

VIVIANE CANECCHIO FERREIRINHO

**COMEÇAR DE NOVO:
PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE
CARREIRA**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

**PUC/SP
2004**

VIVIANE CANECCHIO FERREIRINHO

**COMEÇAR DE NOVO:
PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE
CARREIRA**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de mestre em
Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da
Professora Doutora Alda Junqueira
Marin.**

**Biblioteca
Nadir Gouvêa Kfourf
PUC/SP**

Biblioteca MA-PUC/SP



100142020

PUC SP

2004

COMISSÃO JULGADORA

Alda F. Maria

Manoel Felipe Junior

Guilherme

RESUMO

Esta dissertação relata a pesquisa realizada no ano de 2003, em uma escola pública municipal de São Paulo, onde ingressaram seis professoras no cargo de professor titular na carreira do magistério por meio de concurso público e efetivação.

O presente estudo procurou investigar um conjunto de questões: como se configura o processo de socialização no professor; com que práticas ele se depara na escola para adquirir as normas que regem sua vida no interior dessa instituição; como ele seleciona o aprendizado dessas práticas e como vai se construindo como profissional na relação com seus pares ao ingressar na vida profissional.

A análise foi feita com o destaque de quatro chaves: a mudança da situação funcional; o processo de escolha da escola de ingresso, a atribuição de períodos e turmas e a relação com a equipe técnica e com os colegas. Essas chaves de análise foram identificadas a partir dos dados coletados por meio de observação de campo e de entrevistas realizadas com as professoras e se revelaram fundamentais para a compreensão da configuração assumida pela socialização, entendida como inculcação de estruturas de ação e de práticas.

A compreensão dessas chaves contou com o apoio da teoria de Pierre Bourdieu, em especial, seus conceitos de *habitus* e *campo*, conceituando a socialização na carreira como resultante da dinâmicode reconfiguração de um *habitus* profissional, além do conceito de cultura escolar apoiado nas contribuições de Vifiao Frago e Dominique Julia.

Os principais resultados obtidos dizem respeito à detecção do processo dessa nova etapa de socialização, bem como à percepção das rupturas constantes que ocorrem no processo de profissionalização do professor, à valorização no ingresso como efetivo e num grau mais estável na carreira do magistério marcando a possibilidade de estabilidade financeira, ao reconhecimento dos colegas e à esperança em pôr fim à sensação de eterno recomeço a que está fadado o professor em situação de vaga precária (admitido ou adjunto).

ABSTRACT

This thesis describes a research carried out in 2003, in a public school (a school supported by the local government) in the city of São Paulo, Brazil, where six teachers were entitled to start their careers through public exam.

The current study investigated some subjects, such as: how the teachers' socialization process is formed; what practices they face that will guide their lives into the institution; how they select the learning of these practices, and how they are building professionalism concerning their colleagues during professional life.

The analysis was done highlighting four key points: the change in the functional situation; the choice process in the entering school: the periods and classes distribution and the relationship with the technical staff and colleagues. These key points were identified by collected data through environment observation, as well interviews with the teachers. These data have shown essential to understand the socialization process, which is based on a structure of actions and practices.

The key points comprehension was supported by Pierre Bourdieu's theory, mainly his concepts of *habitus* and *campo*, which consider career socialization as a professional *habitus* incorporation, and also the concept of school culture, supported by Viñao Frago e Dominique Julia.

The main results obtained concern the frequent disruptions that occur in the teachers' professionalism process, the importance of entering with a position through public exam, a possible future financial stability, the rewarding colleagues' recognition and finally, some hope to finish struggle with some restarting feeling that every teacher in an unstable situation on carrier does.

A Daniel pelo amor e incentivo
A Gabriel e Pedro pelas horas de convívio roubadas

AGRADECIMENTOS

À professora doutora Alda Junqueira Marin pela confiança muitas vezes depositada e pela orientação segura que permitiu alguns momentos de tranquilidade num período de tanta tensão.

Ao professor doutor Kazumi Munakata pelas aulas maravilhosas e por suas sugestões, como membro da Banca do Exame de Qualificação, impregnadas da paixão de um historiador.

À professora doutora Maria Regina Guarnieri, membro da Banca do Exame de Qualificação pelas imprescindíveis sugestões que revelaram, no texto, seus detalhes mais valiosos.

Ao professor doutor Bruno Bontempi Júnior pela generosidade com que partilha o seu saber.

A Valéria e Ana Lúcia pelo incentivo constante.

À Rosa pela paciência e carinho em muitas madrugadas ao telefone.

À Ruth pela ajuda em momentos cruciais deste trabalho.

À Roseli pela revisão feita em tempo tão curto.

À Coordenadoria da Educação da Freguesia do Ó/Brasilândia pela atenção e disponibilidade.

À escola e suas seis preciosas professoras que se expuseram sem medo aos olhos e ouvidos da pesquisadora.

À CAPES pelo subsídio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa e de um sonho.

Aos professores do Programa que também deixaram suas marcas neste trabalho.

A minhas amigas e colegas de turma pelo companheirismo.

SUMÁRIO

RELAÇÃO DE TABELAS.....	08	
RELAÇÃO DE QUADROS	09	
RELAÇÃO DE FIGURAS	10	
INTRODUÇÃO	11	
Capítulo I - ONDE TUDO COMEÇA UMA ESCOLA DA PERIFERIA		
1.1. A escola	37	
1.2. Da escola onde tudo some à escola de passagem	43	
1.3. As professoras	46	
CAPÍTULO II – A ESCOLA SOCIALIZANDO OS PROFESSORES		
2.1. Algumas considerações iniciais	54	
2.2. A socialização	55	
2.3. Mudança da situação funcional	58	
2.4. Processo de escolha da escola de ingresso	65	
2.5. Atribuição de períodos e turmas	68	
2.6. Relação com a equipe técnica e com os colegas	73	
CAPÍTULO III – A ÁRDUA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR NA CARREIRA		
3.1. O lugar da biografia – uma questão metodológica	81	
3.2. Qual início?	86	
3.3. A escola vivida: como aluno e como professor	90	
3.4. A universalidade e a neutralidade da escola	91	
3.5. Um caminho marcado pelas rupturas	94	
CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS		96
REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110	
ANEXOS	114	

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1.1 – Risco na Infância (Distrito da Brasilândia)	38
Tabela 1.2 – Risco na Adolescência (Distrito da Brasilândia)	38

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1.1 – Professoras	51
Quadro 1.2 – Trajetórias	52
Quadro 2.1 – Distribuição das turmas pelos turnos de funcionamento	72

RELAÇÃO DE FIGURAS

Figura 1 – Cena da antiga pedra, lado direito da rua	37
Figura 2 – Cena da antiga pedra, lado esquerdo da rua	37
Figura 3 – Cena do bairro da Escola	39
Figura 4 – Detalhe de uma rua do bairro	39
Figura 5 – Cena da rua da escola	40
Figura 6 - Entrada da escola	41
Figura 7 – Janela de atendimento aos pais e comunidade	41
Figura 8 – Sala de aula no primeiro andar	42
Figura 9 – Cena do Refeitório	42
Figura 10 – Refeitório visto da entrada com tablado ao fundo	42
Figura 11 – Cena da sala dos professores	43
Figura 12 – Sala dos professores vista de outro ângulo	43

INTRODUÇÃO

A escola pública no Brasil vem sucessivamente sendo alvo de críticas acirradas quanto aos resultados dela esperados. Segundo os dados do IBGE divulgados no CENSO 2000¹, houve uma redução de 32,3% no índice nacional de analfabetismo do grupo composto por jovens e adultos acima de 15 anos de idade. Em 1991, o índice nacional de analfabetismo era de 20,07%, passando para 13,6% em 2000. No entanto, apesar da alteração nos dados numéricos, a crítica se faz à qualidade do ensino, pois cada vez mais se discute que o nível de exigência é que está baixo e não que houve uma melhora nas condições educacionais.

Os anos de escolaridade melhoraram, mas há muitos jovens completando o ensino fundamental como analfabetos funcionais. A violência crescente, exclusão social, distribuição desigual de renda e tantos outros problemas sociais, são apontados, não só, mas também, como problemas de educação. É a escola que não educa, que não ensina, que exclui.

E quem faz a escola? Os alunos e os professores. E estes são ditos cada vez mais despreparados, desanimados e descontentes. A escola é deslocada da sociedade e do momento histórico ao qual pertence e responsabilizada tanto pelo fracasso como pela possibilidade de desenvolvimento da sociedade como um todo.

Entender a escola e suas relações com a sociedade, como determinada por e determinante de certas práticas sociais tem motivado a realização de muitas pesquisas educacionais e interessado à sociedade.

Nessa busca, a formação de professores tomou grande vulto e com ela a pesquisa sobre qual formação e em que lugar. Como justifica Hernández:

A preocupação sobre a maneira como os docentes aprendem não é um tema secundário se observamos o investimento público que representa a formação permanente e o número de professores que, mais ou menos preocupados com o aperfeiçoamento didático e a renovação, participam a cada ano de seminários e grupos de capacitação (HERNÁNDEZ, 1998, p. 9)

¹ Dados do Censo 2000, do IBGE, disponíveis pelo site <http://www.ibge.gov.br/censo/default.php>

Pretendi com este trabalho unir-me aos esforços para compreensão de como se dá a formação desses professores, no sentido de, no limite, contribuir para uma transformação da escola, não só por esses motivos levantados, mas em defesa da própria escola.

Para tanto analisei aspectos do amplo processo pelo qual os pesquisadores contribuem para saber como o professor aprende, como ele vai construindo suas práticas no interior das escolas e desenvolvendo-se profissionalmente, que recursos utiliza, que modelos tem e, principalmente, como a escola onde ele ingressa, seus colegas de profissão e sua trajetória, influenciam nessa construção.

Esse desenvolvimento profissional não corresponde apenas à aprendizagem de conteúdos ou técnicas de ensino. É também composto da aprendizagem do modo de agir, de portar-se e de pensar como professor. É ingressar num status profissional particular, com suas próprias normas internas que não são ensinadas na formação inicial, só se aprende na interação com outros professores e profissionais, no interior da escola. Cabe, portanto, investigar as práticas vividas procurando identificar aspectos do processo de socialização que sugere regras e códigos que consolidam o processo de construção profissional, mediante o qual os professores atuam para produzir as características do trabalho escolar que vêm sendo denunciadas.

Iniciei meu trabalho como professora completamente por acaso. Acabara de ingressar na universidade no curso de Ciências Sociais e precisava de um emprego de meio-período, para compor minha renda. Foi, portanto, com muita alegria e sem nenhum critério, além da comodidade, que participei da seleção, na qual fui aprovada, para trabalhar na creche da Universidade de São Paulo. Naquela época (1986), a escolaridade necessária para o trabalho com crianças de zero a seis anos era ter o 2º grau completo. Dessa forma, comecei a trabalhar sem muitas expectativas a respeito de minhas funções. No decorrer dos anos – trabalhei na creche por seis anos, mesmo após ter terminado a graduação – fui me apaixonando pela educação e posso dizer que toda a minha formação foi feita em serviço, pela prática diária intercalada com reflexões individuais, coletivas e através de uma coordenação pedagógica que organizava minha aprendizagem.

Examinando o meu processo de formação profissional, comecei a indagar qual a importância do ambiente da creche com sua cultura e seus compromissos pedagógicos e sociais, compromissos esses explicitados por sujeitos da ação, tais como o corpo técnico e funcionários da creche, como fator contribuinte da minha construção pessoal profissional. Tínhamos um espaço privilegiado: a Creche Central da Universidade de São Paulo, um local onde fervilhavam novas propostas, que pretendia ser um modelo de atendimento de

zero a seis anos, o que foi alcançado em vários aspectos. Era uma instituição que possuía uma equipe interdisciplinar, com jovens estudantes de diversos cursos, tais como Biologia, Educação Física, Psicologia, Matemática, Enfermagem, Letras, Ciências Sociais, Pedagogia, empolgados com os conhecimentos que iam adquirindo em suas áreas e dispostos a discutir e implementar novas propostas ao lado de ser uma instituição que concebia a prática como principal interlocutora da aprendizagem. Comecei a me perguntar o quanto essas características foram importantes para que eu me interessasse pela educação e procurasse conhecer a teoria, transformar-me de uma leiga em uma profissional da área da educação.

Ao mesmo tempo, participando de alguns grupos de formação de professores, fui percebendo o pouco alcance que esses cursos eventuais, de formação continuada ou capacitação, conforme os termos utilizados por Marin (1995), propostos por iniciativas do poder público, têm, efetivamente, na aceitação de uma proposta anunciada em um curso de formação como um modelo que mereça ser testado e na efetiva mudança na prática das professoras envolvidas². E comecei a procurar o que contribuiria para a adoção ou recusa de novas práticas de trabalho na educação. Como expõe Falsarella (2002), comentando estudos de Popkewitz, há um clima e uma cultura peculiares da escola que foram construídos ao longo do tempo e que faz com que os professores não aceitem qualquer diretriz que venha dos centros políticos administrativos, passivamente.

