí para te ajudar, ainda mais se você trata eles com um sorriso, eu vejo que eles se sentem tão valorizados quando um professor valoriza eles, que eles dão tanto valor pros professores, eles dão apesar de muitas vezes a gente pegar um falando mal, mas é por que eles são tão desrespeitados muitas vezes pelos professores, que a gente não para pra perceber que eles ganham bem menos que a gente (né) e fazem um trabalho até bem mais.

(P1.39) Hoje um estagiário meu tava me contando que um grupo de pais e de alunos foi reclamar com a direção a minha ausência na escola que eu estava, assim, por que, por eles já conheceram meu método, o quanto que eu era exigente, tanto que os próprios alunos reclamavam que eu exigia, que não faziam tarefa, pelo fato deles sentirem órfãos. Pessoal gostava de mim, eu era valorizada, tal, ajuda um pouco no ego (né?).

(P1.40) Mas a escola não tem muito contato atualmente, cada vez tem menos contato com a família (né ...). Então, a família vai lá, geralmente, vai mais os pais dos alunos que são bons; e os que não tão bem, a família não tá nem aí, a escola não procura ter contato.

E **(P1.41)** vou dizer uma coisa, pra um professor iniciante como um concursado, o melhor tipo de aula é numa escola em que todo mundo é concursado, e não numa escola que 90% dos professores são contratados, a pressão é muito maior.

Anexo M

Fragmentos da Análise Ideográfica Professor 1 (P1)

US 41	Unidade de Significado	Análises - (conceitual e proposicional)	Asserção Articulada do Discurso	Primeira Redução (41)	Segunda Redução (17)	Tema da Segunda Redução
P1.1	Eh! eu queria apenas, claro, ficar um período dando aula, e depois partir pra outro ramo (eh) [...].	Querida: teve a intenção de, ação que não significa o presente, localizada no passado. Depois partir: em um outro momento, lançar-se a outras possibilidades.	Declara que a princípio não queria ficar na docência, o que não ocorreu, mas procurou outra formação profissional o curso de Jornalismo e depois da docência prestou concurso e foi efetivada como técnica de uma Secretaria de Estado..	Opção por duas atividades profissionais.	Escolha profissional	escolha: docência
P1.2	Quem me recebeu foi a diretora, não mandou nada, [...] apenas assinou um papel e mandou eu ir na SEMED entregar ((riso)). : A primeira coisa que eu pude ter foi uma reunião depois que eu entreguei o papel. Cheguei lá, fiquei com medo. Vi o pessoal explicando, apresentando a escola, [...] disse que eu era professora iniciante e a coordenadora (ah) supervisora falou: “não tem problema, eu te ajudo e você aprende”. Ninguém perguntou se eu era professora iniciante. Na verdade, eu acho que é porque a escola já tinha uma outra professora de inglês que eles gostavam, porque era amiga da diretora (né); então a única coisa que me falaram é: “vamos ver quanto tempo você fica aqui na escola”. (eh) Informações específicas (?), acabei não recebendo nenhuma. O máximo foi um caderno. E pra eu ficar no pé da supervisora, acho que ela não tinha muita paciência, eu me apeguei a outros professores que já davam aula há muito tempo, professores de 1º ao 5º ano, professores de até 6º ao 9º. Eu ia perguntando detalhe por detalhe como eu fazia planejamento, como eu não fazia, como eu organizava isso. Na escola, na recepção, não conheci nada, eu que fui atrás pra ver onde era a biblioteca, onde era a cantina, quem trabalhava na secretaria e acabei até fazendo bastante amizade com essas pessoas, pois precisava de alguma coisinha ou outra, rapidinho eles sempre me arrumavam, até pela questão de amizade.	apenas assinou: teve uma única atitude material e não um primeiro estágio d e uma relação, por isso senti medo: de uma relação que poderia não ser agradável, mas ao mesmo tempo , ao declarar ser professora iniciante, recebe a proposta “eu te ajudo”: tem alguém que pode ajudar a tornar a situação mais (fácil) administrável. outro: um outro não presente que se contrapõe implicitamente ao falante, com um agravante, era um outro que eles gostavam: tinha a estima dos que estavam na escola. A palavra tempo na frase ouvida: despertou a noção de um período contínuo e indefinido, de um processo passado que a garantiu estar ali, no presente, mas que ao mesmo tempo tornou o futuro indefinido, desconhecido e temido. Comenta que a supervisora, que seria um apoio, não tinha paciência: capacidade de suportar ser incomodada e de esperar pelo que tarda. Como recurso para se sentir segura procurou outros meios de ajuda, a amizade: a solidariedade dos professores, que já davam aula há muito tempo, e dos funcionários da escola, conhecer os ambientes da escola proporcionou conhecer outras pessoas.	Ao ser recebido friamente pela direção, senti medo, mas prosseguiu, e ao declarar-se professor iniciante, recebe apoio da coordenadora. Foi, também, desafiada por outro professor, que deixou claro que sua permanência ali seria difícil. A falta de acesso ao supervisor, a conduziu a outros contatos. Mesmo ciente de estar ali, por mérito, teria que conquistar o seu espaço, seu direito assegurado, optou por fazê-lo estrategicamente.	a)Consciência de sentimentos: de indiferença de medo de receber ajuda de ser testada de ser lenta de necessidade do outro de sentir-se receptiva/amigável ----- b) Perceber situações novas: agir e reagir	A recepção na escola	mal acolhido

US 41	Unidade de Significado	Análises - (conceitual e proposicional)	Asserção Articulada do Discurso	Primeira Redução (41)	Segunda Redução (17)	Tema da Segunda Redução
P1.3	<u>A questão da disciplina Língua estrangeira, ela não é vista com tanta importância, [...]eles nem sabem, nem sabem uma outra língua estrangeira, [...]não faz falta na vida deles. Se um dia eles precisarem fazer alguma coisa, eles vão ver a importância realmente. Na primeira direção, ela simplesmente não dava nenhuma importância, tanto é que não tinha um material [...]viam como algo extremamente lúdico.</u>	Existe uma <u>questão</u> : uma dificuldade a resolver, uma polêmica, definir o sentido/objetivo da disciplina LE, não só como trabalho do professor em sala, mas de um contexto mais amplo, quando diz que a disciplina não é vista com tanta importância: destaque numa escala comparativa, logo apresenta razões, de ordem pessoal, “nem sabem”, e não <u>respeitam</u> : não consideram, não reconhecem, para justificar a falta cultura, o de não saber outra língua. Percebe que outras pessoas vêem a língua como algo <u>lúdico</u> : o que visa mais divertimento que outro objetivo, ou aprender pelo próprio prazer de fazê-lo, então para que investir em materiais? Não só, não valorizam como <u>des-valorizam</u> : tiram o valor, quando deixam subentendido que é uma brincadeira e não uma <u>disciplina</u> : um ramo do conhecimento, uma matéria, como outra qualquer.	Percebe que outras pessoas do corpo pedagógico e administrativo <u>desvalorizam</u> porque não conhecem. ----- O não conhecimento, efetivo, de uma língua estrangeira gera entre as pessoas, como defesa, uma falta de respeito. ----- A falta de valorização pelo não conhecimento da língua e não conhecimento dos objetivos de se aprender e usar uma outra língua gera o pensamento de que aprender LE não demanda esforço físico e intelectual, é só diversão, quando cansa pára, sem problema, não é uma disciplina.	a) Desvalorização do que não se conhece ----- b) Há desconhecimento dos objetivos/benefícios de se saber uma outra língua ----- c) A LI é uma disciplina	Percebendo valores e (pré)conceitos: sobre a LI	desmitificar valores e conceitos entre colegas e administração
P1.4	<u>[...]quando saí do estágio probatório, eu consegui fazer uma remoção pra uma outra escola, perto da minha atual residência, [...] nessa outra escola tenho fitas, tenho dicionários, tenho livro, tenho extremamente apoio da direção, o apoio técnico pedagógico da escola</u>	Tinha duas preocupações: sair do estágio probatório e mudar de escola. Quando: durante um tempo teve que ficar na escola, mesmo não se sentindo bem, por causa do estágio probatório: o que dá certificação de aprovação, e depois <u>consegui</u> : obtive êxito na ação pretendida, a remoção - objetivo principal da ação era mudar de escola, ir para próximo de sua residência, passa ser objetivo secundário, porque o que justifica a remoção são acontecimentos estritamente relacionados à escola, por conta da mudança tem fitas, dicionários, etc., além de <u>apoio</u> : de aprovação, patrocínio, sustentação.	Com a remoção, vai trabalhar em uma escola que lhe oferece condições físicas e psicológicas/morais, e que, também, fica próximo de sua residência.	Mudar de escola para sentir-se bem e desempenhar melhor a docência.	Carreira e futuro profissional	mudou de escola

US 41	Unidade de Significado	Análises - (conceitual e proposicional)	Asserção Articulada do Discurso	Primeira Redução (41)	Segunda Redução (17)	Tema da Segunda Redução
P1.5	<u>Na primeira escola que eu entrei, a supervisora me deu uma apostilinha, me deu, que um outro professor tinha elaborado. Não tinha livro, não tinha nada, não tinha nada, nenhum ponto de referência. Não tinha livro, tanto até que fui em sebos procurar livros, mesmo de alunos, pra eu conseguir elaborar as aulas.</u>	Ao referir-se à primeira escola, descreve o material que recebeu no <u>diminutivo</u> : atenuando a significação do <i>objeto</i> citado, foi algo pouco, mas era tudo o que tinha na escola, para obter outros recursos para desempenhar suas funções, teve que ir até em <u>sebo</u> : lugar de coisas usadas. O uso da palavra <u>até</u> : significa que para ela aquilo foi o <u>limite</u> : algo que não deve ser ultrapassado, mais do que isso é muita precariedade. Porém, toma a atitude de comprar livros, porque, ela, como professora também precisa ter livros, ter várias fontes de informação e de formação.	Na sua primeira escola, só tinha uma “apostilinha”, como material didático para sua disciplina e não achou normal ter que adquirir, um material que não poderia faltar na biblioteca da escola: um livro didático. Na atitude de – ir comprar livros com seus recursos – deixa claro, que como em qualquer outra profissão, é necessário investir para se obter um melhor desempenho.	a) Há pouco material didático e pouco investimento em LI na escola. Por isso o professor precisa investir em materiais didáticos/em sua profissão.	Percebendo a carência de recursos	não tinha livros, não tinha nada, nenhum ponto de referência
P1-6	<u>Os alunos? Pra eles, o inglês não significava nada, ficavam até revoltados porque que eles tinham que estudar uma língua estrangeira, onde que eles iam utilizar isso?</u>	O uso dos verbos no passado indica que depois de algum tempo, essa situação mudou. Aprender uma língua <u>estrangeira</u> : de outra nação que não a sua, algo que lhe era estranho.	Esclarece que quando chegou à escola encontrou alunos que se negavam estudar LI por desconhecer, algumas possibilidades de uso.	a) Os alunos desvalorizavam a língua, questionavam a aprendizagem e uso.	Percebendo valores e (pré)conceitos: sobre a LI	(desmitificar valores e conceitos entre alunos

US 41	Unidade de Significado	Análises - (conceitual e proposicional)	Asserção Articulada do Discurso	Primeira Redução (41)	Segunda Redução (17)	Tema da Segunda Redução
P1.7	<u>Eu não tive uma orientação, bem, na escola sobre a questão do conteúdo. A única coisa que aconteceu foi a supervisora me dar uma folha que era a ementa curricular, que era dividida até por conteúdos gramaticais. Mas, tinha um curso de formação que era oferecido pela TSXXX e TSXXX. E a minha supervisora me orientou a ir, que eu tava, praticamente chorava todos os dias, ao final da aula, que eu não sabia dar aula e ela me orientou a ir. Foi nesses cursos que eram realizados uma vez por mês nas sextas-feiras, que eu comecei a participar de trocas de experiências, a partir de como guiar um pouco as minhas aulas.</u>	Não teve orientação: modo pelo qual devem executar-se as tarefas que lhe dizem respeito, como por exemplo, que conteúdos: tópico, ou conjunto de tópicos que constitui algo, no caso, o que constitui ensinar LI, objetivos, os conteúdos, as abordagens, os métodos, os recursos, as avaliações. Diz que o que lhe foi apresentado como <u>ementa curricular</u>: texto reduzido aos pontos essenciais, curricular: uma programação de um curso, na verdade era uma lista de <u>tópicos gramaticais</u> – a língua enquanto estrutura e sistema, um conjunto de códigos e não enquanto usada como veículo de interação. O uso da conjunção “<u>mas</u>”, eis que surge uma possibilidade, a situação pode ser mudada, a supervisora a orientou que participasse dos cursos de formação continuada promovidos pela SEMED, às sextas-feiras, uma vez por mês, já que chorava: deixava correr lágrima dos olhos sob efeito de tristeza, de emoção, todos os dias ao final da aula, porque não conseguia lidar com as situações que se lhe apresentavam na escola. os encontros foram essenciais para que começasse a construção e a organização de seus saberes docentes, os sociais, existenciais e os pragmáticos.	A professora não sentiu-se segura em relação a alguns procedimentos relativos à atividade docente. A única orientação que recebeu foi uma folha com o título de ementa curricular, que era, na verdade, uma relação de tópicos gramaticais, um equívoco, pois não é essa a orientação dos PCN, desde 1998. E nem das abordagens contemporâneas presentes na literatura da área presentes no Curso de Formação Inicial. A supervisora sugeriu que ela participasse dos cursos de Formação Continuada oferecidos pela SEMED, pois chorava por não conseguir administrar a situações que se apresentavam no curso da docência. Os encontros ofereceram alguns caminhos na constituição de sua profissionalização.	a) Sentiu-se angustiada e triste, por sentir dificuldades ao lidar com a docência. ----- b) Os cursos de Formação Continuada ajudaram na constituição de seus saberes docentes.	Percebendo a docência	Insegurança, chorava, formação continuada ajudou

[...]