Existe, portanto, algo que determina os papéis e define as regras dos atores na escola e a realização de práticas sedimentadas em uma organização interna – a cultura da escola - que cria sua personalidade e é responsável pela maneira como seus membros aceitam ou refutam uma intervenção externa. Por isso, não é possível estabelecer diretrizes e acreditar que a escola é vazia de vida ou um papel em branco onde se escreve uma nova história de acordo com determinações políticas ou administrativas.

Cabe, então, investigar o professor dentro da escola, em sua interação com esse ambiente e perceber de que forma influencia e é influenciado por ele. Dentro da perspectiva levantada por Huberman (1995):

Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (p.38).

² Para um estudo detalhado discutindo as políticas de capacitação ver Falsarella, *Políticas de Capacitação e Mudanças no Cotidiano Escolar*.

Estão envolvidos nesse percurso, informações de como são criados os recursos para a prática na sala de aula e quais recursos são esses. Igualmente nesse processo é preciso compreender como o professor é integrado no ambiente de trabalho, que negociações e concessões precisam ser feitas e o que se espera dele. É na relação com os professores mais experientes que ele vai aprender tudo o que está em jogo na escola e, normalmente, por acreditar que essas práticas são as mais eficientes, vai resignar-se a elas. Como explicita Guarnieri (2000):

Tal postura do professor (atitude pragmática) contribui para sua adesão integral à cultura existente na escola, à medida que vai incorporando rotinas, tarefas, procedimentos e valores presentes nessa cultura, que são considerados adequados pelos professores mais antigos (p. 11).

Há que se saber, portanto, como se dá o processo de socialização profissional do professor, parte fundamental de sua formação e concomitante à construção de sua identidade profissional. Nóvoa (1995) comenta o processo da formação do professor como uma “(re) construção permanente da identidade pessoal e por ser uma construção no tempo é que investe-se a pessoa com o “saber da experiência” (p.25).

Atribua-se a esse “saber da experiência” não só o que é aprendido na formação inicial ou nos cursos pelos quais passa o professor ao longo de sua carreira, mas, também o que é aprendido em sua interação com os outros parceiros da escola e o que é aprendido durante sua vida como estudante.

É por ser parte do processo de construção profissional que o tema formação de professores tem sido alvo de diversas pesquisas nas últimas décadas. Carlos Marcelo Garcia (1998), em trabalho apresentado na *XX Reunião Anual da ANPED*, faz uma importante reflexão sobre os rumos da pesquisa nesse assunto. Essa reflexão servirá de apoio nos parágrafos seguintes, onde busco definir o “lugar” deste trabalho e o que já foi discutido sobre o aprendizado da profissão de professor no Brasil. Para esse autor, o tema ao qual foram dedicados os estudos mais recentes “se tem desenvolvido em torno do amplo descritor ‘aprender a ensinar’” (MARCELO GARCIA, 1998). Dentro desse aspecto ele apresenta três linhas mestras de pesquisa: a primeira linha abrangeria aquelas que se debruçam “sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além de sobre quais tipos de conhecimento adquirem” e sobre a forma de “como se produz o processo”.

A segunda linha refere-se à pesquisa relacionada com o conhecimento prático dos professores. Nesse momento Marcelo Garcia cita K. Carter para explicitá-la: esta categoria de pesquisa seria referente “ao conhecimento que os professores possuem sobre as situações de classe e os dilemas práticos que se apresentam para levar a cabo metas educativas nessas situações”, (Carter, apud Marcelo Garcia, 1998).

Uma terceira linha de pesquisa apontada por Garcia seria a das que procuram descobrir os processos de transformação da matéria em conhecimento passível de ser ensinado aos alunos. Essas pesquisas acabam levantando algumas questões. Uma delas seria em que medida o que o professor conhece sobre a disciplina que ministra afeta a qualidade dessa transformação, ou, melhor, influi na aprendizagem dos alunos. Outra questão seria de como a formação inicial pode facilitar ou dificultar esses processos de transformação. Ou, ainda, quais as diferenças desses processos segundo disciplinas diferentes e os diversos níveis educativos.

No Brasil, a pesquisa da formação na prática tem sido realizada com contribuições a essas diferentes linhas. A pesquisa tem assumido, algumas vezes, uma preocupação com o ambiente onde se dá essa prática, o que também nos interessa.

Temos, por exemplo, um estudo a partir da prática de uma professora em duas salas de aula de escolas diferentes, onde se procura identificar a “influência do contexto institucional” nas relações estabelecidas com os alunos. “Ao final, os resultados da investigação indicam que o quadro institucional e o clima organizacional de cada escola parecem imprimir conformações próprias as ações da professora”, (BICUDO, 1997).

As relações estabelecidas no ambiente escolar são também relações de poder. Nesse sentido temos o trabalho de Laplane (1991) que fez um estudo a partir das teorias pedagógicas constituídas na história, sua ideologia, e como tais teorias estão explicitadas nas “práticas institucionais, na organização da escola, no discurso oficial e também no discurso dos educadores/progressistas”. Concluiu sobre a importância da linguagem nessas relações que são de poder, controle, autoridade e resistência e a escola como local de produção desses discursos ideológicos.

O trabalho de Mello (1998) consistiu em um estudo etnográfico para investigar “os saberes construídos no percurso profissional e no cotidiano de trabalho por quatro professoras das séries iniciais do ensino fundamental”. As principais conclusões a que chegou, a influência das vivências como mães, filhas, alunas e/ou esposas nas práticas e saberes condicionados às visões que fazem dos “outros”, por exemplo, vão ao encontro do

proposto por Marcelo Garcia quando faz a relação entre a biografia pessoal e profissional do professor como uma das determinantes de sua formação.

A dissertação de Teixeira (1997) discutindo a questão da profissionalidade como “conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, faz uma relação entre formação e exercício da profissão, no sentido que não podem estar indissociados. A autora analisa a construção profissional não como um fato resumido à formação inicial ou complementado pelas possíveis iniciativas de formação continuada, mas como um processo contínuo. Apresenta as influências dos outros professores como um marco sobre o professor iniciante e que esse modelo seria colocado por uma convicção de que seria possível aprender-se apenas copiando-o:

Esse tipo de aprendizagem, fortemente apoiada na prática, pressupõe separação entre teoria e prática, configurando uma visão dicotômica radical que é a forma dissociativa, pois, considera que, de alguma forma, a prática profissional tem sua lógica própria, que independe da teoria. Assim sendo, basta colocar os novos profissionais em contato com a prática de profissionais mais experientes, para que se tornem profissionais mais competentes... (TEIXEIRA, 1997, p.125).

Tais resultados são relevantes porque informam, de modo genérico, sobre a importância das análises das interferências do contexto profissional sobre a formação, em diversas fases e também na fase inicial.

Em relação à pesquisa do professor iniciante, objeto deste estudo, os resultados, segundo Marcelo Garcia, “tem demonstrado que é um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. Suas dificuldades são normalmente referentes à didática, pois é através da prática e de sua reflexão que eles conseguem entender e experimentar conceitos.

Jonston e Ryan (1983) fazem o seguinte retrato do professor iniciante:

Os professores em seu primeiro ano de docência são estrangeiros em um mundo estranho, mundo que ao mesmo tempo conhecem e desconhecem (apud Marcelo Garcia, 1999, p. 104).

Na perspectiva do professor iniciante temos alguns estudos. Lequerica (1983) por meio de entrevista com 13 professores com menos de dois anos de experiência, realizou

estudos na perspectiva de ouvir as opiniões destes sobre “a sua preparação técnico-pedagógica e a sua realização prática e concreta no processo de ensino-aprendizagem, na escola”. A principal conclusão é a de um afastamento dos professores da dimensão sócio-política que o processo educacional envolve, devendo, portanto, serem reformulados os cursos de formação inicial para corrigir esta falha.

No sentido da especificidade desse momento profissional, estudos feitos por VEENMAN (1984), já clássicos, indicam que na entrada na profissão docente, assim que sai da formação inicial, o professor enfrenta o que o autor denominou “choque de realidade” e identificou cinco pontos que indicariam esse momento:

- 1) Percepção de problemas: esta categoria inclui problemas subjetivos e pressões experimentadas;
 - 2) Mudanças de comportamento: mudanças de comportamento e no ato de ensinar contrárias à crença do professor devido a pressões externas;
 - 3) Mudanças de atitudes: mudanças no próprio sistema de crenças (por exemplo, mudanças de atitudes nos métodos de ensino progressistas para conservadores);
 - 4) Mudanças de personalidade: refere-se a mudanças de domínio emocional e autoconceito;
 - 5) Deixando a profissão: às vezes a desilusão é muito grande...
- (p.144)

Para Valli, haveria uma tendência dos professores iniciantes em copiar modelos observados nos profissionais com os quais interagem, sem crítica a essas condutas e que teriam grande dificuldade em transferir os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial para a prática em sala de aula.

Baptista fez um trabalho detalhado sobre professoras alfabetizadoras tidas como “bem-formadas”, ou seja, que tinham formação voltada para as modernas teorias sobre alfabetização, e o processo ao qual ficam expostas quando de seu ingresso em escolas públicas e durante suas trajetórias profissionais nessas escolas. Percebeu com a pesquisa que as principais dificuldades são referentes às estruturas escolares que são constituídas pela “‘ortodoxia da escola’ - imperativos institucionais que caracterizam toda e qualquer instituição escolar - e ‘cultura da escola’ - modos específicos de funcionamento de cada escola”. Essas influências e intromissões na prática diária, exercidas pela história da escola como instituição e como características particulares de cada escola foram percebidas pela autora, enquanto adaptava-se ao trabalho:

À medida que desenvolvia meu trabalho, percebia que a forma como a escola se organizava permitia a adoção de certos comportamentos e impediam outros. Ao estabelecer os primeiros contatos com a instituição escola, fui iniciando um processo de adequação de valores, expectativas e comportamentos de acordo

com as exigências da própria estruturação do trabalho que me eram impostas, algumas vezes de forma autoritária, outras vezes de maneira sutil (BAPTISTA, p. 26).

A entrada no magistério, portanto, já traz consigo uma carga grande de sentimentos relacionada com a interação com o novo ambiente, com a nova carreira, com os novos colegas e com a grande novidade desse período que é a entrada de outros atores sob sua responsabilidade, os alunos, que anteriormente faziam parte apenas da teoria. E esse encontro inicial é cercado de angústias que acabam por conformar as atitudes e até mesmo mudar concepções de ensino do professor ingressante, quando não chega a excluí-lo da profissão.

GUARNIERI (2000), a exemplo de VONK (1983) e VEENMAN (1984) aponta uma tendência ao isolamento no professor iniciante devido a dificuldades em estabelecer trocas positivas com os parceiros de trabalho. A insegurança que a falta dessas trocas ocasionam levaria o professor em começo de carreira a aceitar as determinações da instituição escolar com maior facilidade.

Baptista (1996, ver em especial página 182) também identifica essa tendência ao isolamento em profissionais novos na escola onde exercia o magistério. E mostra a busca de um modelo mais experiente de atuação em outra professora, por falta de recursos próprios para lidar com a prática cotidiana:

No caso da novata Alice, uma colega mais experiente torna-se um modelo de atuação e um apoio para enfrentar as dificuldades da prática em sala de aula. Com a ausência de um trabalho eficiente na área de supervisão escolar, não só a professora novata, mas todo o grupo de primeira série parece atribuir à colega com mais experiência e formação a tarefa de auxiliá-las nos conflitos impostos pela prática cotidiana (BAPTISTA, 1996, p.181).

Abarca concorda que esses sentimentos levariam à busca de modelos de ação:

Frente aos sentimentos resultantes de desconcerto, angústia, insegurança e instabilidade, o professor debutante inicia no seu saber fazer profissional com uma tendência a solucionar os problemas que se apresentam através de processos de aprendizagem “vicária”³ ou observante, recorrendo à imitação daqueles professores que estão mais a seu alcance (ABARCA, 1999, p. 60).

³ O termo “vicário” refere-se àquele que faz às vezes de outrem ou de outra coisa; diz-se do poder exercido por delegação de outrem.

Ao mesmo tempo em que recorrer aos modelos mais próximos diminui os sentimentos descritos por Abarca, pois ajuda o professor a solucionar problemas relacionados com a prática imediata na sala de aula, leva-o a inserir-se no mundo da escola e no papel de professor. DUBAR (1991), recuperando o “modelo de socialização profissional” apresentado por Hugues (1955)⁴ destaca que, na busca por resolver o problema levantado entre o “modelo ideal” de profissional, representado pelos símbolos que valorizam a profissão, e o “modelo pratico”, que representa as tarefas cotidianas, muito longe das expectativas do primeiro, o professor recorre à formação de “um grupo de referência no seio da profissão” que pode antecipar às possibilidades de prestígio de sua carreira futura. Dessa forma:

A identificação social dos indivíduos em formação releva, sem dúvida, de uma lógica da “frustração relativa”: comparando-se a seus membros do meio envolvente dotados de um estatuto social mais elevado, forjam para si uma identidade não a partir do seu “grupo de pertença”, mas sim por uma identificação a um “grupo de referência” a que gostariam de pertencer no futuro e em relação ao qual se sentem frustrados (DUBAR, 1991, p. 136).