P1.37	<u>A PRIMEIRA ESCOLA eu não guardo boas lembranças, não guardo, é uma escola que eu não quero voltar, é horrível dizer isso, pelo menos assim, por um bom tempo, mas eu não quero voltar enquanto tiver aquela estrutura, aquela formação, aquela, aquela supervisão</u>	boas lembranças: aquilo que subsiste como testemunho de um fato passado, aquilo que ocorre ao espírito como resultado de experiências já vividas; reminiscência	A professora afirma que guarda dentro de si lembranças de experiências que viveu, mas que não foram boas, positivas, e se recusa a revivê-las. Foram experiências vividas em várias situações na escola	Não guarda boas lembranças da primeira escola.	Carreira e futuro profissional	- não guarda boas lembranças da 1ª escola
-------	---	--	--	--	--------------------------------	---

US 41	Unidade de Significado	Análises - (conceitual e proposicional)	Asserção Articulada do Discurso	Primeira Redução (41)	Segunda Redução (17)	Tema da Segunda Redução
P1.38	<u>O corpo administrativo da escola, que era composto pela secretaria, pelas merendeiras, é um pessoal que eu deixo, guardo, sinto saudade deles. (né) são pessoas assim que (ah) muitas vezes até os próprios professores não dão valor ,mas, mas são pessoas de quando você precisa de alguma coisa, eles estão aí para te ajudar, ainda mais se você trata eles com um sorriso, eu vejo que eles se sentem tão valorizados quando um professor valoriza eles, que eles dão tanto valor pros professores, eles dão apesar de muitas vezes a gente pegar um falando mal, mas é por que eles são tão desrespeitados muitas vezes pelos professores, que a gente não para pra perceber que eles ganham bem menos que a gente (né) e fazem um trabalho até bem mais.</u>	<u>administrativo</u> : a direção, a chefia no organograma de um estabelecimento público ou particular <u>valorizar</u> : dar valor, importância a (algo, alguém ou a si próprio) ou reconhecer-lhe o valor de que é dotado	A professora relata que, teve um bom relacionamento com as pessoas que trabalhavam na secretaria e na cozinha da escola, sente saudade e deixou saudades. Percebeu também que estas pessoas não são valorizadas pelos funcionários de um nível hierárquico mais elevado do organograma escolar.	Teve bom relacionamento com os funcionários que percebeu serem os menos valorizados na hierarquia escolar	Percebendo relações	aproximação professor/corpo administrativo
P1.39	<u>Hoje um estagiário meu tava me contando que um grupo de pais e de alunos foi reclamar com a direção a minha ausência na escola que eu estava, assim, por que, por eles já conheceram meu método, o quanto que eu era exigente, tanto que os próprios alunos reclamavam que eu exigia, que não faziam tarefa, pelo fato deles sentirem (órfãos) [...]Pessoal gostava de mim, eu era valorizada, tal, ajuda um pouco no ego (né?).</u>	<u>reclamar</u> : queixar-se, lamentar-se <u>valorizar</u> : dar valor, importância a algo ou alguém., alguém	A professora sentiu-se valorizada, ao ter conhecimento de que pais e alunos da ex escola, foram até à direção da escola reclamar a sua ausência. Eles já conheciam a qualidade do seu trabalho, gostavam e respeitam.	Ficou feliz ao ver seu trabalho reconhecido.	Percebendo a valorização pessoal e profissional.	- percebe seu trabalho valorizado
P1.40	<u>Mas a escola não tem muito contato atualmente, cada vez tem menos contato com a família (né ...). Então, a família vai lá, geralmente, vai mais os pais dos alunos que são bons; e os que não tão bem, a família não tá nem aí, a escola não procura ter contato.</u>	<u>contato</u> : comunicação, relacionamento, convívio	Percebeu que o relacionamento, a comunicação entre os pais e a escola tem diminuído muito, geralmente os pais dos alunos bons comparecem, dos que não são bons os pais ignoram essa relação e a escola não procura o contato.	A relação pais & escola tem diminuído, e a escola não tem procurado manter esse convívio.	Percebendo relações	percebe a distanciação: escola-pais
P1.41	<u>[...] vou dizer uma coisa, pra um professor iniciante como um concursado, o melhor tipo de aula é numa escola em que todo mundo é concursado, e não numa escola que 90% dos professores são contratados, a pressão é muito maior.</u>	<u>concursado</u> : aquele deu foi aprovado em concurso público. <u>contratado</u> : diz-se de ou funcionário admitido no serviço público por contrato temporário ou para desempenhar função especializada	Pela sua experiência, o ideal seria se o professor iniciante, concursado ou contratado, fosse lotado em uma escola em que todos os outros professores fossem concursados, para não haver tanta pressão do estágio probatório	Para o professor iniciante a melhor escola é aquela em que todos são concursados.	Carreira e futuro profissional.	carreira (ideal: todos professores concursados)

Anexo N
Matriz Nomotética: Professor 1

P	US	SEGUNDA REDUÇÃO 17 US	TEMAS DA SEGUNDA REDUÇÃO	CONVERGÊNCIAS TEMÁTICAS										
1.	01.	Escolha profissional	escolha: docência-influência de dois professores	A										
1.	02.	A recepção na escola	mal acolhido	A	B									
1.	12.	Percebendo a si mesma	agora: está bem em sala de aula	A								I		
1.	14b.	Percebendo a si mesma	início: sofri muito, final me senti orgulhosa	A		C								
1.	39.	Percebendo a valorização pessoal e profissional	percebe seu trabalho valorizado	A	B	C								
1.	04.	Carreira e futuro profissional	mudou de escola	A		C								
1.	09.	Carreira e futuro profissional	apoio SEMED			C							J	
1.	32.	Carreira e futuro profissional	formação: investimento pessoal	A		C								
1.	33.	Carreira e futuro profissional	especialização: contatos importantes	A	B	C								
1.	35.	Carreira e futuro profissional	administra melhor o estágio probatório	A	B								J	
1.	37.	Carreira e futuro profissional	não guarda boas lembranças da 1ª escola	A	B	C								
1.	41.	Carreira e futuro profissional	carreira ideal: todos professores concursados			C								
1.	07.	Percebendo a docência	insegurança formação continuada ajudou	A		C				G				
1.	10.	Percebendo a docência	1ª sala de aula: indisciplina + estágio probatório // instabilidade: indisciplina + estágio probatório	A		C						I		
1.	11.	Percebendo a docência	indisciplina+sofreu com pressão do estágio probatório	A		C						I		
1.	13.	Percebendo a docência	problemas dos alunos, falta de respeito é o maior deles			C				G		I		
1.	15.	Percebendo a docência	planeja fora da escola									H		
1.	16.	Percebendo a docência	livro didático: para tarefa					E				H		
1.	19.	Percebendo a docência	tarefas									H		
1.	20.	Percebendo a docência	quatro habilidades							G				
1.	21.	Percebendo a docência	participação dos alunos							G		I		
1.	22.	Percebendo a docência	planejamento: semanal, registrado e visto									H		
1.	23.	Percebendo a docência	ensinar – aprender: dificuldade nestes processos			C				G		I		

LEGENDA DAS CONVERGÊNCIAS TEMÁTICAS:

A = O pessoal: carreira docente;
B = O profissional na escola e fora da escola;
C = O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação;

D = Língua Inglesa: (pre)conceitos;
E = Recursos materiais;
F = Recursos humanos;
G = O ensinar e o aprender na sala de aula;
H = O ensinar e o aprender: planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as tarefas;

I = Na sala de aula: relação com os alunos;
J = Fora da sala de aula: relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico, as SEMED, técnicos da SEMED (formação continuada).

Matriz Nomotética: Professor 1

P	US	SEGUNDA REDUÇÃO 17 US	TEMAS DA SEGUNDA REDUÇÃO	CONVERGÊNCIAS TEMÁTICAS									
1.	25.	Percebendo a docência	planeja com antecedência			C						H	
1.	26.	Percebendo a docência	avaliação									H	
1.	27.	Percebendo a docência	cumprir meta/advertência	A	B	C							
1.	34.	Percebendo a docência	aprendeu de gostar de dar aula, elaborar material	A	B			E		G	H		
1.	36.	Percebendo a docência	dificuldades em administrar a aula+problemas da escola			C				G		I	J
1.	08.	Percebendo a complexidade da docência	despreparado: alunos especiais			C						I	
1.	38.	Percebendo relações	aproximação professor/corpo administrativo			C							J
1.	40.	Percebendo relações	percebe a distanciação: escola-pais		B	C							J
1.	14a.	Tem consciência do papel do professor	relação professor/aluno									I	
1.	03.	Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI	desmitificar valores e conceitos entre colegas e administração				D						J
1.	06.	Percebendo valores e (pré)conceitos sobre a LI	desmitificar valores e conceitos entre os a alunos				D					I	
1.	17.	Percebendo o contexto da docência	faz relação do administrativo/pedagógico na escola: transferência		B								J
1.	18.	Engajamento pessoal, profissional e político	engajamento ético e moral: <i>bullying</i>		B					G		I	
1.	24.	Engajamento pessoal, profissional e político	procurou ajuda		B	C							J
1.	28.	Engajamento pessoal, profissional e político	executa atividades diferenciadas							G	H	I	
1.	29.	Engajamento pessoal, profissional e político	é possível despertar o interesse dos alunos							G		I	
1.	30.	Engajamento pessoal, profissional e político	engajamento político: é filiada a ACP	A	B								
1.	31.	Engajamento pessoal, profissional e político	carreira: recebe informes	A	B								
1.	05.	Percebendo a carência de recursos	Carência de recursos				D						

LEGENDA DAS CONVERGÊNCIAS TEMÁTICAS:

A = O pessoal: carreira docente;

B = O profissional na escola e fora da escola;

C = O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação;

D = Língua Inglesa: (pre)conceitos;

E = Recursos materiais;

F = Recursos humanos;

G = O ensinar e o aprender na sala de aula;

H = O ensinar e o aprender: planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as tarefas;

I = Na sala de aula: relação com os alunos;

J = Fora da sala de aula: relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico, as SEMED, técnicos da SEMED (formação continuada).

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (A) - O Pessoal: Carreira Docente**1. Escolha profissional**

- 1.01. escolha: docência-influência de dois professores
- 2.09. escolha: docência LI aprendeu a gostar
- 2.11. -tentou outras áreas, mas é de Humanas
- 2.61. escolha: ser professora
- 3.39. Queria turismo, não aprovação da família, gostava de inglês, jogo da sorte Letras.
- 3.40. ser professora, fazer outro curso, mudar de profissão, era a idéia inicial
- 4.01. escolha: Letras três vestibulares
- 5.01. letras/Inglês: 3 anos de curso (apoio: mãe queria ser professora)
- 6.01. medicina: dois anos, desistiu, Letras: línguas, queria dar aulas
- 7.49. Pela parte cultural do curso, gostou e decidiu por necessidade financeira. Tia e irmã professoras
- 8.40. Pela sua história, tinha afinidade com língua portuguesa e inglesa, foi paixão, nunca pensou em desistir
- 8.41. Letras, mas não tinha a pretensão de entrar na sala de aula
- 8.42. Passou no concurso, ficou em dúvida, e foi ver se ia corresponder com a expectativa
- 9.43. Sempre quis ser professora, tem irmã e mãe professoras

2. A recepção na escola

- 1.02. mal acolhido
- 2.01. bem acolhido: recebeu orientações
- 2.20. bem acolhida, estabilidade e conforto
- 2.24. acolhimento / estabilidade
- 3.01. explicações gerais, sofreu retaliação: tomou lugar de professor reconhecido
- 3.04. ninguém apresentou a escola
- 3.15. 2ª escola - foi muito bem recepcionada por todos, sentiu como que é uma recepção de uma escola
- 5.02. bem acolhida pela diretora (7 dias antes do início das aulas)
- 7.03. pouca informação
- 8.03. primeiro dia da reunião pedagógica, vários concursados, só ela professora iniciante
- 9.03. uma semana antes: rotina da escola
- 9.44a. Diretora recebeu bem: tem que receber bem

3. Percebendo a si mesma

- 1.12. agora: está bem em sala de aula
- 1.14b. início: sofreu muito, final me senti orgulhosa
- 2.18. início: sensível, muito difícil, depois: maduro, firme
- 3.27a. considera que sua carreira docente começa desta escola em diante (profissional)
- 6.06b. sente prazer em dar aula, chegar em casa cansada, mas feliz, marido não acredita
- 6.27. caminho inverso: tornou melhor mãe, quando se tornou professora, tem mais paciência
- 6.51. o professor tem que ter jogo de cintura, não pode dizer "não estou conseguindo", ele tem que saber seu serviço e dizer "não tive essa formação".
- 8.02. nunca espera, busca informações
- 8.33. não sentiu passar estágio probatório, se adaptou à escola, não participava, só passavam o resultado
- 9.32. pouca experiência com sala de aula no estágio: só fez uma regência e não estava sozinha
- 9.35. bem profissionalmente
- 9.38. Se aperfeiçoou e chegou onde queria estar

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

- 1.39. percebe seu trabalho valorizado
- 2.08. investimento no professor: Curso de especialização e na escola. // imagem positiva
- 5.38. foi chamada para assinar a avaliação do estágio probatório, foi elogiada e recebeu 10, ficou motivada
- 7.42. É importante para a sociedade, mal remunerado
- 9.36. Hoje mais recursos que em 2002, é profissão desvalorizada, mal remunerada, mas não pensa em mudar de profissão

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (A) - O Pessoal: Carreira Docente**5. Carreira e futuro profissional**

- 1.04. mudou de escola
- 1.32. formação: investimento pessoal
- 1.33. especialização: contatos importantes
- 1.35. administra melhor o estágio probatório
- 1.37. não guarda boas lembranças da 1ª escola
- 2.10. O concurso: euforia, depois vem o ano de dificuldades – obstáculos e superação
- 2.26. não pretende mudar de escola
- 2.32. investe em estudo
- 2.56. estudos, cursos
- 3.31. cursando especialização, queria continuar o curso de línguas,; falta tempo, dinheiro, disposição
- 4.03a. mudou de escola: agora boa impressão da REME
- 4.08a. 1ª escola: aluno podia tudo, pediu remoção
- 4.08b. 2ª escola: professor é valorizado; teve outra visão da REME
- 4.48. cursando especialização
- 5.09b. momento de para e refletir, ver a prática do outro: iniciante tem criatividade mas não tem a experiência dos outros
- 5.35. está feliz com a escolha profissional e faz projetos para o futuro
- 5.50. já teve aumento salarial, espera que depois da especialização o Prefeito ofereça oportunidades de Curso de Mestrado
- 6.52. a formação é importante pessoalmente e profissionalmente, para todo mundo
- 7.34. expectativas não correspondidas, pensando em mudar
- 7.44. sempre tratados como alunos, na universidade o ensino é tradicional, não ensina sobre as tecnologias
- 7.45. hoje é menos dolorido, tem mais informação
- 7.46b. todo começo é difícil, mesmo com o estágio. Estágio brincar de dar aula.
- 8.31. não gostaria de mudar de profissão

6. Percebendo a docência

- 1.07. insegurança formação continuada ajudou
- 1.10. 1ª sala de aula: indisciplina + estágio probatório // instabilidade: indisciplina + estágio probatório
- 1.11. indisciplina+sofreu com pressão do estágio probatório
- 1.27. cumprir meta/advertência
- 1.34. aprendeu de gostar de dar aula, elaborar material
- 2.03a. escola como família
- 2.14a. exoneração
- 2.30. planejamento: responsabilidade
- 2.57. estágio probatório: foi constrangedor
- 3.14. mudou de escola: temeu acontecer o mesmo da 1ª escola: ficar no lugar da OUTRA professora
- 3.30a. questão financeira: faz pensar em mudar, mas questão não financeira: os alunos a fazem continuar
- 3.32. estágio probatório: 1º ano nem aí para exoneração, não aguentava aquela escola, isso não alterou o resultado
- 4.04b. foi remanejada, sem reclamação nesta escola
- 4.05. insegurança: pela inexperiência e pelo comportamento dos alunos
- 4.20. Tendo noção do processo: a língua, a abordagem, os objetivos, o conteúdo, a metodologia
- 4.27. ensinar-aprender: super-lotação incomoda/gostaria de mudar
- 4.49. questionou a comissão que avaliou o estágio probatório: reclamou / ninguém tira 10 / não existe bom professor: (colega disse) / não foi justa a avaliação
- 4.50a. 1º ano de docência: não ser só avaliado e vigiado, ser acompanhado: estágio probatório
- 4.55. estágio: o contato com a escola, ajuda na formação
- 4.57a. professor iniciante precisa de apoio, não é falar você não tem domínio
- 4.57b. professor iniciante: 2ª escola: recebe apoio e orientação

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (A) - O Pessoal: Carreira Docente

- 5.11. 1ª sala de aula: estava focada, determinada, precisava e queria aprender, e feliz por ter passado no concurso que não deu frio na barriga
- 5.30. gosta de suas aulas
- 6.02c. ajeitou as coisas, com medo, insegura, mas não demonstrou [...] foi levando na brincadeira [...] não aprendi isso na faculdade: vocação //
- 6.04. 1ª escola: aluno: a senhora não tem medo? De quem? De mim? [...] no dia em que eu tiver medo de aluno não dou mais aulas [...] eu blefo, assim
- 6.47. diferença entre alunos: no curso de formação inicial, tudo certinho, na escola: aluno especial, revoltado, sem interesse, dançar conforme a música, lá não tem apoio do professor do estágio
- 7.14a. 1ª sala de aula: calafrio, o novo causa desconforto
- 7.17. preferência por turma: comportamento e simpatia
- 7.23. dificuldades: se vira: liga, chama alguém
- 7.27. não conhece país falante de LI: esforça-se
- 7.29a. Auto-avaliação é difícil
- 7.47. Sentia-se uma analfabeta sobre a profissão, aprendeu a dar aulas e não foi na universidade
- 8.13. está gostando do que está fazendo, tem melhorado, vai aprendendo
- 9.31. na prática utilizou pouca coisa da universidade, depende da clientela

7. Percebendo a complexidade da docência

- 2.14b. não é só dar aula tem que planejar, elaborar material situação complexa
- 5.44. participar da formação continuada, do conselho de classe, das reuniões, do planejar, de parar para refletir
- 8.34. quando aluna pensava: é só entrar e dar aula e acabou, hoje vê que não é assim: buscar algo melhor

8. Percebendo relações

- 2.36. chocada com atitude de aluno: descarrego, depois experiências agradáveis // insegurança, falta de reação rápida
- 8.07. troca de experiências: gosta dos professores de LI e dos técnicos da Semed

9. Percebendo o contexto da docência

- 5.05. andou pela escola para conhecer – na semana de reunião as pessoas falaram sobre a escola e a comunidade
- 6.12. nunca alguém apresentou a escola, conheceu sozinha, um disse: seja bem vinda, não passou disso
- 7.48a. Sentiu-se desamparada: sem grupo de estudo, sem apoio para preparar as aulas, sozinha
- 8.39. A prática na vida profissional é tudo
- 9.40. Reme: é vantagem ser concursado e estável

10. Tem consciência do papel do professor

- 9.29. professor: tem que buscar formação
- 9.37. se capacitar para atingir objetivos

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

- 8.04. todos respeitam e ela dá a importância que a disciplina tem

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.30. engajamento político: é filiada a ACP
- 1.31. carreira: recebe informes
- 2.25. engajamento: leu PPP
- 2.31. temas da formação: ajudam
- 2.54. crescimento, percepção do eu // autocrítica, sempre ter expectativas
- 2.59. não é filiada a ACP
- 2.60. carreira informes: recebia Revista Escola
- 3.08. professores da periferia e centro juntos: a diferença é legal, sugere um encontro com professores de todas as áreas

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (A) - O Pessoal: Carreira Docente

- 3.11. recebeu outra professora iniciante como gostaria de ter sido recebida
- 3.34. É filiada a ACP, APLIEMS conhece, mas não é filiada
- 3.37. crescimento, percepção do eu, ter sensibilidade nas relações
- 4.23. Encontros de formação: participa, grande valia, aprendendo com os mais experientes
- 4.51. Não é filiada ACP ou APLIEMS, perguntaram uma vez e não perguntaram mais
- 5.04. recebeu muita informação sobre PPP (conheceu PPP de uma escola durante o estágio supervisionado)
- 5.09a. o horário do encontro de formação coincidia com a outra Rede: participou de 50% em 2008
- 5.41. não é filiada a nenhuma entidade da classe
- 5.42. não recebe nenhum material ou correspondência
- 6.14. conhece os objetivos e os documentos legais
- 6.44. gosta dos encontros de formação, momento de ver colegas da área
- 6.48. não é filiada, na escola tem representante da ACP, não tem tempo, os homens tem mais tempo
- 6.49. recebe a revista Escola em casa
- 7.10. cursos de formação continuada: vem melhorando
- 7.12. faz dois anos que não participa dos cursos de formação: bate o horário
- 7.35. cursando especialização
- 7.38. Não é filiada a ACP
- 7.39. Recebe Revista Nova Escola
- 8.05. a LI no PPP, não lembra, não tem muito contato
- 8.32. faz especialização da Rede
- 8.35. é sócia da APLIEMS, mas não é da ACP
- 8.36. recebe revista Nova Escola e outros informes nas formações
- 8.37. faz pedagogia, quer trabalhar com supervisão, salário poderia ser melhor, mas não está tão distante de outras profissões
- 9.10. ia a todos os encontros: antes só troca de experiência
- 9.33. já foi sócia da ACP e da APLIEMS
- 9.34. recebe catálogos e vai a eventos

13. Existência de outros professores de LI

- 4.24. não está sozinha: pode trocar idéias : ajuda

14. Percebendo a carência de recursos

- 7.48b. falta material e livros na biblioteca, usava material particular //

15. Mudança de função na carreira

- 3.35. poderia ser orientadora: para amenizar a carência de atenção dos alunos
- 4.53. Gostaria de trabalhar: supervisão, coordenação, orientação
- 5.43. gostaria de trabalhar na Secretaria elaborando projetos que coloquem o aluno em ação
- 6.50. gostaria de ser supervisora para conversar com os pais, mandar bilhetes, ir até a residência, não é ser super nanny
- 7.40. Não quer exercer outra atividade

16. Maturidade profissional

- 2.17b. toda profissão tem problema

17. Mudança de atividade

- 5.37. fazer algo que não envolva público, tem dia que não quer ver ninguém

19. Percebendo a REME

- 5.39. elogia a organização da REME enquanto instituição pública, é diferente
- 7.08. hoje está melhor

20. Percebendo o estágio e o estagiário

- 5.49. será receptiva, vai conversar, orientar

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (A) - O Pessoal: Carreira Docente

- 6.53. vai receber bem o estagiário: não foi bem recebida pela professora, no outro ano, passou no concurso e foi colega de escola
- 7.46a. não teve ajuda do estagiário: quieto no canto, não deu material

21. Percebendo o processo seletivo

- 4.56b. prova escrita: tempo de 3 horas é pouco
- 5.46. os exames são caros e diversificados: centralizar tudo com os profissionais do IMPCG
- 5.47. ter mais informações consistentes na palestra de posse, ser menos publicitária

22. Sugestão para o curso de formação inicial

- 2.63. viver mais a escola na teoria e na prática durante o estágio supervisionado
- 3.38. viver mais a escola na teoria e na prática durante o estágio supervisionado
- 5.45. convidar professor da Rede para palestras, assistir e comentar filmes sobre a docência

1. Escolha profissional**2. A recepção na escola**

- 1.02. mal acolhido
- 2.01. bem acolhido: recebeu orientações
- 2.21. três dias para se preparar
- 2.62. 1ªs informações sobre a carreira: escola e SEMED
- 3.36. houve avanços, as diferenças entre professores (iniciantes e experientes) pode até ser saudável
- 5.02. bem acolhida pela diretora (7 dias antes do início das aulas)
- 5.03. boa adaptação: conversa com todos, confundida com filha de professor (bem jovem), recebeu conselhos para mudar de área: essa é estressante
- 7.02. direção apresentou-a à 1ª sala como concursada e competente
- 7.03. pouca informação
- 7.05. única professora inexperiente na posse
- 8.01. bem recebida pela diretora e vice-diretora
- 8.03. primeiro dia da reunião pedagógica, vários concursados, só ela professora iniciante
- 9.01. recebida pela diretora
- 9.02. 1ª reunião: não apresentaram o PPP, em três anos nunca ouviu falar dele
- 9.03. uma semana antes: rotina da escola
- 9.04. bem recebida pelos colegas
- 9.44a. Diretora recebeu bem: tem que receber bem

3. Percebendo a si mesma

- 3.27a. considera que sua carreira docente começa desta escola em diante (profissional)
- 3.30b. consciência do papel do professor: início conturbado, este ano muito a oferecer, vai esforçar-se
- 8.02. nunca espera, busca informações
- 8.33. não sentiu passar estágio probatório, se adaptou à escola, não participava, só passavam o resultado
- 9.35. bem profissionalmente
- 9.38. Se aperfeiçoou e chegou onde queria estar

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

- 1.39. percebe seu trabalho valorizado
- 2.08. investimento no professor: Curso de especialização e na escola. // imagem positiva
- 5.38. foi chamada para assinar a avaliação do estágio probatório, foi elogiada e recebeu 10, ficou motivada
- 7.42. É importante para a sociedade, mal remunerado

5. Carreira e futuro profissional

- 1.33. especialização: contatos importantes
- 1.35. administra melhor o estágio probatório
- 1.37. não guarda boas lembranças da 1ª escola
- 3.31. cursando especialização, queria continuar o curso de línguas,; falta tempo, dinheiro, disposição
- 4.03a. mudou de escola: agora boa impressão da REME
- 4.03b. 1ª escola: direção autoritária, não ajudou na adaptação e professores não receptivos
- 4.08b. 2ª escola: professor é valorizado; teve outra visão da REME
- 4.48. cursando especialização
- 5.35. está feliz com a escolha profissional e faz projetos para o futuro
- 5.36. tem altos e baixos, mas se sente realizada
- 5.48. período difícil: ter reunião só com os novatos, mostrar as estruturas técnicas, apoios pedagógicos, materiais disponíveis, rotinas
- 7.45. hoje é menos dolorido, tem mais informação