Portanto, dentro do contexto do professor em início de carreira, de sua profissionalização e de sua socialização na profissão, procuro identificar como vai sendo construído o seu saber ser e estar ao lado do fazer, que é também influenciado pela cultura escolar construída historicamente e por ele conhecida quando aluno. Como ele transita por essa escola, por suas salas de aula, seus corredores, sala de professores, laboratórios, espaços historicamente constituídos e consolidados? Como ele se relaciona com as regras, explícitas e implícitas, com a estruturação do tempo, também marcas da instituição escolar?

Essa escola organiza a vida dos alunos e dos professores não só no seu interior como no ambiente externo. Determina horários de refeições, por exemplo – a que horas almoçam alunos e professores que freqüentam a escola no período das 11:00 às 15:00h? Almoçam na escola? Sob que rituais? Alteraram-se as rotinas familiares? De que modo? Estas questões apenas exemplificam a força da instituição escolar que, se pode alterar a rotina de milhares de famílias, com certeza tem poder determinante na prática desses professores.

⁴ Hugues tem o grande mérito de colocar a socialização profissional como principal foco das análises de investigação sobre as profissões, dentro da perspectiva do interacionismo simbólico.

A cultura da escola determina hierarquicamente os poderes, estabelecendo espaços e ações específicas esperadas e adequadas a cada segmento da escola. Onde está localizada a sala da direção? E a dos professores? Onde fica a 1ª série ou a 4ª? Por quê? Quem limpa? Quem digita? Onde ficam suas salas? O que o professor aprende com isso?

E, com relação ao professor iniciante: que lugar ele ocupa nessa hierarquia? Como é visto pelos colegas? E pelos alunos? E pelos pais? Como é visto socialmente? Como tais visões interferem sobre ele?

Nesse sentido já temos alguns sugestivos apontamentos de pesquisas anteriores. Guarnieri (2000) revela que o professor iniciante não percebe certas determinações do contexto escolar, como, por exemplo, que lhe são atribuídas as classes consideradas mais difíceis.

Freitas (2002) aponta também a atribuição das classes consideradas mais difíceis ao iniciante na escola, o que para a autora revela-se contraditório, pois aquele considerado menos apto é o que tem que assumir o maior desafio por imposição. A diferença de posição entre os professores é determinada pelo tempo de exercício profissional associado à experiência e o objeto de disputa e reconhecimento é a possibilidade de assumir as melhores turmas.

O estudo de Baptista (1996) traz um depoimento que ajuda a perceber algumas pistas da posição do professor iniciante, senão na carreira, na escola, e do que lhe é determinado e atribuído em função dessa posição, corroborando com o apontamento de Guarnieri e Freitas no sentido da atribuição das salas mais difíceis ao iniciante.

Angotti (1998) contribuiu com sua pesquisa sobre os primeiros passos no magistério pré-escolar. Apesar de um pouco longa, a citação permite a detecção das diferentes interferências:

O primeiro semestre letivo na vida profissional desse grupo de professoras iniciantes no magistério pré-escolar foi marcado por uma característica de concordância silenciosa diante das determinações, das 'invasões' em sala de aula, das ordens de outros sobre seus alunos, das situações aversivas. Porém, para tais situações, as professoras ainda não conseguiam estabelecer mecanismos, estruturas para sua defesa e posicionamento, enfim, não conseguiam esboçar reações. Algumas situações observadas podem servir de exemplo: a Profª A discordava da idéia de ter que alfabetizar seus alunos, mas cedeu às pressões e determinações do corpo técnico administrativo e iniciou o processo com exercícios de coordenação motora e caligrafia. Em outra situação essa mesma professora, teve sua sala de aula invadida por uma recreacionista, que retirou duas crianças sem lhe dar a menor satisfação. A professora estanhou, mas nada fez ou falou, nem mesmo quando as crianças foram devolvidas com a explicação de que teriam sido levadas à direção pela bagunça

que haviam feito. Situação semelhante foi vivida pela Prof. B, que teve uma de suas crianças retirada da turma por uma recreacionista, que queria ficar com o menino o dia todo porque ele era muito bonitinho. Não querendo criar caso, a professora nada fez, esperou que terceiros resolvessem a situação (ANGOTTI, 1998, p.87).

No estudo sobre a formação de professores elaborado por Teixeira (1997), embora a autora esteja mais preocupada com a aquisição dos conteúdos pedagógicos, há também referências à influência da cultura escolar na formação profissional de professores, principalmente no tocante ao diálogo com professores mais experientes para resolução de problemas e uma tendência a serem acatadas as definições externas sobre o que é o trabalho do professor. Discutindo a formação prática em sala de aula, a autora descreve o processo de empobrecimento da formação recebida face às rotinas e práticas habituais da escola.

A cultura da escola, que perpassa todos os seus setores, determina o modelo do professor ideal, pautado na capacidade disciplinadora que ele exerce na sala de aula. Não é por menos que VEENMAN (1984), VONK (1983) e o próprio Garcia constataram, em suas pesquisas, ser o problema da disciplina a principal preocupação do professor em início de exercício. Novamente Baptista fortalece esse dado apontando como o cumprimento de normas e regras de conduta com o trabalho na alfabetização, escolhidos pela instituição, define a boa professora.

Visitar o professor que inicia a carreira com expectativas e sonhos dentro deste cenário, e com a agravante do que descreve Sampaio (1997) sobre o panorama observado em sua pesquisa nas escolas públicas, sobretudo apontando que a escola é indiferente e pouco hospitaleira, é bastante relevante para compreender os processos de aprendizado social e da profissão.

Como foi visto até aqui, o papel da cultura escolar como determinante de muitos aspectos dessa construção profissional têm aparecido em vários estudos nem sempre voltados para esta questão. Ou seja, apesar da preocupação com a formação teórico-prática muitos autores dão pistas sobre a força exercida pela cultura escolar nesta formação, embora não a abordem por essa ótica, nem explorem tais dados.

Mogone (2001) em seu estudo sobre o processo de construção inicial da docência, aponta em sua conclusão:

(...) o processo identitário do professor iniciante vai se dando por uma aprendizagem contínua de interação, interpretação, significação e resignação, que começa quando se é ainda muito jovem, na interação com a família, na sua escolarização, no

próprio local de trabalho e em outros locais de socialização (p.96).

Com apoio de diversos autores a autora explica o processo pelo qual os iniciantes se percebem professores. Através de chaves de análise, Mogone descreve a visão das professoras sobre sua “profissionalidade”; a primeira seria o porquê da escolha dessa profissão; a segunda refere-se à concepção do trabalho docente; a terceira aos elementos e fontes do conhecimento profissional, percebido pelas professoras depoentes como sendo a prática essa fonte; a percepção do trabalho na escola e apoio recebido, como a quarta chave; a quinta que trata da relação com a profissão e realização profissional; a sexta que analisa a percepção da própria prática, aquilo que julgam fazer bem ou que acreditam estar aprendendo a fazer em sala de aula e a sétima chave que estabelece o sentido e significado do trabalho docente que está ligado especialmente à realização pessoal.

Com relação à quarta chave de análise que interessa particularmente ao estudo aqui retratado, a autora demonstra que na escola pública a recepção destinada aos professores em início de exercício é feita com “descaso”. A ausência desse direcionamento, que desampara a professora que começa numa escola estranha, numa função que pretende dominar, mas que conhece só da teoria, leva a supor que as professoras iniciantes tiveram que se apoiar em outras bases. É o domínio sobre os códigos e símbolos implícitos e explícitos no ambiente escolar fator determinante no reconhecimento da professora como Professora? O que torna a professora iniciante uma professora experiente é o domínio do conteúdo, da didática e da cultura escolar?

Cabe identificar em que medida o conteúdo e a didática são ditados pela cultura escolar. E descobrir se aquilo que é aprendido nos corredores e nas cozinhas da escola pode ser mais determinante do ser professor .

Interessa, portanto, procurar quais são esses traços culturais a que os professores estão expostos e como as iniciantes na carreira interagem com eles.

Gimeno nos traz pistas também sobre tais códigos:

Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que atingem os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as atividades pedagógicas (GIMENO, 1991, apud ANGOTTI, p.39).

O estranhamento dessa “língua estrangeira” falada na escola, ao mesmo tempo tão conhecida nas biografias individuais, como alunos, – as regras e códigos ainda desconhecidos – somado à necessidade do professor em adaptar-se e ser aceito no grupo, faz com que ele se conforme com interferências em seu trabalho por parte de outros profissionais da escola.

Como se observa pelo levantamento feito até aqui, o tema da formação no contexto da prática cotidiana é um assunto que cada vez mais interessa aos estudiosos. A influência do meio escolar na prática, entretanto, e, conseqüentemente, na formação do professor, ainda não pode ser considerada entendida por completo. Pajares (1992, apud MARCELO GARCIA, 1997, p.55) levanta o problema da dispersão semântica com relação às pesquisas feitas sobre os estágios no ensino inicial dos professores. Ele reforça que a variedade de termos utilizados para descrever as “crenças e imagens” levadas em consideração nessas pesquisas como trazidas pelos professores quando iniciam sua formação, acaba por impedir que os resultados dessas pesquisas possam ser comparados. E se formos falar em influência da “cultura escolar” na formação do professor teremos que nos reportar, também, a “crenças e imagens” dos diversos professores da escola e, daí a relevância de se tratar a questão de maneira clara e global.

Marcelo Garcia afirma que “a influência dos cursos acadêmicos de formação na mudança dessas crenças é limitada e pouco conhecida” e cita Zeichener e Gore (1990) na conclusão de sua revisão sobre socialização de professores: “apenas começamos a aprender os fatores específicos que afetam o processo de aprender a ensinar”. Para o autor o que leva à mudança do indivíduo é o amadurecimento interior de fatores interativos entre as características pessoais e os estímulos recebidos do ambiente que os cerca.

É, portanto, pertinente e atual o estudo dos fatores que influenciam o processo de aprender a ensinar, principalmente porque a questão cultural como fator que influencia fortemente a construção da reflexão sobre a prática do professor, conserva traços de mistério e marcas fortemente positivistas que atribuiria níveis de desenvolvimento intelectual a serem atingidos ou que podem ser destruídos.

Do mesmo modo Abarca (1999) em seu levantamento sobre pesquisas feitas sobre professores iniciantes na América Latina, revela em sua síntese que a pesquisa sobre a problemática do professor iniciante ainda é um “objeto a construir, tanto na perspectiva da investigação como por parte das políticas e práticas educativas” (p. 56)⁵.

⁵ Como síntesis provisional del recorrido hecho hasta aquí, podemos sugerir que, a nuestro juicio e para nuestro medio latinoamericano, la problemática del profesor debutante es todavía un “objeto por construir”, tanto desde la perspectiva

DUBAR (1997) ao apresentar o trabalho de Hugues (1955) sobre profissionalização de médicos, a qual ele denomina “a fabricação de um médico”, esclarece que o autor apresenta a socialização como uma iniciação à cultura profissional e, ao mesmo tempo, como uma conversão, “no sentido religioso, do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, em resumo, a uma nova identidade” (p. 135).

Pela análise feita das pesquisas relacionadas com o tema proposto, pode-se concluir que todas se referem ao contexto de trabalho na escola como determinante de certas práticas ou ao clima organizacional, a crenças, processos, imagens e valores, mas não há um aprofundamento, uma descrição de quais sejam elas.

Os estudos indicam a presença e a força da cultura escolar, mas não descrevem quais seus dispositivos. Julia explicita o termo cultura escolar sobre o qual, de uma forma ou outra, todos esses autores têm feito referências:

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), (JULIA, 2001, p. 10).

A pesquisa direcionou-se, então, no sentido de desvendar mais precisamente como e quais são esses conjuntos de práticas. VIÑAO FRAGO (1996), baseado no esquema de trabalho proposto por Nóvoa, estabelece um marco teórico para sistematizar as partes fundamentais, inter-relacionadas, que compõem a cultura escolar, que seriam: os atores, os discursos e linguagens, as instituições e sistemas educativos e as práticas. Os atores são os professores, os alunos e as famílias. Os discursos, linguagens ou modos de conversação e comunicação que dizem respeito, não apenas ao léxico, mas também à ênfase dada a determinada linguagem, o autor cita como exemplo a substituição do oral pelo escrito no mundo escolar. O sistema educativo e a organização - alvo deste estudo em sua inter-relação com a formação do professor - têm as seguintes características, segundo o autor:

A cultura escolar é institucional e institucionalizada. Tem lugar, se produz, no seio das instituições docentes e de um sistema educativo, e se apresenta como um conjunto de idéias, normas e práticas relativamente consolidadas, na forma de hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem, assim, para a conformação de uns e outros modos de pensar e atuar e, por sua

de la investigación como de las políticas y de las prácticas educativas; o al menos, habría que aceptar que se encontra en los albores de su construcción (ABARCA, 1999, p.6).

vez, esses modos conformam as instituições em um ou outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 174).