6. Percebendo a docência

- 1.27. cumprir meta/advertência
- 1.34. aprendeu de gostar de dar aula, elaborar material
- 2.02. não sabia do planejamento, pensou que tivesse alguém acompanhando
- 2.03a. escola como família
- 2.03b. insegurança quanto ao conteúdo sem diretriz
- 2.05. elaboração do planejamento – sozinha
- 2.15a. sempre lembrar os combinados
- 2.16. educar: processo lento e gradativo
- 2.17a. papel do aluno/professor, não é só dar aula
- 2.19. superou dificuldades de sala de aula: relações-
- 2.23. questões burocráticas bem organizadas
- 2.28. falta tempo pra pensar no processo/planejar
- 2.34a. 1ª sala de aula sentimento de insegurança sobre o saber e o fazer; pessoal: mão gelada, choque, estou amadurecendo
- 2.39. papel do professor no conselho de classe: pessoal e profissional
- 2.44. dificuldade lingüística e metodológica
- 2.45. (não) uso de recursos: do livro ao data show
- 2.48. (não) divulgar produção dos alunos: cultura da escola
- 2.50. atividade produtiva; participação dos alunos
- 2.57. estágio probatório: foi constrangedor
- 3.12b. a aluna mais rebelde da 1ª aula se tornou sua melhor aluna
- 3.14. mudou de escola: temeu acontecer o mesmo da 1ª escola: ficar no lugar da OUTRA professora
- 3.22b. b. não tem tempo para registros (reflexivos) das atividades e ocorrências
- 3.30a. questão financeira: faz pensar em mudar, mas questão não financeira: os alunos a fazem continuar
- 3.32. estágio probatório: 1º ano nem aí para exoneração, não aguentava aquela escola, isso não alterou o resultado
- 4.04a. aprendeu a resolver problemas sozinha
- 4.14. Pouco conhecimento do PDE, seguiu algumas orientações, não concordava com as ações de LI.
- 4.27. ensinar-aprender: super-lotação incomoda/gostaria de mudar
- 4.33. dificuldade lingüística: pesquisa em livros, sente falta de colega, este ano tem recursos
- 4.34. sala de informática: usa bastante
- 4.38. não fez na 1ª escola, agora está elaborando cartazes e planejando apresentações
- 4.49. questionou a comissão que avaliou o estágio probatório: reclamou / ninguém tira 10 / não existe bom professor: (colega disse) / não foi justa a avaliação
- 4.50a. 1º ano de docência: não ser só avaliado e vigiado, ser acompanhado: estágio probatório
- 4.54. aprende-se ser professor na prática
- 4.57a. professor iniciante precisa de apoio, não é falar você não tem domínio
- 4.57b. professor iniciante: 2ª escola: recebe apoio e orientação
- 4.59. estagiário: não recebeu ainda, vai ajudar bastante
- 5.12a. A realidade da sala de aula: 6º ano criança pequena, quer beber água, tem problema familiar
- 5.15. percebe a organização das salas: idade certa na sala certa: conversa mas faz atividade, idade não compatível com a série e repetentes: flui menos
- 5.16a. gostaria de ter sala ambiente: na Reme já tem.
- 5.20. tarefa: atividade registrada e avaliada
- 5.28. desenvolve projetos na sala de informática e expõe para a escola: festa
- 6.20. 2ª escola: é diferente: conversa, não fica sentada (hiper-ativa), essas coisas...
- 6.32. na dificuldade procura alguém mais experiente, não confia na internet
- 6.38. a escola não gosta muito de ensaios para apresentações: mas vai tentar para a Páscoa e dia das mães
- 6.42. procura incentivar os alunos a participar das aulas
- 6.45. estágio probatório: cumpriu os deveres e não sentiu medo, tem colega que não leva a sério sua função por isso o estágio é válido

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (B) - O profissional na escola e fora dela

- 6.46. participou da avaliação: não achou justo e não concordou em não tirar nota máxima por ser inexperiente.
- 6.47. diferença entre alunos: no curso de formação inicial, tudo certinho, na escola: aluno especial, revoltado, sem interesse, dançar conforme a música, lá não tem apoio do professor do estágio
- 7.07. não conseguiu trabalhar interdisciplinarmente
- 7.09. houve avanços: hoje tem algum material
- 7.14b. a apresentação da diretora passou segurança
- 7.16. barulho das carteiras incomoda: mudaria
- 7.23. dificuldades: se vira: liga, chama alguém
- 7.27. não conhece país falante de LI: esforça-se
- 7.32b. alunos gostam de participar de apresentações
- 7.36. estágio probatório: foi tranquilo
- 7.37. indisciplina: percebeu quando entrou em sala
- 7.41. Diários: não sabia preencher: algo intocável
- 7.47. Sentia-se uma analfabeta sobre a profissão, aprendeu a dar aulas e não foi na universidade
- 9.23. sempre preparava apresentações para as feiras
- 9.24. passeio: processo lento e desgastante, mas interessante
- 9.28. diferença na faixa etária: trabalhar a disciplina e outras questões
- 9.30. foi normal, fazia tudo como era pedido

7. Percebendo a complexidade da docência

- 2.14b. não é só dar aula tem que planejar, elaborar materiais situação complexa
- 5.13. ficou chocada com a experiência de vida da aluna da 6ª série (mãe, estupro), como dar atenção e cuidar da sala cheia? Mesmo adulta, é difícil conhecer a vida do outro.
- 5.18. ficou chocada no 6º ano: aluno especial (14 anos/forte) quis agredi-la, chutou o colega de 11 – chamou supervisão: é sua responsabilidade a segurança dos alunos
- 5.44. participar da formação continuada, do conselho de classe, das reuniões, do planejar, de parar para refletir
- 6.21. resolver sumiço de objetos, ser chamada de racista: se não resolver na sala, vai para o programa de TV, ou é linchada, é o que fazem
- 6.22. aluno PNE surdo-mudo: não está preparada. Dois DM na mesma sala: requerem muita atenção. Tem sete ao todo (Estado e Município)
- 6.23. assistiu palestra informativa sobre os casos de PNE, sugestão: pesquisem na Net ou “ele é moderado”. É só mantê-los ocupados e felizes?...
- 6.24. lidar com a esquizofrenia e hiper-ativos: é complicado, isso não é inclusão, não tem alguém orientando, trabalhando junto
- 6.34. precisa de apoio para lidar com PNE, como saber se ele já chegou no seu limite?
- 7.43. profissão interfere na vida pessoal: leva trabalho para casa, pouco tempo para planejar

8. Percebendo relações

- 1.40. percebe a distanciação: escola-pais
- 2.36. chocada com atitude de aluno: descarrego, depois experiências agradáveis // insegurança, falta de reação rápida
- 6.07. assumiu depois do início das aulas: a diretora dispensou o professor substituto, friamente, em sua frente, ela se sentiu mal
- 6.11. direção: não dá muita brincadeira, bom bom. Posso trazer filme? Não. Música? Cantar? Não. Depois na reunião: vamos orar, aqui é uma família
- 7.33. pais não apoiam
- 8.29. alguns pais apóiam, outros agridem, poucos vêm auxiliar

9. Percebendo o contexto da docência

- 4.16. 1ª escola: faça isso e entregue relatório; 2ª escola: envolvimento
- 5.05. andou pela escola para conhecer – na semana de reunião as pessoas falaram sobre a escola e a comunidade
- 7.48a. Sentiu-se desamparada: sem grupo de estudo, sem apoio para preparar as aulas, sozinha
- 8.16. faleceu um aluno, comoção geral

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (B) - O profissional na escola e fora dela

8.39. A prática na vida profissional é tudo

10. Tem consciência do papel do professor

- 4.15. Vai planejar e desenvolver ações que julga importantes para aquela escola: vai receber material (PDE)
- 5.14. tentar mudar a perspectiva de vida de seu aluno: pessoa única com seus problemas e tentar fazer o melhor de sua aula
- 8.20. troca informações e dúvidas com colegas e com técnicos da Semed: busca a informação
- 9.29. professor: tem que buscar formação
- 9.42. não é a Rede ou o lugar que garante a aprendizagem

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

- 4.06. desmitificar e construir conceitos entre os alunos: não é importante aprender LI
- 4.19. desmitificar valores e preconceitos sobre a LI entre professores, corpo pedagógico e alunos
- 4.26. desmitificar e construir conceitos entre pais e alunos: não valorizavam a LI: foi um desafio
- 6.13. inglês na pior sala, Português, matemática: outro tratamento
- 8.04. todos respeitam e ela dá a importância que a disciplina tem

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.17. faz relação do administrativo/pedagógico na escola: transferência
- 1.18. engajamento ético e moral: bullying
- 1.24. procurou ajuda
- 1.30. engajamento político: é filiada a ACP
- 1.31. carreira: recebe informes
- 2.07. encontro de capacitação: muito útil
- 2.25. engajamento: leu PPP
- 2.54. crescimento, percepção do eu // autocrítica, sempre ter expectativas
- 2.59. não é filiada a ACP
- 2.60. carreira informes: recebia Revista Escola
- 3.03. ouviu sobre o PPP no segundo ano na escola
- 3.08. professores da periferia e centro juntos: a diferença é legal, sugere um encontro com professores de todas as áreas
- 3.11. recebeu outra professora iniciante como gostaria de ter sido recebida
- 3.34. É filiada a ACP, APLIEMS conhece, mas não é filiada
- 3.37. crescimento, percepção do eu, ter sensibilidade nas relações
- 4.13. Reuniram-se por algumas horas: pouco envolvimento e pouca discussão, na construção do PPP
- 4.21. 1ª escola: pouco envolvimento e falta de interesse no PPP: falta de apoio e motivação
- 4.23. Encontros de formação: participa, grande valia, aprendendo com os mais experientes
- 4.51. Não é filiada ACP ou APLIEMS, perguntaram uma vez e não perguntaram mais
- 4.52. Recebe da REME a Revista Nova Escola
- 5.04. recebeu muita informação sobre PPP (conheceu PPP de uma escola durante o estágio supervisionado)
- 5.09a. o horário do encontro de formação coincidia com a outra Rede: participou de 50% em 2008
- 5.41. não é filiada a nenhuma entidade da classe
- 5.42. não recebe nenhum material ou correspondência
- 7.12. faz dois anos que não participa dos cursos de formação: bate o horário
- 7.38. Não é filiada a ACP
- 7.39. Recebe Revista Nova Escola
- 8.05. a LI no PPP, não lembra, não tem muito contato
- 8.35. é sócia da APLIEMS, mas não é da ACP
- 8.36. recebe revista Nova Escola e outros informes nas formações
- 9.33. já foi sócia da ACP e da APLIEMS
- 9.34. recebe catálogos e vai a eventos

13. Existência de outros professores de LI

- 2.33. sozinha na escola-só ela de LI

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (B) - O profissional na escola e fora dela

- 4.24. não está sozinha: pode trocar idéias : ajuda
- 7.06. Ninguém se aproximou para ajudar
- 8.08. faz planos sozinha

14. Percebendo a carência de recursos**15. Mudança de função na carreira**

- 3.35. poderia ser orientadora: para amenizar a carência de atenção dos alunos

16. Maturidade profissional**17. Mudança de atividade****18. Não socializa aspectos da sua disciplina**

- 8.25. não participa de apresentações na escola

19. Percebendo a REME

- 7.08. hoje está melhor

20. Percebendo o estágio e o estagiário

- 5.49. será receptiva, vai conversar, orientar
- 7.46a. não teve ajuda do estagiário: quieto no canto, não deu material

21. Percebendo o processo seletivo**22. Sugestão para o curso de formação inicial**

- 2.63. viver mais a escola na teoria e na prática durante o estágio supervisionado
- 5.45. convidar professor da Rede para palestras, assistir e comentar filmes sobre a docência

1. Escolha profissional**2. A recepção na escola**

- 2.20. bem acolhida, estabilidade e conforto
- 3.01. explicações gerais, sofreu retaliação: tomou lugar de professor reconhecido
- 3.15. 2ª escola - foi muito bem recepcionada por todos, sentiu como que é uma recepção de uma escola
- 4.02. 1ª escola - diretora só cumprimentou / mal acolhido pelos colegas

3. Percebendo a si mesma

- 1.14b. início: sofri muito, final me senti orgulhosa
- 2.18. início: sensível, muito difícil, depois: maduro, firme
- 3.27a. considera que sua carreira docente começa desta escola em diante (profissional)
- 3.30b. consciência do papel do professor: início conturbado, este ano muito a oferecer, vai esforçar-se
- 4.25. 1ª sala de aula: sentiu medo; 2º ano: entrei na sala já estava mais segura
- 4.40. ensinar-aprender: 1ª escola: sem interesse, se envergonha; 2ª escola: percebe que está melhorando
- 4.47. agora tem prazer no que faz: desistiu de pensar em outra profissão
- 5.12b. criança de cara fechada para você _ o que eu to fazendo? Sou tão ruim, assim? Preciso fazer alguma coisa
- 9.35. bem profissionalmente

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

- 1.39. percebe seu trabalho valorizado
- 2.08. investimento no professor: Curso de especialização e na escola. // imagem positiva
- 5.38. foi chamada para assinar a avaliação do estágio probatório, foi elogiada e recebeu 10, ficou motivada
- 9.36. Hoje mais recursos que em 2002, é profissão desvalorizada, mal remunerada, mas não pensa em mudar de profissão

5. Carreira e futuro profissional

- 1.04. mudou de escola
- 1.09. apoio SEMED
- 1.32. formação: investimento pessoal
- 1.33. especialização: contatos importantes
- 1.37. não guarda boas lembranças da 1ª escola
- 1.41. carreira ideal: todos professores concursados
- 2.10. O concurso: euforia, depois vem o ano de dificuldades – obstáculos e superação
- 2.26. não pretende mudar de escola
- 2.32. investe em estudo
- 2.56. estudos, cursos
- 4.03a. mudou de escola: agora boa impressão da REME
- 4.03b. 1ª escola: direção autoritária, não ajudou na adaptação e professores não receptivos
- 4.08a. 1ª escola: aluno podia tudo, pediu remoção
- 4.08b. 2ª escola: professor é valorizado; teve outra visão da REME
- 4.48. cursando especialização
- 5.09b. momento de para e refletir, ver a prática do outro: iniciante tem criatividade mas não tem a experiência dos outros
- 5.35. está feliz com a escolha profissional e faz projetos para o futuro
- 5.36. tem altos e baixos, mas se sente realizada
- 6.52. a formação é importante pessoalmente e profissionalmente, para todo mundo

6. Percebendo a docência

- 1.07. insegurança formação continuada ajudou
- 1.10. 1ª sala de aula: indisciplina + estágio probatório // instabilidade: indisciplina + estágio probatório

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (C) - O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação

- 1.11. indisciplina+sofreu com pressão do estágio probatório
- 1.13. problemas dos alunos, falta de respeito é o maior deles
- 1.23. ensinar – aprender: dificuldade nestes processos
- 1.25. planeja com antecedência
- 1.27. cumprir meta/advertência
- 1.36. dificuldades em administrar a aula+problemas da escola
- 2.03b. insegurança quanto ao conteúdo em diretriz
- 2.04. não se lembrava / insatisfeita com o planejamento
- 2.05. elaboração do planejamento – sozinha
- 2.12a. obstáculo, superação: sentimento de frustração indisciplina
- 2.12b. obstáculo, superação: não sabe organizar a aula
- 2.13. papel do professor/aluno) // foi um choque: Indisciplina e relação professor/aluno
- 2.14a. exoneração
- 2.15b. situação complexa: manter rotina ajuda não querer sumir
- 2.17a. papel do aluno/professor, não é só dar aula
- 2.19. superou dificuldades de sala de aula: relações-
- 2.34a. 1ª sala de aula sentimento de insegurança sobre o saber e o fazer; pessoal: mão gelada, choque, estou amadurecendo
- 2.34b. desconhece o aluno, seu saber, reação:barrou a professora, LI é uma disciplina diferente
- 2.39. papel do professor no conselho de classe: pessoal e profissional
- 2.41. planejamento: fazer e refazer
- 2.51. insegurança com o uso das tecnologias
- 2.55. insegurança: saberes
- 2.57. estágio probatório: foi constrangedor
- 3.06. falta de apoio da direção, da supervisora, a orientadora apoiou e ajudou: foi uma mãe
- 3.09. de início pegou 6º e 7º anos, era sem experiência: como sofreu
- 3.12b. a aluna mais rebelde da 1ª aula se tornou sua melhor aluna
- 3.13. primeiros alunos: que terror, hoje não se lembra mais daquele terror
- 3.18. 1º ano, 2 alunos brigando, saiu chorando, não queria voltar + p aquela sala, ameaçou deixar sem recreio, a orientadora orientou e deu apoio
- 3.22a. no início procurou colega mais experiente, hoje tem material para consultar
- 3.25. preparar apresentações: não tinha incentivo agora tem
- 3.32. estágio probatório: 1º ano nem aí para exoneração, não aguentava aquela escola, isso não alterou o resultado
- 3.33. relação com os alunos: aprendeu a seduzi-los
- 4.04a. aprendeu a resolver problemas sozinha
- 4.04b. foi remanejada, sem reclamação nesta escola
- 4.07. conquistando os alunos 1º pelo seu jeito de ser, não pela importância da LI.
- 4.27. ensinar-aprender: super-lotação incomoda/gostaria de mudar
- 4.28. relação com alunos: foi ameaçada, sentiu-se mal e constrangida ao dizer para calarem a boca
- 4.49. questionou a comissão que avaliou o estágio probatório: reclamou / ninguém tira 10 / não existe bom professor: (colega disse) / não foi justa a avaliação
- 4.54. aprende-se ser professor na prática
- 4.50b. para a escola: bom professor: sala em silêncio /para professora: sala em atividade não é sinônimo de falta de domínio
- 4.57b. professor iniciante: 2ª escola: recebe apoio e orientação
- 5.07. o professor sabe a língua e sobre a língua, a diretriz e a ementa mostram o foco, dão base do que fazer em cada série [...] “mas nem tudo, né?”
- 5.11. 1ª sala de aula: estava focada, determinada, precisava e queria aprender, e feliz por ter passado no concurso que não deu frio na barriga
- 5.22. em dificuldades: reflete sobre o próprio trabalho, conversa com a supervisão, pesquisa
- 5.30. gosta de suas aulas
- 5.34. (2ª escola) grande participação dos pais com apoio da escola
- 7.47. Sentia-se uma analfabeta sobre a profissão, aprendeu a dar aulas e não foi na universidade
- 9.39. Estagiário: pouca formação gera dúvidas e insegurança em relação aos alunos

7. Percebendo a complexidade da docência

- 1.08. despreparado: alunos especiais
- 2.14b. não é só dar aula tem que planejar, elaborar material situação complexa
- 4.60. alunos especiais: sente falta de mais orientação, os outros professores também (P4 sabe libras)
- 5.13. ficou chocada com a experiência de vida da aluna da 6ª série (mãe, estupro), como dar atenção e cuidar da sala cheia? Mesmo adulta, é difícil conhecer a vida do outro.
- 5.18. ficou chocada no 6º ano: aluno especial (14 anos/forte) quis agredi-la, chutou o colega de 11 – chamou supervisão: é sua responsabilidade a segurança dos alunos
- 8.34. quando aluna pensava: é só entrar e dar aula e acabou, hoje vê que não é assim: buscar algo melhor
- 9.13. indisciplina: compete a todos, é conscientização

8. Percebendo relações

- 1.38. aproximação professor/corpo administrativo
- 1.40. percebe a distanciação: escola-pais
- 2.36. chocada com atitude de aluno: descarrego, depois experiências agradáveis // insegurança, falta de reação rápida
- 4.45. a boa relação mostra que está tudo bem / comunidade contribui no processo
- 4.46a. entre equipe técnica/alunos/pais notou a carência e sentiu-se mal em deixá-los
- 9.15. diretora autoritária, arbitrária: gritou, denunciou à Semed, depois ela pediu desculpas: ficou 3 anos na escola

9. Percebendo o contexto da docência

- 4.16. 1ª escola: faça isso e entregue relatório; 2ª escola: envolvimento
- 7.48a. Sentiu-se desamparada: sem grupo de estudo, sem apoio para preparar as aulas, sozinha
- 9.40. Reme: é vantagem ser concursado e estável
- 9.44b. a realidade era pior: pensou em desistir
- 9.45. Assustada, depois foi conhecendo os colegas, os alunos e se adaptando, não acostumando e foi gostando

10. Tem consciência do papel do professor

- 4.15. Vai planejar e desenvolver ações que julga importantes para aquela escola: vai receber material (PDE)

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

- 4.58. desconhecimento e falta de troca de experiência entre o pedagogo e áreas específicas: gera distância
- 5.06a. alunos não percebiam a LI, cativou-os durante as aulas

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.24. procurou ajuda
- 2.07. encontro de capacitação: muito útil
- 2.25. engajamento: leu PPP
- 2.31. temas da formação: ajudam
- 2.54. crescimento, percepção do eu // autocrítica, sempre ter expectativas
- 3.34. É filiada a ACP, APLIEMS conhece, mas não é filiada
- 4.21. 1ª escola: pouco envolvimento e falta de interesse no PPP: falta de apoio e motivação
- 7.10. cursos de formação continuada: vem melhorando
- 7.35. cursando especialização
- 8.32. faz especialização da Rede
- 9.10. ia a todos os encontros: antes só troca de experiência

13. Existência de outros professores de LI

- 2.33. sozinha na escola-só ela de LI
- 5.10. não gostou: lotaram o professor no 6º ano (acha que não é especializado “Ps: da área?” ela também tem 6º ano ou pq não 8º ano?) vai quebrar sua organização de trabalho – o cativar

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (C) - O profissional: investimento, valorização, obstáculo/superação

14. Percebendo a carência de recursos

15. Mudança de função na carreira

5.43. gostaria de trabalhar na Secretaria elaborando projetos que coloquem o aluno em ação

16. Maturidade profissional

2.17b. toda profissão tem problema

17. Mudança de atividade

18. Não socializa aspectos da sua disciplina

19. Percebendo a REME

20. Percebendo o estágio e o estagiário

21. Percebendo o processo seletivo

4.56a. questões teóricas na prova: importante conhecer as idéias pedagógicas: dão o norte

22. Sugestão para o curso de formação inicial

2.63. viver mais a escola na teoria e na prática durante o estágio supervisionado

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (D) - Língua Inglesa (pre)conceitos

1. Escolha profissional**2. A recepção na escola****3. Percebendo a si mesma****4. Percebendo a valorização pessoal e profissional****5. Carreira e futuro profissional****6. Percebendo a docência**

2.34b. desconhece o aluno, seu saber, reação: barrou a professora, LI é uma disciplina diferente

4.42. notou a mudança: agora acham inglês importante

7. Percebendo a complexidade da docência**8. Percebendo relações****9. Percebendo o contexto da docência****10. Tem consciência do papel do professor****11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI**

1.03. desmitificar valores e conceitos entre colegas e administração

1.06. desmitificar valores e conceitos entre os a alunos

2.27. hierarquia das disciplinas

2.49. valorização da aprendizagem da LI.

3.05. os outros professores não dão importância, mas os alunos ficam felizes na aula de inglês

4.06. desmitificar e construir conceitos entre os alunos: não é importante aprender LI

4.19. desmitificar valores e preconceitos sobre a LI entre professores, corpo pedagógico e alunos

4.26. desmitificar e construir conceitos entre pais e alunos: não valorizavam a LI: foi um desafio

9.05. docentes, direção, comunidade: LI menos importante

9.06. supervisora: não sei LI, não posso ajudar em nada

9.41. O (pré)conceito começa na universidade mas não se concretiza na realidade

12. Engajamento pessoal, profissional e político**13. Existência de outros professores de LI****14. Percebendo a carência de recursos****15. Mudança de função na carreira****16. Maturidade profissional****17. Mudança de atividade****18. Não socializa aspectos da sua disciplina****19. Percebendo a REME****20. Percebendo o estágio e o estagiário****21. Percebendo o processo seletivo****22. Sugestão para o curso de formação inicial**

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (E) - Recursos Materiais

1. Escolha profissional**2. A recepção na escola****3. Percebendo a si mesma****4. Percebendo a valorização pessoal e profissional****5. Carreira e futuro profissional**

- 5.48. período difícil: ter reunião só com os novatos, mostrar as estruturas técnicas, apoios pedagógicos, materiais disponíveis, rotinas

6. Percebendo a docência

- 1.16. livro didático: para tarefa
 1.34. aprendeu de gostar de dar aula, elaborar material
 2.37. ensinar-aprender: sala ambiente gostaria de mudar
 2.45. (não) uso de recursos: do livro ao data show
 2.46. livro: crítica e uso
 2.51. insegurança com o uso das tecnologias
 3.16. gostaria de ter a sua sala de aula de LI (sala temática)
 3.22a. no início procurou colega mais experiente, hoje tem material para consultar
 3.23. livro didático da rede: só usa como apoio, acha pobre e limitado
 3.26. utiliza estratégias lúdicas na aula
 3.28. não usava a sala de informática a instrutora não orientava, não gostava, aqui a instrutora dá apoio
 4.17. a outra professora levou o livro do professor. Providenciou um e o usou de roteiro para a elaboração do planejamento, usou outros livros também.
 4.33. dificuldade lingüística: pesquisa em livros - sente falta de colega, este ano tem recursos
 4.34. sala de informática: usa bastante
 4.35. ensinar e aprender: conhecendo os processos: livro apoio
 4.38. não fez na 1ª escola, agora está elaborando cartazes e planejando apresentações
 4.39. aprender-ensinar: os alunos gostam de executar tarefas, vai ensinar usar dicionário: pronúncia
 5.16a. gostaria de ter sala ambiente: na Reme já tem.
 5.23. usa dicionários, elabora seus recursos visuais (revistas e internet)
 5.24. o livro adotado não foi o escolhido e o professor anterior leva o livro+cd da escola embora.
 5.28. desenvolve projetos na sala de informática e expõe para a escola: festa
 5.29. aulas dinâmicas com atividades variadas
 5.31. muita pesquisa na sala de informática, leva aulas prontas com gravuras
 7.09. houve avanços: hoje tem algum material
 7.24. usa livro do professor, não gosta do livro adotado, faz seleções
 7.25. sala de informática é limitada, aparelhos estragados
 7.26. livro didático: usa pouco, segue as orientações da REME, caso o aluno mude de escola
 7.30. sala de informática: não usou este ano, precária
 8.18. tarefa: com frequência, usa o livro, tempo de aula é curto, tirar dúvidas
 8.21. recurso: o livro, som, gravuras, trabalha frases
 8.22. gostaria de ter notebook e datashow
 8.23. dá prioridade para a sequência do livro
 8.26. sala de informática: tem disponibilidade entra, alunos gostam
 9.18. quatro habilidades: mais a escrita, listening: difícil em sala não ambientada
 9.19. recurso: TV, DVD e vídeo
 9.21. livro didático: não tinha, passava no quadro, clientela carente
 9.25. sala de informática: não tinha na rede
 9.26. alunos: gostavam da aula de inglês limitação: os recursos