Ainda segundo o autor dentro do sistema escolar encontram-se algumas especificidades a serem estudadas: o espaço, o tempo e a linguagem própria da escola. Dentro do primeiro estão contidos desde a representação da escola como território independente, com funções produtivas, simbólicas e disciplinadoras até a forma como seu interior é organizado, como são utilizadas suas diversas dependências e como as pessoas estão aí distribuídas. O segundo diz respeito a mais uma modalidade de tempos sociais; uma construção própria da escola que tem que ser aprendida e no qual são distribuídos os processos e ações educativas: “um tempo que reflete determinados pressupostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a interiorizar e aprender” (VIÑAO FRAGO, p.176). A característica principal do tempo escolar é a de um tempo linear sempre organizado e ocupado. Quanto à terceira, corresponde às formas que a comunicação assume e a opção pelo uso de determinadas linguagens em detrimento de outras, como já foi dito.

Essa perspectiva forneceu elementos para a pesquisa: temos a conformação do espaço, do tempo e da linguagem em um sistema educacional e olhando para essas categorias em ação encontraremos sua estrutura e movimento.

Com relação às práticas, o autor explica:

E, por último, o núcleo da cultura escolar, que é constituído por um conjunto de práticas e normas de comportamento com um certo grau de consolidação institucional. Os que têm se dedicado a essa questão destacam, sobretudo, as continuidades e descontinuidades, seu caráter rotineiro e mimético, quase nunca escrito ou formalizado de um modo expresso. Trata-se, definitivamente, de modos de atuar que, sedimentados ao longo do tempo, são adaptados e interiorizados de um modo automático, irrefletido, pelos professores e alunos (VIÑAO FRAGO, p. 179).

Para Viñao Frago, a análise da cultura deve ser feita em estudos que considerem o social, o institucional e o individual, junto com idéias e fatos, objetos e práticas. A essa observação da cultura, o autor denomina de perspectiva do “olho móvel” (p. 181). Essa perspectiva diz respeito ao pesquisador ter o cuidado de olhar as fontes, considerando o tema escolhido, de maneiras diferentes, de lugares diferentes. Olhar de formas e lugares diferentes não contraditórios, mas complementares, com o cuidado de relacioná-las. Sob essa perspectiva que procurei desenvolver a pesquisa da socialização do professor iniciante.

Embora não seja um estudo com aporte histórico, essas contribuições teóricas são fundamentais para a compreensão sobre os focos a serem objetos de atenção.

Como referencial teórico, utilizei, também, a vasta contribuição do sociólogo Pierre Bourdieu, principalmente o conceito de *habitus*. Na leitura que faço do autor, socializar-se na profissão seria assumir o *habitus* do grupo do qual quer fazer parte. E, quanto menos o professor perceber essas regras que lhe são passadas e incorporar em seu esquema de ação, comportamento e prática, maior o sentimento de pertença e mais eficiente o processo de socialização.

Bourdieu também cruza a trajetória pessoal de cada indivíduo (no caso o *habitus* de origem) e o acesso a novas normas e valores durante a interação em outros campos, como o sistema escolar ou a atividade profissional, e denomina esta passagem de um campo ao outro, de “trajetória”.

Para estabelecer esta correspondência entre condições objetivas e disposições subjetivas, Bourdieu viu-se na necessidade de operar uma dupla redução que lhe permitisse especificar, simultaneamente, o mecanismo de interiorização das condições objetivas e de exteriorização das disposições subjetivas. É à custa dessa dupla redução que o *habitus* poderá ser definido, simultaneamente, como produto de condições “objetivas” interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem) e como produtor de práticas conduzindo a efeitos “objetivos” (a posição do grupo de pertença) que reproduzem a estrutura social, assegurando, desta forma, a continuidade do *habitus* individual (*apud* DUBAR, 1997, p.74).

Com a apresentação do tema feita até aqui podemos perceber ou até partir de alguns pressupostos:

- Que a pesquisa sobre o “aprender a ensinar” está distante de esgotar-se;
- Que a prática é o lugar da aprendizagem do professor e de sua constituição enquanto profissional;
- Que devemos procurar entender essa prática do professor questionando o lugar onde ela se efetiva, ou seja, a escola;
- Que cada escola tem uma cultura determinante de todo o contexto escolar e suas relações;
- Que o professor enfrenta um processo de socialização ao ingressar na escola, processo que é fundamental para a construção e desenvolvimento de sua identidade profissional e pela regulação da sua prática.

O presente estudo, portanto, procurou investigar um conjunto de questões: como se configura esse processo de socialização no professor; com que práticas ele se depara na escola para adquirir as normas que regem sua vida no interior dessa instituição; como ele seleciona o aprendizado dessas práticas e como vai construindo sua profissionalidade na relação com seus pares ao ingressar na vida profissional.

As aproximações com o universo empírico da pesquisa – escolas fundamentais – e o estudo permite apontar possíveis respostas iniciais a essas questões:

- 1) Há interferências oriundas de normas e regras do sistema escolar e há outras que são específicas das escolas;
- 2) O professor se depara com explicitações de normas e regras, porém, há práticas em que tais regras e normas ficam veladas ou são tácitas.
- 3) É pela utilização do *habitus* construído nos diversos processos de socialização e relações sociais durante sua trajetória, que vai incorporando ou selecionando o conteúdo veiculado por essas práticas.

Investiguei, portanto, as práticas em que as relações são estabelecidas pelo grupo em que está se inserindo o novo professor, seja ele recém formado ou ingressante em uma nova situação funcional ou rede. Para isto tive, como foco, o estudo de professores que estão passando pela mesma situação, ou seja, em início de carreira numa mesma escola.

O início da carreira tem suas peculiaridades, mas não deve ser visto como um ponto isolado do percurso de qualquer profissão e, mais especificamente do professor.

Busquei contribuir para o entendimento de como o professor iniciante na carreira constrói sua nova etapa profissional e se relaciona com essa aprendizagem cotidiana de cunho mais social, tentando compreender melhor como lida com aspectos impostos pela cultura, intermediados pelo fazer diário e pelas relações estabelecidas na escola em que está ingressando.

CONSTRUINDO A PESQUISA

Apesar de ter atuado sempre na educação infantil, a pesquisa no ensino fundamental, principalmente no segmento de 1ª a 4ª séries iniciais, tende a ser um local mais fértil. Isto porque existe uma história e uma cultura mais antigas, enraizadas, construídas e legitimadas pela sociedade com relação ao Ensino Fundamental (ou suas diferentes denominações históricas) quando comparado à Educação Infantil que tem um

percurso muito recente como um direito da população infantil e como obrigação do Estado.

Na certeza de que ao iniciar a carreira docente, a busca pela adaptação e consolidação de um “saber fazer” é mais presente, elegi como foco de análise o professor ingressante na escola pública da rede municipal, além de ser aquela voltada à universalização do atendimento, também é a que mais recebe o professor em início de carreira.

Parece fundamental conhecer elementos que explicitem como ocorre a prática desse professor, como ele vai construindo essa faceta de sua profissionalização. É observar as práticas “dentro do contexto em que foram produzidas, propondo perguntas adequadas a fim de desvendar o significado dos dados aí contidos” (Sampaio, 1997).

A escolha da escola esteve relacionada à quantidade de professores em início de exercício, no caso uma escola de periferia da zona norte da cidade de São Paulo onde do final do ano de 2002 ao início de 2003, ingressaram seis professoras no ensino de 1ª a 4ª séries.

A atenção maior foi dada ao processo ocorrido fora da sala de aula, nas outras dependências da escola, entre os agentes socializadores e os sujeitos da socialização profissional.

Pautei-me na observação participante desse grupo de “novatas”. Observei os espaços de convivência e acompanhei duas reuniões com temas administrativos e pedagógicos. Ao final das observações foram feitas entrevistas com as seis professoras iniciantes.

A sala de professores era o local de encontro, desabafo e que abrigava os professores durante as jornadas especiais que realizavam e as reuniões com a equipe técnica em que normas, regulamentos e orientações a respeito de posturas e comportamentos sempre apareciam explícita ou implicitamente.

Foi necessário contato com o Estatuto do Funcionário Público de São Paulo (Lei 8989) que determina direitos e deveres dos servidores e indicado pela direção como principal documento entregue aos professores que ingressam na escola. Também foi entregue aos professores um documento com os objetivos da escola e metas a serem atingidas relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPE). Além disso tive que ler a Portaria 6.976 de 06/11/03 que “dispõe sobre a pontuação dos profissionais docentes para escolha, atribuição de turnos e classes para o ano letivo de 2004”, no sentido

de compreender a regulação de uma prioridade para os professores ouvidos nessa pesquisa que são as escolhas de escola, turnos e classes.

Também prestei atenção nos avisos colocados nas paredes e no quadro próprio da sala dos professores, onde foi possível ficar informada sobre a Portaria 6.976 e seus prazos. Livros que continham comunicados da escola para os professores e que necessitavam, inclusive, da ciência escrita dos professores também fazem parte da análise documental.

Durante o primeiro contato com o auxiliar de direção perguntei qual seria o melhor horário para observação e contato com as professoras. Fui informada que das nove às onze horas elas permaneciam na sala dos professores para discussões pedagógicas e redação de diários e relatórios. Nas primeiras observações o meu primeiro estranhamento: prestando atenção na lista que eu tinha com o nome das professoras, percebi que quase todas estavam juntas naquele período e, só duas um pouco mais antigas conviviam com elas. Não conseguiria ver as professoras antigas interagindo com as novatas. Durante uma visita à escola em que não houve aula e que, portanto, os dois períodos se encontraram na sala dos professores, tive meu segundo estranhamento: as professoras mais experientes tinham, no máximo quatro anos de magistério na Prefeitura. Essas questões além de me indicarem algumas pistas a serem analisadas, fizeram com que eu tivesse um pouco mais “de ansiedade” em realizar as entrevistas, pois avaliava que me trouxessem mais dados, como ocorreu, sem desconsiderar o apoio fundamental da observação mesmo durante a realização das conversas individuais.

O roteiro foi elaborado, testado e agendei algumas entrevistas com algumas professoras. Então, o primeiro acidente de percurso de uma pesquisadora iniciante. Ao realizar a entrevista com a Profa. Turquesa, o gravador enguiçou durante a parte mais importante e não funcionou mais. Tive que continuar escrevendo à mão e marcar outro dia para continuarmos. Pior foi chegar em casa e perceber que nada havia sido gravado... Só consegui entrevistá-la novamente no último dia de aula, quando não havia mais aluno e ela estava apenas cumprindo o horário, esperando para ir embora e... acompanhada do marido que gentilmente a esperava. Dessa forma, a entrevista foi muito rápida e as respostas um tanto lacônicas. Por isso nesse trabalho estão incluídas a transcrição da entrevista e minhas anotações daquele dia fatídico.

É importante ressaltar que, para mim, fazer pesquisa na escola também não foi uma ação tranquila. Isso se deve à necessidade de se adaptar a esse cotidiano escolar, cheio de regras e organização próprias, como as que estamos pesquisando e às quais também

estamos sujeitos. As entrevistas têm que ocorrer no intervalo entre uma aula e outra, em algum local vazio, sujeitas a interrupções e com tempo mais ou menos determinado. Apesar da extrema receptividade e acolhida que recebi na escola tanto no telefonema com o diretor - que não cheguei a conhecer uma vez que seu horário era mais tarde/noite - quanto do assistente de direção, vice-diretor e, principalmente das professoras, a presença de um pesquisador dentro da escola é sempre motivo de inquietação e no mínimo, de curiosidade. É uma mistura de estar junto, mas também ser um intruso, tendo que conquistar e negociar seu espaço.

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Dessa forma, a opção metodológica dessa pesquisa foi qualitativa, com estudo de campo e uma amostra de seis professoras ingressantes há um ano no serviço público municipal. Escolhi como técnica para recolhimento de dados a observação participativa e a realização de entrevistas.

UM POUCO DO DIÁRIO DE CAMPO...

Após as leituras realizadas, o projeto de pesquisa completo, aprovado e modificado para atender as necessidades do objeto pesquisado e de adaptação metodológica, estava ansiosa para iniciar a pesquisa de campo, de poder observar os fatos como se apresentam na escola e procurar as respostas para as minhas perguntas. Meu primeiro movimento foi o de procurar a Diretoria de Ensino Norte 2 e perguntar aos supervisores de ensino onde se encontram os professores iniciantes na carreira. Qual foi a minha surpresa ao descobrir que eles não são tão fáceis de achar. Fui informada que há muitos anos não eram realizados concursos para provimento do cargo de professor no Estado de São Paulo e que os ingressantes não eram efetivos da carreira – chamados OFAs⁶ – e, mesmos estes, já estavam há mais de quatro anos nessa função, o que descaracterizava o perfil pretendido. Sugeriram que eu procurasse os Núcleos de Ação Educativa do Município, que, por ter

⁶ Ocupante de Função Atividade – professor contratado das escolas estaduais para aulas eventuais, mas que não é concursado nem tem vínculo estatutário.

realizado concurso recentemente e como consequência do processo contínuo de municipalização do ensino, teria professores ingressantes na carreira.

Dirigi-me, à Coordenadoria Da Educação Zona Norte Centro⁷, e me foram indicadas duas escolas, uma EMEI e uma EMEF, ambas localizadas em pontos nobres da Zona Norte da capital. Na EMEI a diretora, atenciosa, disse-me que só receberia duas professoras novas, sendo que uma não assumiria, pois ocupava outro cargo municipal e a outra já estava na rede há muito tempo, esperando concurso para efetivar-se. Na EMEF, onde haveria, teoricamente, duas professoras em início de exercício, não houve disponibilidade da diretora para a pesquisa, embora isso não tenha ficado claro logo no início, atrasando um pouco o tempo já restrito para coleta de dados empíricos. Havia poucos professores iniciando nessa região, apesar do concurso recente, porque, por se tratarem de locais centrais e de fácil acesso, são bastante disputados e escolhidos, como veremos, por professores com mais tempo de exercício.

Procurei então a Coordenadoria da Educação da Zona Norte / Brasilândia, responsável por escolas localizadas mais na periferia da zona norte da cidade, onde a técnica ouviu atenciosamente as características da escola que eu procurava e prontamente me indicou uma EMEI e uma EMEF. Foi a EMEF que se tornou o campo empírico dessa pesquisa, onde só em 2003 ingressaram como titulares do cargo seis professoras no magistério municipal, responsáveis por salas de aula do Ensino Fundamental I, ou seja, 1ª a 4ª séries. Nem todas eram estreadas na arte do ensino, muitas já tem vasta experiência na rede estadual, mas, de qualquer forma, estavam debutando no magistério municipal como titulares do cargo e, portanto, tinham novidades a aprender.

A partir de 1992, a carreira no magistério público do município de São Paulo inicia-se pelo professor adjunto que também é concursado, mas não possui uma vaga fixa, ficando lotado nas Coordenadorias de Educação (antigos NAEs ou DREMs) e assumindo as salas conforme o antigo professor eventual, ou seja, classes vagas por motivo de aposentadoria do professor titular, ou licenças médica ou gestante, etc (Anexo 3). Para entrar como professor titular e, assim, ter direito à escolha de escolas e turmas ou ele presta um concurso de acesso (quando ele já é professor adjunto) ou de ingresso. Tivemos professoras nas duas situações embora até para elas essa questão não seja muito clara, principalmente para as que iniciam nas vagas de ingresso.

⁷ Os nomes das coordenadorias, dos distritos, bairros, escolas e profissionais envolvidos na pesquisa são todos fictícios.

Estive na escola para observação dez vezes. Essas visitas renderam-me cinco relatórios de observação que estão anexados ao final deste trabalho. Os cinco dias restantes foram dedicados à realização das entrevistas e observação da reunião de atribuição das salas de aula para o ano letivo de 2004. Partilhar momentos nas salas dos professores foi muito importante para o estabelecimento de vínculos com as professoras iniciantes, bem como foi possível conhecer as outras professoras, nas rápidas trocas de períodos e durante uma visita em que os alunos haviam sido dispensados por causa da falta de água. Novamente, esses “imprevistos” foram de grande ajuda para a percepção de alguns esquemas de análise que construí neste trabalho.

No decorrer da observação do campo da escola, minha ansiedade foi aumentando, pois comecei a perceber que só nos pequenos momentos de interação coletiva entre as professoras seria difícil confirmar as hipóteses de socialização que a própria observação indicava. Senti, então, a necessidade de iniciar as entrevistas elaborando um roteiro através das pistas conseguidas através da leitura dos autores lidos e das observações feitas. Como foi dito, apliquei um pré-teste numa professora de uma escola particular e ao analisar a entrevista, reformulei algumas perguntas e acrescentei outras diante da necessidade de adentrar um pouco mais na trajetória da professora depoente.

Depois de realizadas as seis entrevistas, com problemas de agendamento de horários e locais apropriados e mais alguns problemas já descritos, foi feita a transcrição. Transcritas as entrevistas, na íntegra, passei a uma primeira leitura para retomar o contato com os dados, pois enquanto entrevistava, não tinha a preocupação de análise e sim de conseguir “extrair” o maior número de fatos. Isto é, durante as entrevistas estava mais envolvida que não fosse um questionário a ser respondido, mas uma conversa onde pudessem ser colocadas, inclusive, as regras veladas que muitas vezes incomodam as professoras. Tanto, que a cada leitura ficava surpresa com os relatos produzidos. Detalhes que não prestei atenção no momento do contato com as professoras, por nervosismo e preocupação com a observância do roteiro, apareceram como feixes de luz saindo do texto enquanto eu os lia.

A ANÁLISE DA PESQUISA

A análise da pesquisa foi centrada, especialmente, nos indicativos que visam socializar esse professor em início de carreira, considerando que a cada etapa nova na vida

do indivíduo, ele precisa apreender a estrutura social que corresponde ao novo status que lhe será conferido e novas normas de convívio.

Inclui-se na socialização tanto o desenvolvimento de novos membros adultos, a partir de infantes, como o ajustamento de um indivíduo de qualquer idade em qualquer papel social da sociedade ou nos subsistemas nos quais o aprendizado é realizado (LEVY, 1980, p.61).

Cada professor adere de forma e intensidade diferentes ao que lhe tentam inculcar no aprendizado da profissão, não só os conteúdos relacionados ao conhecimento técnico que lhe confere o título de professor, mas, em especial, à forma de ser professor, de assumir essa identidade profissional. A socialização também é, portanto, um processo de aprendizagem que envolve disposições cognitivas e que atinge graus diferentes em aspectos diferentes.

DUBAR (1997) apresenta os três mecanismos de socialização propostos por Hugues em seu “esquema geral de referência para estudar a ‘formação’ (*training*) para profissões muito diversas” (HUGUES, apud DUBAR, 1997), com relação ao primeiro mecanismo, temos:

O primeiro designa-o de “passagem através do espelho” e consiste em “olhar o espetáculo do mundo às avessas, de forma a ver as coisas invertidas como se tivessem sido escritas no espelho”. É uma espécie de imersão na “cultura profissional” que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma como “as duas culturas interagem no interior do indivíduo” (DUBAR, 1997, p. 136).

Esse primeiro momento seria para VEENMAN (1994) o correspondente ao “choque de realidade”, que, longe de ser um período curto, corresponde a “assimilação de uma realidade complexa que sozinha pressiona, o tempo todo, de maneira incessante, o professor iniciante” (VEENMAN, p. 144).

Apesar de presente em grande número de profissões, esse estranhamento inicial, que se dá de forma abrupta, aparece com mais força na profissionalização do professor. Em algumas outras profissões, como a medicina (HUGUES, 1955, apud DUBAR, 1997) ou enfermagem (DAVIS, 1968, apud DUBAR, 1997), há um momento inicial de “encantamento”, onde os estereótipos da profissão, as noções do senso comum e o status social da profissão, empolgam os iniciantes, antes do choque de realidade. Com a profissão docente as representações sociais não contribuem para esse momento. Além disso, a própria formação inicial do professor deixa-o completamente afastado da

realidade que o espera, no sentido de que a aprendizagem do professor só se dará na prática.

Baseado em estudos de LORTIE (1975), VEENMAN (1994) destaca que, na formação inicial, muito pouco do que é aprendido pelos demais professores é transmitido aos alunos. O postulado é de que a maneira mais importante de aquisição de conhecimentos e práticas é a de “aprender fazendo”, e esse apelo traz sérias conseqüências ao professor iniciante:

A educação do professor é caracterizada pela baixa competição e seleção, e o programa educacional, comparado com outras profissões, não é muito complexo a respeito das demandas intelectuais e ao caráter organizacional. Entrar na profissão é repentino: de um dia para o outro o professor iniciante tem as mesmas responsabilidades que um professor com 40 anos de serviço (VEENMAN, 1994, p. 167).

Dessa forma, o professor iniciante, impactado com a nova vida profissional passaria por algumas fases de adaptação ou ajustes rumo a profissionalização. Marcelo Garcia (1999) traz as três estratégias propostas por Lacey (1977), recorrentes aos professores iniciantes: ajuste interiorizado é quando os professores assumem os valores, metas e limitações da instituição como suas, gerenciando assim, os conflitos; submissão estratégica é o reconhecimento público dos professores em socialização das concepções e valores das pessoas que representam autoridade, mas permanecem reservas pessoais quanto a essa definição; e redefinição estratégica, quando conseguem mudar, nos poderosos, a interpretação que estes fazem de dada situação (Marcelo Garcia, 1999, p. 106). VEENMAN (1994) aprofundou essas estratégias conferindo um processo de socialização mais complexo como vimos às p. 21.

Ainda seguindo a análise de Garcia, Schimidt e Knowles, (1995) apresentam outras influências que incidem nos professores em início de profissionalização, o primeiro deles seria representado pelas práticas prévias, a biografia do professor, e a experiência institucional de formação – são influências interiorizadas. Em segundo lugar destacam as influências de nível de classe:

(...) que correspondem aos elementos estruturais que caracterizam o ensino (multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, publicidade, história)⁸, socializam os professores nesse nível (MARCELO GARCIA, 1999, p. 107).

⁸ Zeichner aponta que Doyle (1986) foi quem destacou essas características em seus estudos sobre a “ecologia da sala de aula”. Para maiores detalhes ver ZEICHNER, p. 1-42.

Um terceiro nível é o institucional, onde são consideradas as influências dos colegas, diretores e pais, incluindo o currículo e administrativas. E por último viria a estrutura econômica, social e política onde a escola está inserida (Marcelo Garcia, p. 107). Para maior conhecimento das práticas socializantes desses terceiro e quarto nível, especialmente, é que procuramos contribuir com esse estudo.

O próprio Marcelo Garcia (1999) aplicou essa estrutura⁹ na interpretação de dados da sua pesquisa, encontrando cinco fontes diferentes de socialização: “lembranças de outros professores que tiveram em seu tempo de estudante, professores na família; alunos; a experiência; os companheiros e outros (autodidatas, aulas particulares, cursos de aperfeiçoamento, etc)” (p. 107). Esses resultados foram encontrados por outros pesquisadores como Wildman, Schempp, Sparkes e Templin¹⁰.

Também não pudemos deixar de esbarrar ao nos debruçarmos sobre as normas, leis e portarias que regem o universo dos professores com a principal moeda de troca entre o bem-estar e tranquilidade de escolha do professor e a instituição escolar, ou seja, *o tempo*.

Tardif (2002) estabelece uma “forte relação entre os saberes profissionais e a carreira” constituída por diferentes aspectos ligados ao “domínio progressivo de relações de trabalho” não só do âmbito didático e pedagógico, mas, também ao ambiente da escola e as relações estabelecidas com os diversos atores educativos. “Essa relação está fundamentalmente associada ao tempo” (p.99).

Pérez Gómez (2001) auxiliou na compreensão das relações entre os professores iniciantes, a cultura escolar e suas influências do neoliberalismo e a equipe da escola.

A partir desses autores, procurei analisar os dados obtidos esclarecendo, dentro dos limites dessa pesquisa, a que correspondem essas estruturas e estratégias apontadas pelos autores dentro da escola, no cotidiano brasileiro buscando interpretar os dados obtidos também pelo referencial de Bourdieu, sobretudo os conceitos de habitus e capital cultural.

Para apresentação e análise dos dados, organizei o presente trabalho em Introdução e quatro capítulos: Onde Tudo Começa- Uma Escola da Periferia; A Escola Socializando o Professor; A Árdua Trajetória do Professor na Carreira e Considerações Finais.

No primeiro capítulo apresento a escola, suas dependências e principais características do bairro onde se encontra e da população que atende. Descrevo também as

⁹ Dimensões pessoais, de classe, institucionais e sociais – denominado modelo de Jordell que fez um estudo na Noruega sobre o professor iniciante (GARCIA, 1999. p. 106).

¹⁰ Para maiores detalhes ver Garcia, p. 107-109.

seis professoras que iniciavam como efetivas nesta escola e caracterizo a *escola de passagem*.

A seguir apresento os dados coletados nas observações e entrevistas por meio das quatro chaves de análise: mudança da situação funcional, processo de escolha da escola de ingresso, atribuição de períodos e turmas e relacionamento com a equipe técnica. Essas categorias foram eleitas diante da recorrência nos relatos apresentados. O primeiro fato que chamou atenção na leitura inicial foi o fato de nenhuma delas estar entrando em uma escola pela primeira vez. Por tempo maior ou menor, todas já haviam trabalhado em alguma escola da rede pública ou particular. A situação nova que se colocava era a mudança para um novo "status" da profissão: ingresso como professor titular no magistério municipal, por concurso, ou seja, ingresso numa carreira como efetiva do magistério do município de São Paulo. A seguir apareceram as questões relacionadas com a escolha da escola de ingresso e, já na escola, como se deu a escolha de turno de trabalho e de turmas de alunos. Por serem processos diferentes optamos por coloca-los em categorias diferentes. E a última questão encontrada nos depoimentos foi a qualidade da relação com os representantes do poder na escola: a equipe técnica. A definição desses quatro subtemas e seu rastreamento em toda a produção das entrevistas permitiu a construção de todo o texto.