7. Percebendo a complexidade da docência**8. Percebendo relações**

9. Percebendo o contexto da docência**10. Tem consciência do papel do professor**

- 4.15. Vai planejar e desenvolver ações que julga importantes para aquela escola: vai receber material (PDE)
- 5.16b. falar mais inglês na sala, fluiu bem melhor este ano, com os cartazes. (escola com 9 salas com 41 falantes)

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

- 6.43. a disciplina (artes também) não recebe atenção como as demais, demora e falta parte do material

12. Engajamento pessoal, profissional e político**13. Existência de outros professores de LI****14. Percebendo a carência de recursos**

- 1.05. Carência de recursos
- 2.22. não tinha livro o adotado, hoje o livro é apoio
- 4.10. não tinha livro adotado e nem as diretrizes de LI na escola
- 4.18. sala de informática, rádio quando funcionava, dicionários e recortes, só.
- 7.48b. faltam material e livros na biblioteca, usava material particular //
- 9.07. não tinha, tudo no quadro, só tinha a Diretriz
- 9.20. Na época não tinha *datashow* na escola

15. Mudança de função na carreira**16. Maturidade profissional****17. Mudança de atividade****18. Não socializa aspectos da sua disciplina****19. Percebendo a REME****20. Percebendo o estágio e o estagiário****21. Percebendo o processo seletivo****22. Sugestão para o curso de formação inicial**

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (F) - Recursos humanos

1. Escolha profissional**2. A recepção na escola****3. Percebendo a si mesma****4. Percebendo a valorização pessoal e profissional****5. Carreira e futuro profissional****6. Percebendo a docência**

- 2.37. ensinar-aprender: sala ambiente gostaria de mudar
- 2.45. (não) uso de recursos: do livro ao data show
- 2.46. livro: crítica e uso
- 4.33. dificuldade lingüística: pesquisa em livros, sente falta de colega, este ano tem recursos
- 4.39. aprender-ensinar: os alunos gostam de executar tarefas, vai ensinar usar dicionário: pronúncia
- 5.06b. os alunos têm interesse pelo novo, chegou até eles usando uma abordagem na linguagem deles, daí eles despertam

7. Percebendo a complexidade da docência**8. Percebendo relações**

- 3.28. não usava a sala de informática a instrutora não orientava, não gostava, aqui a instrutora dá apoio
- 4.11. falta de apoio e interesse da supervisora para com suas atividades

9. Percebendo o contexto da docência**10. Tem consciência do papel do professor****11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI****12. Engajamento pessoal, profissional e político**

- 4.212. 1ª escola: pouco envolvimento e falta de interesse no PPP: falta de apoio e motivação

13. Existência de outros professores de LI**14. Percebendo a carência de recursos**

- 2.06. só uma supervisora para todos os professores e alunos

15. Mudança de função na carreira**16. Maturidade profissional****17. Mudança de atividade****18. Não socializa aspectos da sua disciplina****19. Percebendo a REME****20. Percebendo o estágio e o estagiário****21. Percebendo o processo seletivo****22. Sugestão para o curso de formação inicial**

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (G) - O ensinar e o aprender na sala de aula.

1. Escolha profissional

2. A recepção na escola

3. Percebendo a si mesma

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

6.05b. recebeu elogio: você explica bem, entendi tudo

5. Carreira e futuro profissional

6. Percebendo a docência

- 1.07. insegurança formação continuada ajudou
- 1.13. problemas dos alunos, falta de respeito é o maior deles
- 1.20. quatro habilidades
- 1.21. participação dos alunos
- 1.23. ensinar – aprender: dificuldade nestes processos
- 1.34. aprendeu de gostar de dar aula, elaborar material
- 1.36. dificuldades em administrar a aula+problemas da escola
- 2.12a. obstáculo, superação: sentimento de frustração indisciplina
- 2.12b. obstáculo, superação: não sabe organizar a aula
- 2.13. papel do professor/aluno) // foi um choque: Indisciplina e relação professor/aluno
- 2.15b. situação complexa: manter rotina ajuda não querer sumir
- 2.16. educar: processo lento e gradativo
- 2.17a. papel do aluno/professor, não é só dar aula
- 2.28. falta tempo pra pensar no processo/planejar
- 2.29. no planejamento foca mais na sala de aula
- 2.30. planejamento: responsabilidade
- 2.34a. 1ª sala de aula sentimento de insegurança sobre o saber e o fazer; pessoal: mão gelada, choque, estou amadurecendo
- 2.34b. desconhece o aluno, seu saber, reação: barrou a professora, LI é uma disciplina diferente
- 2.35. conhecer o aluno
- 2.37. ensinar-aprender: sala ambiente, gostaria de mudar
- 2.38. ensinar-aprender: ≠ de atitudes do 6º e do 9º anos
- 2.42. a (não) rotina na sala: tarefa, olhar cadernos
- 2.43. abordagem, metodologia e técnicas, leitura, texto, oralidade
- 2.44. dificuldade lingüística e metodológica
- 2.46. livro: crítica e uso
- 2.47. avaliação
- 2.50. atividade produtiva; participação dos alunos
- 2.52. participação dos alunos
- 2.53. interesse do aluno≠ da visão da escola
- 2.55. insegurança: saberes
- 2.58. papéis do professor: conjunto de saberes
- 3.09. de início pegou 6º e 7º anos, era sem experiência: como sofreu
- 3.12a. primeira sala aula: planejou mas saiu meio bagunçado, não tinha aquele jeitinho de professor
- 3.16. gostaria de ter a sua sala de aula de LI (sala temática)
- 3.17. 6º ano mais gostoso de trabalhar, 9º ano: + gramática, texto, são tímidos
- 3.19a. segue a diretriz, agora tem vontade de planejar outras atividades
- 3.19b. segue rotina: texto interpretação, gramática
- 3.21. se esforça para trabalhar com as 4 habilidades numa aula
- 3.22a. no início procurou colega mais experiente, hoje tem material para consultar
- 3.22b. b. não tem tempo para registros (reflexivos) das atividades e ocorrências
- 3.23. livro didático da rede: só usa como apoio, acha pobre e limitado
- 3.24. avaliação: não gosta de prova, não tem claro o conceito de prova e avaliação
- 3.25. preparar apresentações: não tinha incentivo agora tem

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (G) - O ensinar e o aprender na sala de aula.

- 3.27b. todos alunos querem participar das atividades
- 4.20. Tendo noção do processo: a língua, a abordagem, os objetivos, o conteúdo, a metodologia
- 4.27. ensinar-aprender: super-lotação incomoda/gostaria de mudar
- 4.29. a aula: simples e geminada prós e contras, usa pesquisa, sondagem do que já conhecem
- 4.30. alunos não gostam de tradução, gostam de textos e interpretação
- 4.31. ensinar-aprender: pede e avalia as tarefas, como recurso de aprendizagem
- 4.32. abordagem, metodologias, quatro habilidades
- 4.38. não fez na 1ª escola, agora está elaborando cartazes e planejando apresentações
- 4.50b. para a escola: bom professor: sala em silêncio /para professora: sala em atividade não é sinônimo de falta de domínio
- 5.06b. os alunos têm interesse pelo novo, chegou até eles usando uma abordagem na linguagem deles, daí eles despertam
- 5.07. o professor sabe a língua e sobre a língua, a diretriz e a ementa mostram o foco, dão base do que fazer em cada série [...] “mas nem tudo, né?”
- 5.19. as atividades da aula: rotina dinâmica para mostrar que sabem
- 5.21. trabalha as quatro habilidades: mais oralidade menos escrita
- 6.06a. a aula é gostosa, brinca com a matéria, capricha a pronúncia
- 6.30. a aula: segue uma rotina e mantém os alunos ocupados enquanto desempenha suas funções
- 6.31. tenta priorizar a escrita, a forma e a pronúncia (fala e repetem): não riem uns dos outros
- 6.35. o livro adotado é “seco” e pobre em textos, providencia mais textos: música, histórias
- 6.36. faz prova oral e escrita, e avalia a participação e o caderno
- 6.39. motiva os alunos com as atividades que eles gostam. O 7º, 8º e 9º é mais complicado, mas gostam de música
- 7.18. avaliação: situação difícil
- 7.19. ensinar-aprender: fixa vocabulário novo, pequenos textos, frases
- 7.20. ensinar-aprender: no começo pedia tarefa
- 7.21. aluno não gosta estudar, fazer tarefa, desistiu, faz em sala
- 7.22. 4 habilidades: tenta trabalhar: passa texto, faz leitura, interpretação
- 7.24. usa livro do professor, não gosta do livro adotado, faz seleções
- 7.28. alunos: gostam de jogos, trabalho lúdico
- 7.29b. professor prepara, às vezes não interessa para o aluno
- 7.31. alunos sugerem, adoram música, professor usa como conteúdo
- 7.32a. Alunos não gostam de inglês, só pela nota //
- 8.10. trabalhar a disciplina dos alunos para haver a aprendizagem
- 8.17. a aula: texto, leitura, pronunciar uma palavrinha ou outra, não completam frases é difícil, aliar conteúdo ao texto
- 8.19. quatro habilidades: mais reading, listening é difícil para tematizar, speaking
- 8.23. dá prioridade para a sequência do livro
- 9.16. aulas geminadas todas: iniciar e finalizar conteúdo
- 9.18. quatro habilidades: mais a escrita, listening: difícil em sala não ambientada
- 9.22. avaliações: prova operatória, auto avaliação, frequência e provas escritas

7. Percebendo a complexidade da docência

- 2.14b. não é só dar aula tem que planejar, elaborar materiais situação complexa

8. Percebendo relações**9. Percebendo o contexto da docência****10. Tem consciência do papel do professor**

- 5.14. tentar mudar a perspectiva de vida de seu aluno: pessoa única com seus problemas e tentar fazer o melhor de sua aula
- 6.05a. explica sua proposta de ensino: importância de aprender, achar interessante

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (G) - O ensinar e o aprender na sala de aula.

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.18. engajamento ético e moral: bullying
- 1.28. executa atividades diferenciadas
- 1.29. é possível despertar o interesse dos alunos
- 2.31. temas da formação: ajudam

13. Existência de outros professores de LI

14. Percebendo a carência de recursos

- 4.18. sala de informática, rádio quando funcionava, dicionários e recortes, só.

15. Mudança de função na carreira

16. Maturidade profissional

17. Mudança de atividade

18. Não socializa aspectos da sua disciplina

19. Percebendo a REME

20. Percebendo o estágio e o estagiário

21. Percebendo o processo seletivo

22. Sugestão para o curso de formação inicial

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (H) - O ensinar e o aprender: planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as avaliações

1. Escolha profissional

2. A recepção na escola

3. Percebendo a si mesma

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

5. Carreira e futuro profissional

- 5.09b. momento de para e refletir, ver a prática do outro: iniciante tem criatividade mas não tem a experiência dos outros

6. Percebendo a docência

- 1.15. planeja fora da escola
- 1.16. livro didático: para tarefa
- 1.19. tarefas
- 1.22. planejamento: semanal, registrado e vistado
- 1.25. planeja com antecedência
- 1.26. avaliação
- 1.34. aprendeu de gostar de dar aula, elaborar material
- 2.02. não sabia do planejamento, pensou que tivesse alguém acompanhando
- 2.04. não se lembrava / insatisfeita com o planejamento
- 2.05. elaboração do planejamento – sozinha
- 2.28. falta tempo pra pensar no processo/planejar
- 2.29. no planejamento foca mais na sala de aula
- 2.30. planejamento: responsabilidade
- 2.40. planejamento: tempo insuficiente
- 2.41. planejamento: fazer e refazer
- 2.55. insegurança: saberes
- 2.58. papéis do professor: conjunto de saberes
- 3.07. planejamento: não sabia fazer, em 3 anos a super. nunca olhou seu planejamento, mas registrava tudo no caderno.
- 3.12a. primeira sala aula: planejou mas saiu meio bagunçado, não tinha aquele jeitinho de professor
- 3.19a. segue a diretriz, agora tem vontade de planejar outras atividades
- 3.20. não pedia tarefa pq não tinha apoio, este ano vai pedir tem apoio de todos na escola.
- 3.21. se esforça para trabalhar com as 4 habilidades numa aula
- 3.22b. não tem tempo para registros(reflexivos) das atividades e ocorrências
- 3.24. avaliação: não gosta de prova, não tem claro o conceito de prova e avaliação
- 3.26. utiliza estratégias lúdicas na aula
- 4.17. a outra professora levou o livro do professor. Providenciou um e o usou de roteiro para a elaboração do planejamento, usou outros livros também.
- 4.20. Tendo noção do processo: a língua, a abordagem, os objetivos, o conteúdo, a metodologia
- 4.22. planejamento: quinzenal, elabora em casa, é vistado – o bimestral fica na escola
- 4.30. alunos não gostam de tradução, gostam de textos e interpretação
- 4.31. ensinar-aprender: pede e avalia as tarefas, como recurso de aprendizagem
- 4.32. abordagem, metodologias, quatro habilidades
- 4.36. avaliação: individual e me grupo
- 4.37. avaliação: já usou como punição,amedrontou: não é bom
- 4.38. não fez na 1ª escola, agora está elaborando cartazes e planejando apresentações
- 5.08. planejamento quinzenal, dependendo da sala é semanal. Faz tudo no computador: pesquisar, conversar (é minha geração), imprime e cola no caderno
- 5.20. tarefa: atividade registrada e avaliada
- 5.21. trabalha as quatro habilidades: mais oralidade menos escrita
- 5.23. usa dicionários, elabora seus recursos visuais (revistas e internet)
- 5.25. avaliação individual e diária, listening em duplas a cada duas semanas
- 5.26. acompanha o desenvolvimento dos alunos: concentração e apoio

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (H) - O ensinar e o aprender: planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as avaliações