No terceiro capítulo apresento a análise propriamente dita destacando a forma como essa socialização se apresenta às professoras as quais diz respeito à modificação de um *habitus* profissional e as marcas que imprime nas professoras. O último capítulo resume os principais resultados da pesquisa.

Capítulo I

ONDE TUDO COMEÇA: UMA ESCOLA DA PERIFERIA

Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína.

Caetano Veloso

1.1. A ESCOLA

A escola onde foi possível a realização desta pesquisa está localizada, como já disse, na periferia da Zona Norte da cidade de São Paulo. Trata-se de um território de alto índice de exclusão social. Segundo dados divulgados pelo CENSO/IBGE/2000, no Distrito da Brasilândia 56,99% dos chefes de família têm rendimento de até três salários mínimos, sendo que 15,24% deles não possuem qualquer tipo de rendimento.

Trata-se de um bairro que foi crescendo por meio da ocupação desigual da área pelos moradores. São muitas casas de alvenaria, semi-acabadas ou “sempre em construção”. Um dos acessos principais ao bairro é através da subida de uma grande avenida principal. Conforme você vai subindo o cenário vai se modificando de casas pintadas para casas de alvenaria sem pintura. De repente, próximo a uma grande pedra (o que sobrou de uma antiga Pedreira) tem-se que entrar à esquerda para chegar até a escola e então parece que se atravessa alguma “linha mágica” pois tudo o que se vê é “construção que parece ruína”.

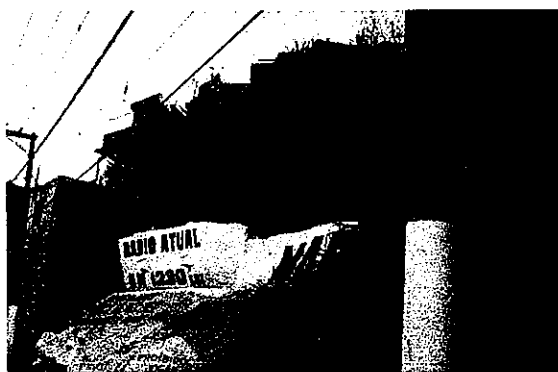


Fig.1. Cena de antiga pedra, lado direito da rua

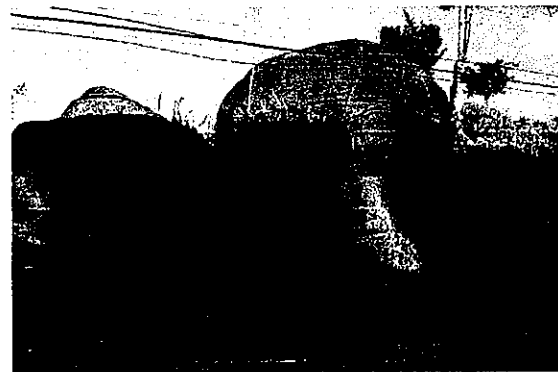


Fig.2. Cena de antiga pedra, lado esquerdo da rua

Foi preparar o marido, porque ele tinha medo. No dia do Natal do ano passado vieram ela, o marido, o sogro e a sogra para conhecer o bairro. Chegando lá a sogra *quase caiu de costas. Nunca vi um bairro assim, achei que só tinha no Rio de Janeiro.* Chegando em casa o marido disse que ela não viria. Ela chorou e ele disse que viria trazê-la no primeiro dia, mas que ela só ficaria se tivesse o primeiro período (excerto da entrevista com a Profa. Turquesa).

Vários depoimentos das outras entrevistadas comprovam essa primeira impressão da Profa. Turquesa e quando pedi informações sobre como chegar até a escola o que ouvi foi sempre um *é um lugar barra-pesada* e conselhos para tomar cuidado, não deixar objetos no carro e não ir para o local no período noturno. Alguns dados apresentados a seguir, trazem um pouco da realidade do distrito em questão.

No que concerne ao Risco na Infância¹¹, temos a seguinte situação:

TABELA 1.1 – Risco na Infância (Distrito da Brasilândia)

DISTRITO	% 0 A 6 ANOS	TAXA DE MORTALIDADE NA INFÂNCIA	% MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA NÃO ALFABETIZADAS	% DOMIC. PRECARIAMENTE SERVIDOS POR ÁGUA	% CHEFES DE FAMÍLIA COM RENDA INSUFICIENTE	ÍNDICE FINAL DE RISCO NA INFÂNCIA
BRASILÂNDIA	15,15	55,21	14,30	1,24	28,65	-0,49

Fonte: Censo IBGE/2000

Esses dados colocam a Brasilândia como 13º distrito com maior risco na infância entre os 96 distritos da cidade. Quando o caso é o Risco na Adolescência, o distrito ocupa o nono lugar, apresentando um índice de -0,55, sendo que há um déficit na oferta de vagas do ensino fundamental de 3,91%:

TABELA 1.2 – Risco na Adolescência (Distrito da Brasilândia)

DISTRITO	% 7 A 14 ANOS	% DÉFICIT / SUPERÁVIT ENSINO FUNDAMENTAL	% MULHERES CHEFES DE FAMÍLIA NÃO ALFABETIZADAS	% CHEFES DE FAMÍLIA COM RENDA INSUFICIENTE	ÍNDICE FINAL DE RISCO NA adolescência
BRASILÂNDIA	15,27	-3,91	14,30	28,65	-0,55

Fonte: Censo IBGE/2000

Se a atenção for Risco na Juventude (15 a 24 anos), o distrito da Brasilândia salta do nono para o primeiro lugar, sendo que encontramos a maior taxa de homicídio juvenil e

¹¹ Os índices de risco na infância, risco na adolescência e riscos na juventude são calculados a partir dos indicadores levantados pelo CENSO 2000, como aparecem na tabela, foram consultados no Plano Municipal da Assistência Social da cidade de São Paulo (PLAS 2002-2003) às páginas 21 a 29.

a maior incidência de adolescentes com medidas sócio educativas de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC)¹².



Fig. 3. Cena do bairro da escola



Fig. 4. Detalhe de uma rua do bairro

O distrito da Brasilândia possui dados que demonstram não se tratar apenas de uma região pobre da periferia de São Paulo. Está colocado como um dos distritos mais violentos e ocupa o 86º lugar no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH¹³) entre os 96 distritos da cidade.

“Quando tem tiroteio é um desespero. As mães descem esse morro, que você nem imagina. Elas querem até invadir a escola. Se a escola não permitir que as mães venham buscar os filhos, elas vão entrar de qualquer jeito. E, eu não julgo, porque eu faria a mesma coisa, pelo meu filho. Eu não deixaria meu filho. Outra coisa que (tem) nessa escola é o tiroteio, que (em) outras escolas eu não presenciei. Eu estava dando aula, perto da janela, e teve tiro de metralhadora. Aí, eu abaixei com muito medo. As crianças, ficaram apavoradas. Eu gritei: ‘Gente! Abaixa! Abaixa!’. O tiro estava muito perto. Muito próximo. Foi por um triz” (Profª. Rubi).

Ao lado da escola localiza-se uma Escola De Educação Infantil (EMEI) que tem acesso ainda mais restrito: muros altos e portões sempre fechados.

¹² Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069 de 13/07/1990, Título II, Cap. IV, Art. 112.

¹³ O IDH, utilizado pela ONU na elaboração do Relatório de Desenvolvimento das Nações, é medido a partir de indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O índice varia de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total).



Figura 5. Cena da rua da escola

A circulação na rua da escola era intensa nos períodos observados (manhã e início da tarde). Muitas crianças sozinhas e acompanhadas por adultos ou em grupos circulavam pelo local, a maioria com uniforme vermelho. As duas escolas pareciam ser de grande importância no bairro, pois em observação realizada em reuniões dos professores com a equipe técnica foi discutida a participação efetiva da comunidade nos projetos desencadeados pela escola aos finais de semana. No Relatório de Observação nº. 3, tenho o desabafo do auxiliar de direção, que viu um projeto da Prefeitura ser retirado da escola por Causa da “fama de violência”, embora, concretamente nada tenha acontecido com nenhum dos participantes:

Topázio reclama da transferência do Projeto EDUCOM. Disse que era muito bom para a escola, abria no final de semana, aproximava a comunidade, mas uma pessoa reclamou da segurança, dizendo que ali era perigoso e o NAE resolveu trocar de escola. *Perigoso nada*, dizia ele (Relatório de Observação nº. 3).

Além disso, numa de minhas últimas visitas, quando as aulas estavam para terminar, fui abordada na entrada por duas alunas que indagaram se eu seria professora da escola. Disse que não e então quiseram saber o que eu fazia por lá. Expliquei e perguntei se elas já estavam de férias, ao que responderam afirmativamente. Automaticamente, lembrando da minha infância, retruquei: que bom, não?! Elas disseram que não era nada bom, que estavam tristes porque não iriam mais à escola. Surpresa, perguntei se não haveria curso de férias (a Prefeitura tem um programa denominado Férias na Escola) ao que responderam: “- *Esperamos que sim...*”, expressão que explicita a não recusa à escola.

A escola, como todo o bairro ao redor está em reforma permanente. Durante a realização da pesquisa uma reforma estava em andamento e foi citada como um dos fatores que dificultava o trabalho em várias entrevistas. A entrada principal refletia o medo da violência presente: há uma pequena janela com grades por onde eram atendidos os pais e a comunidade e, ao lado, um grande portão de ferro com abertura eletrônica dava acesso ao interior da escola.

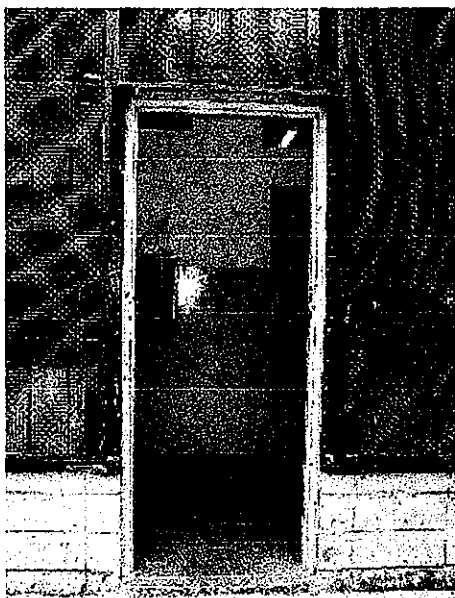


Fig. 6. Entrada principal



Fig. 7. Janela de "atendimento aos pais e comunidade"

As salas de aula estavam distribuídas em dois andares e no térreo, onde estavam localizados também a cozinha e o refeitório. As salas de aula do primeiro andar possuíam ventilador, as do andar superior não. As portas das salas haviam sido trocadas recentemente com a reforma, as portas atuais eram de aço, pesadas e estavam, até o fim do ano, sem maçanetas, só com a chave. Essas portas também foram motivo de discussão em reuniões:

Com a verba de escalão estão sendo trocadas as portas das salas, informa o vice-diretor, (reparando percebi que as novas portas são de aço, parecem de cofre). Professores reclamam que as portas novas não têm maçanetas, ao que Topázio responde que são assim mesmo porque os alunos arrancaram as outras. Professores reclamam que não dá para fechar as portas das salas. O assistente manda trancar com a chave, professora retruca: vão falar que a professora tranca a classe para os alunos não saírem (Relatório n. 4).

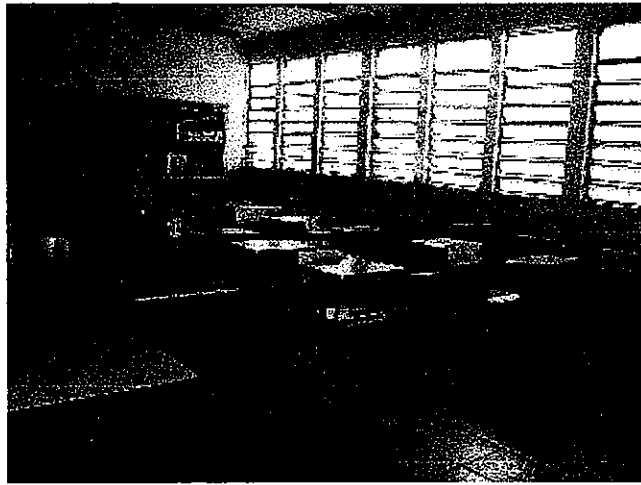


Figura 8. Sala de aula do primeiro andar

No refeitório havia um tablado para realização de eventos. As refeições servidas eram terceirizadas.



Fig. 9. Cena do Refeitório



Fig. 10. Refeitório visto da entrada, tablado ao fundo

A sala dos professores ficava no lado oposto ao refeitório, a partir do corredor de entrada e dava acesso à sala da direção e da coordenação pedagógica. Na verdade, não era uma sala é como que um “hall” de circulação por onde se entrava para a sala da coordenação pedagógica, direção e secretaria. Era mobiliada por uma grande mesa com cadeiras e cercada por armários chaveados de uso dos professores. As salas de aula não possuíam armários e esse pequeno espaço na sala dos professores era o único local para a guarda de pertences pessoais e material pedagógico individual. Era esse espaço que os professores utilizavam para realização de Jornadas Ampliadas e Especiais, ou seja, reuniam-se em horário que não estavam com as crianças para discussão de textos, elaboração de materiais e atividades, além de ser o lugar de relaxamento entre um período

e outro de aulas. Nessa sala estavam também dois computadores com acesso à internet para uso dos professores.