- 5.28. desenvolve projetos na sala de informática e expõe para a escola: festa
- 5.31. muita pesquisa na sala de informática, leva aulas prontas com gravuras
- 6.15. o planejamento é semanal, faz diário de bordo, anota tudo
- 6.36. faz prova oral e escrita, e avalia a participação e o caderno
- 6.37. a avaliação é mensal e bimestral, comento todas, tem trabalho também: corrijo Língua Portuguesa
- 6.40. não domina muito a informática, precisa de técnico durante às aulas, pede ajuda ao irmão para fazer algo diferente
- 7.04. Planejamento: fez do jeito que achava
- 7.07. não conseguiu trabalhar interdisciplinarmente
- 7.11. planejamento mensal por falta de tempo de fazer quinzenal, faz no caderno
- 7.18. avaliação: situação difícil
- 7.22. 4 habilidades: tenta trabalhar: passa texto, faz leitura, interpretação
- 7.29b. professor prepara, às vezes não interessa para o aluno
- 8.06. planejamento: bimestral, mas fz quinzenal, no caderno, é vistado
- 8.18. tarefa: com frequência, usa o livro, tempo de aula é curto, tirar dúvidas
- 8.19. quatro habilidades: mais reading, listening é difícil para tematizar, speaking
- 8.24. avaliação oral; diálogos, escrita em duplas
- 8.27. alunos sugerem ver filmes: adequar atividade e conteúdo
- 9.08. Planejamento: intuição e tentou ensinar como aprendeu
- 9.09. Planejamento escrito anual, bimestral e semanal na escola, material fazia em sua casa
- 9.17. não pede, porque não fazem, gera frustração então faz em sala
- 9.18. quatro habilidades: mais a escrita, listening: difícil em sala não ambientada
- 9.22. avaliações: prova operatória, auto avaliação, frequência e provas escritas

7. Percebendo a complexidade da docência

- 2.14b. não é só dar aula tem que planejar, elaborar material situação complexa
- 7.43. profissão interfere na vida pessoal: leva trabalho para casa, pouco tempo para planejar

8. Percebendo relações

9. Percebendo o contexto da docência

- 7.48a. Sentiu-se desamparada: sem grupo de estudo, sem apoio para preparar as aulas, sozinha

10. Tem consciência do papel do professor

- 4.15. Vai planejar e desenvolver ações que julga importantes para aquela escola: vai receber material (PDE)

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.28. executa atividades diferenciadas

13. Existência de outros professores de LI

- 2.33. sozinha na escola-só ela de LI
- 3.10. planejamento: não batia por área, cada um por si, supervisora meio egoísta
- 7.13. faz o planejamento sozinha
- 8.08. faz planos sozinha
- 9.11. só ela na escola

14. Percebendo a carência de recursos

15. Mudança de função na carreira

16. Maturidade profissional

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (H) - O ensinar e o aprender: planejar, avaliar, as 4 (quatro) habilidades e as avaliações

17. Mudança de atividade

18. Não socializa aspectos da sua disciplina

19. Percebendo a REME

20. Percebendo o estágio e o estagiário

21. Percebendo o processo seletivo

22. Sugestão para o curso de formação inicial

1. Escolha profissional**2. A recepção na escola****3. Percebendo a si mesma**

- 1.12. agora: está bem em sala de aula
- 4.25. 1ª sala de aula: sentiu medo; 2º ano: entrei na sala já estava mais segura
- 5.12b. criança de cara fechada para você - o que eu to fazendo? Sou tão ruim, assim? Preciso fazer alguma coisa

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

- 6.05b. recebeu elogio: você explica bem, entendi tudo

5. Carreira e futuro profissional

- 4.08a. 1ª escola: aluno podia tudo, pediu remoção

6. Percebendo a docência

- 1.10. 1ª sala de aula: indisciplina + estágio probatório // instabilidade: indisciplina + estágio probatório
- 1.11. indisciplina+sofreu com pressão do estágio probatório
- 1.13. problemas dos alunos, falta de respeito é o maior deles
- 1.21. participação dos alunos
- 1.23. ensinar – aprender: dificuldade nestes processos
- 1.36. dificuldades em administrar a aula+problemas da escola
- 2.12a. obstáculo, superação: sentimento de frustração indisciplina
- 2.12b. obstáculo, superação: não sabe organizar a aula
- 2.13. papel do professor/aluno // foi um choque: Indisciplina e relação professor/aluno
- 2.15a. sempre lembrar os combinados
- 2.15b. situação complexa: manter rotina ajuda não querer sumir
- 2.16. educar: processo lento e gradativo
- 2.17a. papel do aluno/professor, não é só dar aula
- 2.19. superou dificuldades de sala de aula: relações-
- 2.34a. 1ª sala de aula sentimento de insegurança sobre o saber e o fazer; pessoal: mão gelada, choque, estou amadurecendo
- 2.34b. desconhece o aluno, seu saber, reação: barrou a professora, LI é uma disciplina diferente
- 2.35. conhecer o aluno
- 2.38. ensinar-aprender: ≠ de atitudes do 6º e do 9º anos
- 2.42. a (não) rotina na sala: tarefa, olhar cadernos
- 2.48. (não) divulgar produção dos alunos: cultura da escola
- 2.50. atividade produtiva; participação dos alunos
- 2.52. participação dos alunos
- 2.53. interesse do aluno≠ da visão da escola
- 2.55. insegurança: saberes
- 2.58. papéis do professor: conjunto de saberes
- 3.09. de início pegou 6º e 7º anos, era sem experiência: como sofreu
- 3.12b. a aluna mais rebelde da 1ª aula se tornou sua melhor aluna
- 3.13. primeiros alunos: que terror, hoje não se lembra mais daquele terror
- 3.17. 6º ano mais gostoso de trabalhar, 9º ano: + gramática, texto, são tímidos
- 3.18. 1º ano, 2 alunos brigando, saiu chorando, não queria voltar + p aquela sala, ameaçou deixar sem recreio, a orientadora orientou e deu apoio
- 3.19b. segue rotina: texto interpretação, gramática
- 3.25. preparar apresentações: não tinha incentivo agora tem
- 3.26. utiliza estratégias lúdicas na aula
- 3.27b. todos alunos querem participar das atividades
- 3.29. nessa escola os alunos participam da aula e dos eventos: acho super legal
- 3.30a. questão financeira: faz pensar em mudar, mas questão não financeira: os alunos a fazem continuar

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (I) - Na sala de aula: relação com os alunos

- 3.33. relação com os alunos: aprendeu a seduzi-los
- 4.05. insegurança: pela inexperiência e pelo comportamento dos alunos
- 4.07. conquistando os alunos 1º pelo seu jeito de ser, não pela importância da LI.
- 4.27. ensinar-aprender: super-lotação incomoda/gostaria de mudar
- 4.28. relação com alunos: foi ameaçada, sentiu-se mal e constrangida ao dizer para calarem a boca
- 4.29. a aula: simples e geminada prós e contras, usa pesquisa, sondagem do que já conhecem
- 4.30. alunos não gostam de tradução, gostam de textos e interpretação
- 4.31. ensinar-aprender: pede e avalia as tarefas, como recurso de aprendizagem
- 4.37. avaliação: já usou como punição,amedrontou: não é bom
- 4.39. aprender-ensinar: os alunos gostam de executar tarefas, vai ensinar usar dicionário: pronúncia
- 4.41. solicitou sugestão dos alunos-questionário diagnóstico
- 4.42. notou a mudança: agora acham inglês importante
- 4.43. 6º ano: desinibidos, interesse na pronúncia
- 4.50b. para a escola: bom professor: sala em silêncio /para professora: sala em atividade não é sinônimo de falta de domínio
- 4.54. aprende-se ser professor na prática
- 5.06b. os alunos têm interesse pelo novo, chegou até eles usando uma abordagem na linguagem deles, daí eles despertam
- 5.11. 1ª sala de aula: estava focada, determinada, precisava e queria aprender, e feliz por ter passado no concurso que não deu frio na barriga
- 5.12a. A realidade da sala de aula: 6º ano criança pequena, quer beber água, tem problema familiar
- 5.15. percebe a organização das salas: idade certa na sala certa: conversa mas faz atividade, idade não compatível com a série e repetentes: flui menos
- 5.17. se identifica com o 6º ano: carinhas com brilho nos olhos
- 5.19. as atividades da aula: rotina dinâmica para mostrar que sabem
- 5.20. tarefa: atividade registrada e avaliada
- 5.21. trabalha as quatro habilidades: mais oralidade menos escrita
- 5.25. avaliação individual e diária, listening em duplas a cada duas semanas
- 5.26. acompanha o desenvolvimento dos alunos: concentração e apoio
- 5.27. os alunos gostam de receber o “very good” na tarefa
- 5.28. desenvolve projetos na sala de informática e expõe para a escola: festa
- 5.29. aulas dinâmicas com atividades variadas
- 5.30. gosta de suas aulas
- 5.32. os alunos falam que gostam das aulas, alguns aprendem a gostar. Ativa os alunos sonolentos (mat)
- 5.33. tentaram formar salas heterogêneas, sem panelinha
- 6.02a. 1ª sala de aula: 6º F? “Meus pêsames [...] não dá aula de portas fechadas”
- 6.02b. “professora, essa sala aqui é o demônio” “eu tenho pena, um rapaz inteligente, falando uma besteira dessas”, no final: “oi, professora!”
- 6.02c. ajeitou as coisas, com medo, insegura, mas não demonstrou [...] foi levando na brincadeira [...] não aprendi isso na faculdade: vocação //
- 6.04. 1ª escola: aluno: a senhora não tem medo? De quem? De mim?[...] no dia em que eu tiver medo de aluno não dou mais aulas [...] eu blefo, assim
- 6.06a. a aula é gostosa, brinca com a matéria, capricha a pronúncia
- 6.19. 1ª escola: cada sala é uma sala “antessala do inferno”
- 6.25. se identifica com o 6º ano: é mais gostoso
- 6.26. a boa relação com os alunos: dia de chuva: “só vim por causa do inglês, quero ser professora”. Curiosidades: “como se conquista uma mulher em inglês?”
- 6.29. Situação inesperada: teve atitude de aluno revoltado, criou uma cena, deu certo, mas, poderia não ter dado “pq fiz isso?”
- 6.30. a aula: segue uma rotina e mantém os alunos ocupados enquanto desempenha suas funções
- 6.31. tenta priorizar a escrita, a forma e a pronúncia (fala e repetem): não riem uns dos outros
- 6.33. registra os casos de indisciplina, até os palavrões

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (I) - Na sala de aula: relação com os alunos

- 6.37. a avaliação é mensal e bimestral, comento todas, tem trabalho também: corrijo Língua Portuguesa
- 6.39. motiva os alunos com as atividades que eles gostam. O 7º, 8º e 9º é mais complicado, mas gostam de música
- 6.41. os alunos sempre querem música, palavrões, querem enrolar a professora
- 6.42. procura incentivar os alunos a participar das aulas
- 7.14a. 1ª sala de aula: calafrio, o novo causa desconforto
- 7.15. 1º alunos: quietos, meio apáticos
- 7.16. barulho das carteiras incomoda: mudaria
- 7.17. preferência por turma: comportamento e simpatia
- 7.21. aluno não gosta estudar, fazer tarefa, desistiu, faz em sala
- 7.28. alunos: gostam de jogos, trabalho lúdico
- 7.31. alunos sugerem, adoram música, professor usa como conteúdo
- 7.32a. Alunos não gostam de inglês, só pela nota //
- 7.32b. alunos gostam de participar de apresentações
- 7.37. indisciplina: percebeu quando entrou em sala
- 8.09. primeira aula: se sentiu em casa, gostou
- 8.10. trabalhar a disciplina dos alunos para haver a aprendizagem
- 8.11. alunos menores trabalham muito, coisas que os maiores não fazem
- 8.12. alunos maiores: envergonhados
- 8.14. poderia ter uma sala só com alunos interessados e ter material
- 8.15. se identifica com os menores
- 8.26. sala de informática: tem disponibilidade entra, alunos gostam
- 8.27. alunos sugerem ver filmes: adequar atividade e conteúdo
- 8.28. 6º e 7º anos gostam, 8º e 9º perdem totalmente o interesse
- 8.30. alunos com faixa etária compatível com a série
- 9.12. primeira sala de aula: medo, 1ª vez sozinha mas conduziu bem
- 9.14. gosta do nono ano
- 9.16. aulas geminadas todas: iniciar e finalizar conteúdo
- 9.17. não pede, porque não fazem, gera frustração então faz em sala
- 9.23. sempre preparava apresentações para as feiras
- 9.24. passeio: processo lento e desgastante, mas interessante
- 9.26. alunos: gostavam da aula de inglês limitação: os recursos
- 9.28. diferença na faixa etária: trabalhar a disciplina e outras questões

7. Percebendo a complexidade da docência

- 1.08. despreparado: alunos especiais
- 5.13. ficou chocada com a experiência de vida da aluna da 6ª série (mãe, estupro), como dar atenção e cuidar da sala cheia? Mesmo adulta, é difícil conhecer a vida do outro.
- 5.18. ficou chocada no 6º ano: aluno especial (14 anos/forte) quis agredi-la, chutou o colega de 11 – chamou supervisão: é sua responsabilidade a segurança dos alunos
- 6.21. resolver sumiço de objetos, ser chamada de racista: se não resolver na sala, vai para o programa de TV, ou é linchada, é o que fazem
- 6.22. aluno PNE surdo-mudo: não está preparada. Dois DM na mesma sala: requerem muita atenção. Tem sete ao todo (Estado e Município)
- 6.23. assistiu palestra informativa sobre os casos de PNE, sugestão: pesquisem na Net ou “ele é moderado”. É só mantê-los ocupados e felizes?...
- 6.24. lidar com a esquizofrenia e hiper-ativos: é complicado, isso não é inclusão, não tem alguém orientando, trabalhando junto
- 6.28. alunos que apanham, criados pelos avós, carentes e revoltados: condição social e não gratuitamente (orientadora conivente com a avó: bater – professora e diretora tentam mudar a situação)
- 6.34. precisa de apoio para lidar com PNE, como saber se ele já chegou no seu limite?
- 9.13. indisciplina: compete a todos, é conscientização