Fig. 11. Cena da Sala dos Professores

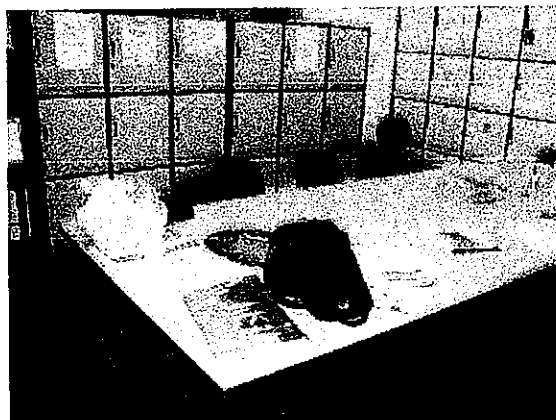


Fig. 12. Sala dos Professores, outro ângulo

O pátio ficava nos fundos do prédio e por ser uma quadra esportiva era onde se realizavam as aulas de Educação Física. O espaço estava sempre “invadido” pelos adolescentes da vizinhança da escola o que era motivo de reclamação em reuniões pedagógicas. No relatório de observação n.4, há o registro de que uma professora pediu que a Guarda Civil Metropolitana circulasse pela escola, pois afirmava que “tem gente” jogando pedras em quem está no espaço da quadra. A professora de Educação Física disse não ter dado aula durante esse ano, só deixava os alunos na quadra e passava o tempo todo de aula evitando que a mesma fosse invadida. O auxiliar Topázio interveio dizendo que essas pessoas não eram estranhas à escola, faziam parte da comunidade e alguns eram alunos ou ex-alunos, que era parte do trabalho da escola construir uma relação com eles.

A escola funcionava em quatro períodos sendo o ensino regular no período diurno, ou seja, três turnos, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

1.2.DA ESCOLA ONDE TUDO SOME À ESCOLA DE PASSAGEM

*Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas como o mar
Num ir e vir infinito
Lulu Santos*

A Profª. Rubi disse que a regra que se aprende nessa escola, logo no primeiro dia, é “*não deixe sua bolsa jogada em qualquer lugar porque roda*”. A Profª. Esmeralda contou que as salas não tinham armário e “*não se pode deixar nada que some*”. Até as

cadeiras da escola o auxiliar de direção foi buscar no bar em frente à escola (Relatório nº. 4).

O histórico de violência no bairro não é de desconhecimento de ninguém, mesmo assim as professoras em suas entrevistas ressaltaram que havia respeito pela escola, que nunca nenhuma delas teve problemas com a comunidade, que “*eles até avisam quando vai ter tiroteio*”.

A queixa do “sumiço” das coisas vinha acompanhada de “outra campeã de reclamações” que era a desorganização da escola.

“Aqui a gente nem tem tanto espaço para estar guardando as coisas. Mas a forma de organizar esta distribuição é diferente. Então a parte organizacional assim, da escola, depende muito do administrativo, essas coisas... então, aqui é diferente de lá. Lá era mais organizado” (Profa. Ametista).

“Não gosto por que tudo aqui, acontece assim, de repente. Ah! Chegou leite! Vamos dar o leite. Ah! Fulano toda hora interrompendo a aula pra te dar recado. Não gosto” (Profa. Jade).

E essas reclamações vieram, por sua vez, acompanhadas de um grande elogio à rede municipal e à escola em si que é a possibilidade de autonomia no trabalho, o que será analisado mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Percebi uma profunda relação entre a dinâmica do sumiço das coisas, a localização da escola, a desorganização da equipe técnica, a autonomia de trabalho e, ainda poderíamos juntar a reforma (citada como problema em quase todas as entrevistas). Existia nesse espaço escolar específico um traço peculiar de sua caracterização, qual seja, era uma escola de “passagem”:

“Na verdade eu vim pra cá, porque um amigo meu me falou: ‘Rubi, vai, por que eu vou te ensinar o caminho. É longe mas não é tão longe como as outras’. Que ele olhou o jornal comigo, lá, do Diário Oficial e me orientou, que, ele já conhecia a escola e essa escola é considerada de passagem. Muitas pessoas conhecem. Então eu vim pra cá. Não tão preocupada, porque ele já tinha me avisado que a escola não era tudo o que as pessoas falam. E, não é mesmo, viu? Você está aqui, você está vendo, a escola não é como as pessoas falam. É bem mais tranqüila.” (Profa. Rubi)

“E- Você pretende permanecer aqui?”

P- Eu tentei remoção e não consegui, aí, eu vou ficar mais um ano.

E- Mas você não pretende ficar?”

P- Não. Eu estou só de passagem”(Profa. Jade).

“Eu acho que as escolas mais centrais são mais frias, são mais secas, assim, no jeito de te tratar, até porque o pessoal lá já é antigo e não lida muito com essa coisa de novato. Que nem aqui. Aqui as pessoas já estão acostumadas a sempre receber pessoas novas, já sabem até que tipo de informação passar e como acolher” (Profa. Ametista).

A escola em questão não era uma escola em que as pessoas pensem em permanecer. As professoras, coordenadores, escolhem porque “sobra”, pois, na verdade não é projeto de trabalho de ninguém. Todos vêm entrando pensando na saída. Ao final do ano, quase todos têm estado inscritos nos processos de remoção esperando a lista como quem espera o resultado da loteria, querendo trabalhar mais próximos de casa, querendo trabalhar com outra realidade, querendo trabalhar em equipe...

A caracterização da passagem passa pela indiferença. Indiferença da equipe técnica que espera sair e enquanto esperam vêem professores entrarem e saírem, sem nunca conseguir formar uma equipe de trabalho. Indiferença dos professores que não vêem esforços da equipe técnica em organizar as coisas e como diz a Profa. Safira *“uma andorinha só não faz verão”*, e, mesmo porque estavam iniciando, estavam inseguras e desconheciam muitas normas e regras. Não se preocupavam, nem técnicos, nem professores em organizar a sala de materiais porque...a parte burocrática toma muito tempo...vai sumir mesmo...nada aqui dá certo... Indiferença da equipe de apoio que fazia a sua parte, mas se não havia empenho dos demais porque fazer mais ou diferente? Indiferença dos alunos que vêm a escola descuidada, largada e não se identifica com ela. Indiferença da comunidade, que recebia as cadeiras da escola no bar e ficava assim...indiferente...

Nessa indiferença não havia responsáveis por coisa alguma, nada era de ninguém e, se não há vínculo, não há cuidado e nem há culpa. Quando todos são indiferentes à escola, ela não é de ninguém e nem as coisas que estão nela. “Sumir” a bolsa, o rádio, as bolas, é mesmo um sumiço porque nada é de ninguém. E, se for, temos a desculpa de que esta é mesmo uma comunidade violenta, as coisas aqui são assim, tem tiroteio, roubo. Ou a “maldita” reforma que contribui para a desorganização e conseqüentemente, com os “sumiços”. Nem as pessoas nem as coisas permanecem na escola.

A escola de passagem não tem outra referência a não ser a da transitoriedade. Em uma reunião pedagógica, a CP¹⁴ estava discutindo o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. Ela pegou o PPP de 1998 – ela também não era da equipe da escola naquela época, conforme disse - e queria, junto com o grupo, fazer “umas adaptações”. Antes de

¹⁴ Estarei usando CP como abreviação de coordenador pedagógico.

iniciar a leitura, perguntou quem conhecia o plano. Só uma pessoa levantou a mão. Ou seja, a CP não considerou importante discutir um novo PPP para a escola passados cinco anos, tanto que pegou o antigo para “reformatar”, pelos motivos discutidos acima. Do grupo de professores da escola só um conhecia o que foi discutido ou não na escola há apenas cinco anos atrás. A história da escola não era conhecida, só os comentários que ficavam ecoando “*de que ali nada dá certo*”.

Uma das questões que mais me intrigaram, no início das entrevistas foi o fato de não existirem escolas periféricas mais próximas às casas das professoras. Fiquei pensando: na zona leste deve haver lugares muito parecidos com esse aqui dessa escola, porque não têm vaga? A resposta mais óbvia que me ocorreu foi a de que, ainda que precários, existem professores do próprio bairro que passam nos concursos da Prefeitura, o que não é uma realidade dessa comunidade. Mas isso é assunto para outra pesquisa...

1.3. AS PROFESSORAS

*Seis destinos diferentes
Seis sinas
Seis caminhos para o coração
(Adaptação da música de Sá e Guarabira Sete Marias)*

As seis professoras que gentilmente colaboraram para este trabalho foram aqui denominadas de Profa. Ametista, Profa. Esmeralda, Profa. Jade, Profa. Rubi, Profa. Safira e Profa. Turquesa.

A profa. Ametista tinha 23 anos e estava há oito anos na profissão. Fez o ensino fundamental em escola pública, fez a escola de magistério em período integral (CEFAM) e depois cursou Pedagogia em faculdade particular. Durante o curso no CEFAM fez três anos de estágio, depois iniciou dando aula na Educação Infantil para crianças de três anos, numa escola particular. Quando entrou na Prefeitura sua primeira escola foi num lugar mais central, no entanto, não conseguiu permanecer nessa escola pois estava numa vaga precária, ou seja, escolheu a sala porque a professora titular havia se aposentado, mas no ano seguinte os melhores pontuados puderam escolher essa vaga. Não tem parente algum que seja professor, ninguém para “*ser o espelho*”, mas disse que desde criança “*riscava guarda roupas*” com giz, para desespero de sua mãe. Na adolescência chegou a passar na Escola Técnica Federal para fazer Telecomunicações, foi quando resolveu fazer

magistério, porque ela achava que ensinar é o que ela saberia fazer melhor, para sua alegria seu pai nunca interferiu, deixou que ela escolhesse sua profissão. Quando indaguei porque ela quis ser professora, ela me respondeu:

“Então eu acabei escolhendo pelo o que eu achava que eu ia me dar melhor fazendo, né? Não só pela paciência, por que eu não acho que seja a parte mais importante de dar aula, nem você gostar de criança, né? Mas eu achava que alguém tinha que fazer alguma coisa melhor, sabe?. Eu quero estudar para tentar mudar, sei lá, não estou contente do jeito que está, acho que minha educação, eu tive uma educação muito legal numa escola municipal. Tanto que, na pós-graduação, a gente fez uma coisa, meio que de memórias, tudo. Todo mundo falava, eu tinha trauma de matemática por causa disso, abordavam desta forma. Eu achei engraçado porque eu não passei por nada disso, meus professores foram sempre muito guerreiros. No fim das contas eu morava na periferia e, eu acho que você dando aula à periferia, você acaba querendo lutar mais pela criança e você acaba se dedicando mais” (Profa. Ametista).

A Profa. Esmeralda tinha 49 anos e também não tinha nenhum professor na família. Fez a primeira série em uma escola particular “*que não existe mais*” e estudou em várias escolas públicas estaduais, magistério inclusive. Depois fez Pedagogia em faculdade particular, pós-graduação em Psicopedagogia e ainda cursou Direito. Seu sonho era ser advogada, mas seu pai não aprovava a idéia. Sua mãe queria muito ter sido professora e ficou muito feliz com a “*escolha*”, mas não chegou a vê-la se formar pois faleceu antes. Seu diploma foi dedicado à mãe. Logo que se formou deu aula numa escola particular, mas casou-se no ano seguinte e ficou quinze anos sem lecionar. Há treze anos retornou à profissão, a maior parte do tempo na rede estadual. Por que quis ser professora:

“Ah! Eu não sei! Eu não consigo deixar de ser! Nas férias, eu sinto falta da escola. Porque meus filhos hoje, são moços. Minha filha já é casada, tudo. E eu me sinto bem com as crianças. É uma paixão que não tem jeito. E, eu gosto, sabe?...De trabalhar nessa área. Eu gosto de estar na escola. Eu sou muito...Não paro. Eu estou sempre fazendo alguma coisa...” (Profa. Esmeralda).

A Profa. Jade, a mais nova, tinha 22 anos e era a única que possuía uma professora na família. No entanto, era uma prima de seu pai, parente distante com a qual não tem contato. Das professoras com quem conversei era a que morava mais distante da escola e sofria muito com essa situação. Estudou no ensino fundamental e médio e o normal em escolas públicas, depois fez Pedagogia em uma faculdade particular. Chegou a fazer vestibular para Odontologia, porque o pai queria muito que ela tivesse uma profissão liberal. Tinha pouca experiência na profissão, sendo que dava aulas há quase três anos, por

isso sentia-se mais infeliz e incomodada com a falta de trabalho em equipe e de orientação sobre o trabalho. Quis ser professora porque:

"... eu gosto mais assim de lidar com pessoas, por que eu acho assim, a professora, ela tem uma reciprocidade muito grande com o aluno, né? Aquela coisa do contato, você acaba tendo atenção, lógico, dentro do profissional, você acaba se apegando...tendo aquela troca...não só com as crianças, mas com as famílias, tudo assim. E eu gosto dessas coisas tanto! Também de decoração, coisas assim, mais voltadas para a área de humanas" (Profa. Jade).