8. Percebendo relações

- 2.36. chocada com atitude de aluno: descarrego, depois experiências agradáveis // insegurança, falta de reação rápida
- 4.46a. entre equipe técnica/alunos/pais notou a carência e sentiu-se mal em deixá-los
- 4.46b. alunos não só pobres financeiramente, mas de espírito e de orientação
- 5.40. a harmonia entre os sujeitos envolvidos, dá bons resultados
- 6.03. foi construindo a relação com os alunos, auto-aprendizagem: vocação
- 6.11. direção: não dá muita brincadeira, bombom . Posso trazer filme? Não. Música? Cantar? Não. Depois na reunião: vamos orar, aqui é uma família
- 6.17. tem bom relacionamento com os alunos: madrinha de duas salas

9. Percebendo o contexto da docência

- 4.09. conhece um pouco sobre escola e seus sujeitos
- 8.16. faleceu um aluno, comoção geral
- 9.45. Assustada, depois foi conhecendo os colegas, os alunos e se adaptando, não acostumando e foi gostando

10. Tem consciência do papel do professor

- 1.14a. relação professor/aluno
- 5.14. tentar mudar a perspectiva de vida de seu aluno: pessoa única com seus problemas e tentar fazer o melhor de sua aula
- 5.16b. falar mais inglês na sala, fluiu bem melhor este ano, com os cartazes. (escola com 9 salas com 41 falantes)
- 6.05a. explica sua proposta de ensino: importância de aprender, achar interessante

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

- 1.06. desmitificar valores e conceitos entre os alunos
- 3.05. os outros professores não dão importância, mas os alunos ficam felizes na aula de inglês
- 4.06. desmitificar e construir conceitos entre os alunos: não é importante aprender LI
- 5.06a. alunos não percebiam a LI, cativou-os durante as aulas

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.18. engajamento ético e moral: bullying
- 1.28. executa atividades diferenciadas
- 1.29. é possível despertar o interesse dos alunos
- 3.37. crescimento, percepção do eu, ter sensibilidade nas relações

13. Existência de outros professores de LI

- 5.10. não gostou: lotaram o professor no 6º ano (acha que não é especializado “Ps: da área?” ela também tem 6º ano ou pq não 8º ano?) vai quebrar sua organização de trabalho – o cativar

14. Percebendo a carência de recursos**15. Mudança de função na carreira****16. Maturidade profissional****17. Mudança de atividade****18. Não socializa aspectos da sua disciplina**

- 8.25. não participa de apresentações na escola

19. Percebendo a REME**20. Percebendo o estágio e o estagiário****21. Percebendo o processo seletivo****22. Sugestão para o curso de formação inicial**

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (J) – Fora da sala de aula: Relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico da escola e técnicos da SEMED (Cursos de Formação Continuada)

1. Escolha profissional

2. A recepção na escola

- 2.01. bem acolhido: recebeu orientações
- 2.20. bem acolhida, estabilidade e conforto
- 2.62. 1ªs informações sobre a carreira: escola e SEMED
- 3.01. explicações gerais, sofreu retaliação: tomou lugar de professor reconhecido
- 3.15. 2ª escola - foi muito bem recepcionada por todos, sentiu como que é uma recepção de uma escola
- 4.02. 1ª escola - diretora só cumprimentou / mal acolhido pelos colegas
- 5.02. bem acolhida pela diretora (7 dias antes do início das aulas)
- 5.03. boa adaptação: conversa com todos, confundida com filha de professor (bem jovem), recebeu conselhos para mudar de área: essa é estressante
- 7.01. diretora deu boas vindas
- 7.02. direção apresentou-a à 1ª sala como concursada e competente
- 8.01. bem recebida pela diretora e vice-diretora
- 9.01. recebida pela diretora
- 9.02. 1ª reunião: não apresentaram o PPP, em três anos nunca ouviu falar dele
- 9.04. bem recebida pelos colegas
- 9.44a. Diretora recebeu bem: tem que receber bem

3. Percebendo a si mesma

4. Percebendo a valorização pessoal e profissional

5. Carreira e futuro profissional

- 1.09. apoio SEMED
- 1.35. administra melhor o estágio probatório
- 4.03b. 1ª escola: direção autoritária, não ajudou na adaptação e professores não receptivos
- 5.50. já teve aumento salarial, espera que depois da especialização o Prefeito ofereça oportunidades de Curso de Mestrado

6. Percebendo a docência

- 1.36. dificuldades em administrar a aula+problemas da escola
- 2.03a. escola como família
- 2.03b. insegurança quanto ao conteúdo sem diretriz
- 2.23. questões burocráticas bem organizadas
- 2.39. papel do professor no conselho de classe: pessoal e profissional
- 2.44. dificuldade lingüística e metodológica
- 2.57. estágio probatório: foi constrangedor
- 3.06. falta de apoio da direção, da supervisora, a orientadora apoiou e ajudou: foi uma mãe
- 3.07. planejamento: não sabia fazer, em 3 anos a super. nunca olhou seu planejamento, mas registrava tudo no caderno.
- 3.14. mudou de escola: temeu acontecer o mesmo da 1ª escola: ficar no lugar da OUTRA professora
- 3.18. 1º ano, 2 alunos brigando, saiu chorando, não queria voltar + p aquela sala, ameaçou deixar sem recreio, a orientadora orientou e deu apoio
- 3.20. não pedia tarefa pq não tinha apoio, este ano vai pedir tem apoio de todos na escola.
- 3.22a. no início procurou colega mais experiente, hoje tem material para consultar
- 3.28. não usava a sala de informática a instrutora não orientava, não gostava, aqui a instrutora dá apoio
- 3.32. estágio probatório: 1º ano nem aí para exoneração, não aguentava aquela escola, isso não alterou o resultado
- 4.14. Pouco conhecimento do PDE, seguiu algumas orientações, não concordava com as ações de LI.
- 4.33. dificuldade lingüística: pesquisa em livros, sente falta de colega, este ano tem recursos

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (J) – Fora da sala de aula: Relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico da escola e técnicos da SEMED (Cursos de Formação Continuada)

- 4.49. questionou a comissão que avaliou o estágio probatório: reclamou / ninguém tira 10 / não existe bom professor: (colega disse) / não foi justa a avaliação
- 4.50a. 1º ano de docência: não ser só avaliado e vigiado, ser acompanhado: estágio probatório
- 4.50b. para a escola: bom professor: sala em silêncio /para professora: sala em atividade não é sinônimo de falta de domínio
- 5.22. em dificuldades: reflete sobre o próprio trabalho, conversa com a supervisão, pesquisa
- 5.33. tentaram formar salas heterogêneas, sem panelinha
- 5.34. (2ª escola) grande participação dos pais com apoio da escola
- 6.02a. 1ª sala de aula: 6º F? “Meus pêsames [...] não dá aula de portas fechadas”
- 6.38. a escola não gosta muito de ensaios para apresentações: mas vai tentar para a Páscoa e dia das mães
- 7.07. não conseguiu trabalhar interdisciplinarmente
- 7.14b. a apresentação da diretora passou segurança
- 7.41. Diários: não sabia preencher: algo intocável
- 9.30. foi normal, fazia tudo como era pedido

7. Percebendo a complexidade da docência

- 4.60. alunos especiais: sente falta de mais orientação, os outros professores também (P4 sabe libras)
- 5.44. participar da formação continuada, do conselho de classe, das reuniões, do planejar, de parar para refletir
- 6.24. lidar com a esquizofrenia e hiper-ativos: é complicado, isso não é inclusão, não tem alguém orientando, trabalhando junto
- 6.28. alunos que apanham, criados pelos avós, carentes e revoltados: condição social e não gratuitamente (orientadora conivente com a avó: bater – professora e diretora tentam mudar a situação

8. Percebendo relações

- 1.38. aproximação professor/corpo administrativo
- 1.40. percebe a distanciação: escola-pais
- 4.12. Foram recepcionados friamente pelos professores que já estavam na escola
- 4.44. incentivo dos pais na educação dos filhos
- 4.45. a boa relação mostra que está tudo bem / comunidade contribui no processo
- 4.46a. entre equipe técnica/alunos/pais notou a carência e sentiu-se mal em deixá-los
- 5.40. a harmonia entre os sujeitos envolvidos, dá bons resultados
- 6.07. assumiu depois do início das aulas: a diretora dispensou o professor substituto, friamente, em sua frente, ela se sentiu mal
- 6.08. a “simplicidade” na substituição de professores, cria situações constrangedoras
- 6.09. relacionamentos profissionais frios: ela “puxava o papo”
- 6.10. 1ª escola: a diretora interrompeu uma aula” não tem professor aqui? Tinha, era português: elaborando um jornalzinho – acabou com o que ele estava fazendo
- 6.11. direção: não dá muita brincadeira, bombom . Posso trazer filme? Não. Música? Cantar? Não. Depois na reunião: vamos orar, aqui é uma família
- 7.33. pais não apoiam
- 8.07. troca de experiências: gosta dos professores de Li e dos técnicos da Semed
- 8.29. alguns pais apóiam, outros agredem, poucos vêm auxiliar
- 9.15. diretora autoritária, arbitrária: gritou, denunciou à Semed, depois ela pediu desculpas: ficou 3 anos na escola
- 9.27. família x escola: muito pouco, só quando convocada

9. Percebendo o contexto da docência

- 4.09. conhece um pouco sobre escola e seus sujeitos
- 4.16. 1ª escola: faça isso e entregue relatório; 2ª escola: envolvimento
- 6.12. nunca alguém apresentou a escola, conheceu sozinha, um disse: seja bem vinda, não passou disso
- 8.38. tem coordenadora nova na escola que ajuda muito

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (J) – Fora da sala de aula: Relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico da escola e técnicos da SEMED (Cursos de Formação Continuada)

- 9.45. Assustada, depois foi conhecendo os colegas, os alunos e se adaptando, não acostumando e foi gostando

10. Tem consciência do papel do professor

- 8.20. troca informações e dúvidas com colegas e com técnicos da Semed: busca a informação

11. Percebendo valores e (pre)conceitos sobre a LI

- 1.03. desmitificar valores e conceitos entre colegas e administração
 2.27. hierarquia das disciplinas
 2.49. valorização da aprendizagem da LI.
 3.05. os outros professores não dão importância, mas os alunos ficam felizes na aula de inglês
 4.19. desmitificar valores e preconceitos sobre a LI entre professores, corpo pedagógico e alunos
 4.26. desmitificar e construir conceitos entre pais e alunos: não valorizavam a LI: foi um desafio
 4.58. desconhecimento e falta de troca de experiência entre o pedagogo e áreas específicas: gera distância
 6.13. inglês na pior sala, Português, matemática: outro tratamento
 6.43. a disciplina (artes também) não recebe atenção como as demais, demora e falta parte do material
 9.05. docentes, direção, comunidade: LI menos importante
 9.06. supervisora: não sei LI, não posso ajudar em nada

12. Engajamento pessoal, profissional e político

- 1.17. faz relação do administrativo/pedagógico na escola: transferência
 1.24. procurou ajuda
 2.07. encontro de capacitação: muito útil
 3.08. professores da periferia e centro juntos: a diferença é legal, sugere um encontro com professores de todas as áreas
 3.11. recebeu outra professora iniciante como gostaria de ter sido recebida
 3.37. crescimento, percepção do eu, ter sensibilidade nas relações
 4.13. Reuniram-se por algumas horas: pouco envolvimento e pouca discussão, na construção do PPP
 4.23. Encontros de formação: participa, grande valia, aprendendo com os mais experientes
 4.52. Recebe da REME a Revista Nova Escola
 5.09a. o horário do encontro de formação coincidia com a outra Rede: participou de 50% em 2008
 6.16. gosta muito das atividades e das sugestões dos encontros de formação
 6.44. gosta dos encontros de formação, momento de ver colegas da área
 7.10. cursos de formação continuada: vem melhorando
 7.12. faz dois anos que não participa dos cursos de formação: bate o horário

13. Existência de outros professores de LI

- 3.10. planejamento: não batia por área, cada um por si, supervisora meio egoísta
 6.18. tem colega só no outro turno, encontrou na formação
 7.06. Ninguém se aproximou para ajudar

14. Percebendo a carência de recursos

- 2.06. só uma supervisora para todos os professores e alunos

15. Mudança de função na carreira

16. Maturidade profissional

17. Mudança de atividade

18. Não socializa aspectos da sua disciplina

19. Percebendo a REME

- 5.39. elogia a organização da REME enquanto instituição pública, é diferente

CONVERGÊNCIA TEMÁTICA (J) – Fora da sala de aula: Relações com os colegas, o corpo administrativo e pedagógico da escola e técnicos da SEMED (Cursos de Formação Continuada)

20. Percebendo o estágio e o estagiário

21. Percebendo o processo seletivo

22. Sugestão para o curso de formação inicial



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO
Campus Universitário - UFMS • Campo Grande • MS
CEP. 79.070-900 • Caixa Postal 549