Rubi tinha 24 anos e era uma jovem muito sensível e idealista. Sempre estudou em escolas públicas e fez quatro anos de magistério em período integral no CEFAM. Após o magistério estudou Serviço Social por três anos e foi obrigada a parar por problemas de saúde. Agora voltou a estudar por meio de um projeto da Prefeitura de São Paulo, o PEC, um convênio da Secretaria da Educação com a Pontifícia Universidade Católica, onde se habilitará em Pedagogia num curso com dois anos de duração. Sua mãe não queria que ela fosse professora *"achava que eu ia sofrer muito"*, queria que a filha seguisse uma profissão mais valorizada. Mas, ela sempre foi determinada e seguiu a carreira apesar dos conselhos da mãe. Estava na profissão há mais ou menos quatro anos e já tinha muitas histórias para contar de sua passagem pela rede particular. Quis ser professora, primeiro, porque *"queria mudar o mundo e achava que a educação era o caminho para isso"*, mas, também por causa de um grande modelo de professor que ela teve no curso de magistério:

"Agora eu tô lembrando... Porque eu sempre fui uma aluna muito boa em História, eu amo História, tanto que eu queria fazer Faculdade de História. E esse professor, ele era maravilhoso, ele era meu melhor amigo. Ele dizia assim pra mim: 'Quando você se formar na faculdade de História, eu vou te dar todos os meus materiais'. E assim, eu amava, foi bem na época do impeachment do Collor, eu tinha todas as coisas guardadas, sabe, pra gente discutir. A gente ficava batendo vários papos sobre Feudalismo. Ele escrevia cartas dizendo que eu ia ser uma excelente professora de história. Eu escrevia alguns textos pra ele corrigir, sabe, era uma relação maravilhosa. Só que ele era soro positivo e, ele nunca me contou, que ele era soro positivo. E, eu, era muito ingênua, na minha adolescência, para entender aquilo....quando você se formar eu dou os meus materiais... ele não ia mais usar" (Profa. Rubi).

Safira tinha 42 anos e era a única professora que não nasceu no estado de São Paulo, é paraibana. Era a única professora da família e estudou sempre em escolas públicas em sua cidade natal. Fez Magistério em uma escola particular pois não havia escola de formação de professores públicas no estado. Quando terminou o magistério

prestou vestibular para Comunicação Social em faculdade particular aqui de São Paulo e, sendo aprovada, veio morar com a tia. Para pagar a faculdade trabalhou como instrumentadora cirúrgica em um hospital até que foi aconselhada por uma amiga a se inscrever para trabalhar como OFA, ocupante de função atividade, o equivalente a professor eventual na rede estadual. Com isso, estava há quinze anos na profissão de professora e, havia pouco tempo, fez Pedagogia “*por necessidade*”. Sentiu sempre muita dificuldade nas escolas em que ingressou, até por se achar mais discriminada ainda, não só por ser iniciante, mas também devido à sua origem nordestina. Sua origem, também, era responsável pela sua vontade de ensinar, “*queria ajudar a melhorar o mundo*”, achava que tudo seria diferente:

“Ah! Eu imaginava que seria o que? Que você com todo o seu esforço, você iria ajudar pra esse mundo melhorar. Mas você vê que uma andorinha só não faz verão. E que infelizmente a educação ainda não exige comprometimento com muitos educadores. Não que eu queira jogar confete pra cima de mim, estou longe disso. Mas eu acho que se há comprometimento, você não chegava na terceira e na quarta séries com alunos analfabetos, independente de você estar numa favela ou se você está no Morumbi. Acho que tem que ter muito aí, é o esforço do professor, pra salvar essa criançada” (Profa. Safira).

A Profa. Turquesa tinha 24 anos e também não tinha ninguém na família que fosse professor. Estudou durante o ensino fundamental em escolas públicas e fez magistério também no ensino público. Era recém casada, mas ainda não tinha filhos. Também morava bastante longe da escola, mas quase sempre era acompanhada do marido que a levava para o trabalho diariamente. Considerava-se bastante “*fechada*”, não conversava muito com as colegas. Das iniciantes foi uma das únicas que ficou com o primeiro período, pois assumiu uma vaga precária (aquela que tem um professor afastado, mas que, a qualquer momento pode voltar ou a vaga ir para escolha de professores titulares), sentia falta de conviver com as outras “*professoras novas como eu*”. Dizia que era necessário para ser professora:

“Ah! Eu acho que tem que gostar dos alunos. Tem que gostar de ensinar e tem que gostar de estudar. De estudar também” (Profa. Turquesa)..

Três fatos chamam a atenção nas trajetórias das professoras: o primeiro é que nenhuma das professoras vinha de família de professores. Somente a Profa. Jade tinha um parente distante, prima do pai, que era professora, mas não tinha contato com ela que

morava em outra cidade. O segundo fato é que todas as professoras fizeram o ensino fundamental e médio (no médio a exceção é a Profa. Safira, mas porque não havia escola pública de magistério) em escolas públicas. O terceiro fato é que, com exceção da Profa. Turquesa que não fez curso superior, todas as outras estudaram em faculdades particulares.

Outro fato interessante revelado nos depoimentos é que, entre as mais novas, o primeiro trabalho como professora foi em uma escola de educação infantil. Esse fato pode revelar uma tendência atual no acolhimento do professor recém formado pela rede de educação infantil pública e particular.

Retomo aqui informação que todas elas estavam ingressando na rede municipal e estavam na escola havia quase um ano. Algumas ingressaram no segundo semestre de 2002 e outras no começo do ano de 2003. A profa. Rubi e a Profa. Amedista tiveram experiência anterior em outra escola municipal logo que ingressaram na rede, mas em vagas precárias, sem serem “as titulares” da sala de aula que ocuparam. Foi nesse universo de “pedras preciosas” que foi possível a realização dessa pesquisa.

Os quadros 1.1 e 1.2 sintetizam informações que permitem visualizar várias manifestações das professoras sobre a escola, sobre opções pelo magistério e sobre suas primeiras experiências.

QUADRO 1.1 - PROFESSORAS

	Ametista	Esmeralda	Jade	Rubi	Safira	Turquesa
Idade	23	49	22	24	42	24
Anos na profissão	8 anos	13 anos	Mais ou menos 3 anos	Mais ou menos 4 anos	15 anos	2 anos
Rede de início	Particular; Educação Infantil	Estadual, estagiária.	Municipal – Santo André - contratada	Particular – recreacionista; “mediadora de conflitos no intervalo	Estadual; 3ª. série	Particular; Educação Infantil
Professor na Família	Não	Não	Sim, mas não tem contato	Não	Não	Não
Melhor escola (rede)	Municipal (esta escola)	Estadual	Municipal – Santo André	Municipal (outra escola)	Estadual	Municipal (esta escola)
Escolha da série	Escolheu 1ª.	Escolheu 3ª (sem preferência)	Escolheu 3ª (sem preferência)	Escolheu 1ª	A que sobrou 3ª	A que sobrou
Período de preferência	Primeiro	Sem preferência	Segundo	Primeiro	Primeiro	Primeiro
Quer sair da escola	Sim, mais perto de casa	Não, mas não quer ficar muito tempo	Sim	Sim, mais perto de casa	Não, quer trabalhar com essa comunidade	Sim
Gosta na escola		Coleguismo	Dos outros prof iniciantes	Os alunos e a comunidade	A comunidade	Respeito dos colegas, autonomia
Não Gosta na escola	Distância, o prédio, o “físico” da escola	Distância	Do improviso, das coisas acontecerem de repente	Intrigas, sujeira, desrespeito com os alunos	Relacionamentos, falta de informação	Das reformas
Característica da rede municipal	Autonomia	Autonomia	Não tem trabalho em equipe	Autonomia	Muito discurso, não se sabe o que é feito em sala	Autonomia
Relação com a equipe técnica	Falta de informação e organização	Muito boa	Não dão apoio	Burocrática	Não tem apoio	Autonomia

QUADRO 1.2 - TRAJETÓRIAS

	Professoras na Família	Primeiras Experiências como criança e adulto	Experiência no Curso de Formação	Por que quis ser professora
Profa. Ametista (23 anos)	NÃO	Educação "legal" em escolas municipais; "riscava guardaroupas com giz", teve professores "muito guerreiros"	CEFAM, depois Faculdade de Pedagogia em faculdade particular. Durante o curso no CEFAM fez 3 anos de estágio	Teve bons modelos de professores e quer tentar fazer alguma coisa melhor na escola pública"
Profa. Esmeralda (49 anos)	NÃO	Estudou em escola pública	Fez Magistério em escola pública, Pedagogia em faculdade particular. Pós-graduação em Psicopedagogia e Direito em faculdade particular.	Queria ser advogada, mas o pai não deixou. A mãe queria muito ter sido professora. Ficou afastada 15 anos da profissão, "cuidando dos filhos"
Profa. Jade (22 anos)	SIM, mas não tem contato	Sempre estudou em escola pública. "Eu sou pública"	Fez curso normal e Pedagogia em faculdade particular	Fez "vestibulinho" para Odontologia, porque o pai queria que ela tivesse uma profissão liberal. Gosta de lidar com pessoas, reciprocidade com as crianças e a família. Gosta também de decoração, coisas voltadas para a área de Humanas.
Profa. Rubi (24 anos)	NÃO	Sempre estudou em escolas públicas	Fez CEFAM, (magistério de 4 anos em período integral). Fez 3 anos de Serviço Social em faculdade particular, teve que parar. Agora	A mãe não queria que ela fosse professora, achava que ela ia "sofrer muito", queria que ela tivesse uma profissão mais "valorizada". Mas

			está estudando novamente pelo PEC, um projeto de SME do município com a PUC, gratuito para o professor, com duração de 2 anos.	sempre foi "determinada". No CEFAM teve um "professor maravilhoso, queria ser professora de História, como ele". Ainda quer estudar História.
Profa. Safira (42 anos)	NÃO	Estudos em escolas públicas em Umbuzeiro, na Paraíba	Fez Magistério em escola particular na PA, " <i>Não tinha pública</i> ". Faculdade de Comunicação na PA e Pedagogia, por causa da "necessidade", em faculdade particular aqui em SP.	Queria ajudar a melhorar o mundo
Profa. Turquesa (24 anos)	NÃO	Estudou em escola pública	Fez Magistério em escola pública.	Sempre gostou de crianças, de ajudar e de ensinar

Capítulo II

A ESCOLA SOCIALIZANDO O PROFESSOR

2.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensei no título deste capítulo, fiquei em dúvida sobre o artigo a ser utilizado. Deveria por uma escola ou a escola? Então lembrei das considerações de Bourdieu e me decidi pelo artigo definido:

O pesquisador, ao mesmo tempo mais modesto e mais ambicioso do que o curioso por exotismos, objetiva apreender estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço e que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão de *validade universal*. Ele pode, assim indicar as diferenças que separa tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é preciso procurar, não na singularidade das naturezas – ou das “almas” –, mas nas particularidades de *histórias coletivas* diferentes (BOURDIEU, 2003).

Dessa forma essa escola e seus atores têm toda uma particularidade de procedimentos ao socializar os professores que ali chegam. Mas, ao mesmo tempo, essa socialização está relacionada com a cultura escolar maior, com a sociedade e com um momento histórico.

Ao analisar as entrevistas e os relatórios de observação produzidos durante a pesquisa elegi algumas chaves de análise com base nos dados que apareceram nos depoimentos em geral e que indicam algo de fundamental para o professor saber de modo a entender qual a posição que ocupa na carreira docente e vislumbrar onde pode chegar. Profissionalizar-se no magistério é também construir uma trajetória temporal para atingir o topo do prestígio profissional e da carreira.

Poder-se-ia dizer, de maneira banal, que ensinar é fazer carreira no magistério, ou seja, entrar numa categoria profissional, nela assumir um papel e desempenhar uma função, e procurar atingir objetivos particulares definidos por essa categoria. O ensino é portanto, uma questão de estatuto (TARDIF, 2002).

Ao mesmo tempo, também é produzir e reproduzir um repertório cultural que cria o imaginário da profissão como por exemplo gostar de crianças, ou pensar que a escola traz em si a possibilidade de mudar a sociedade e coibir injustiças, etc.

As chaves para análise construídas para a compreensão da socialização do professor iniciante na carreira foram: mudança da situação funcional; processo de escolha da escola de ingresso; atribuição de períodos e turmas e relacionamento com a equipe técnica e com os colegas.

2.2. A SOCIALIZAÇÃO:

O homem é um ser social. Essa frase tão conhecida e repetida ao senso comum revela uma série de características do ser humano que não são tão banais. Quer dizer que o homem para sobreviver, mais que nenhum outro ser vivo necessita de cuidados e atenções de outros de sua espécie. Mas quer dizer também que é da interação nascida dessa necessidade primeira que o homem é capaz de produzir uma outra característica que os diferenciara dos outros animais: a capacidade de produzir cultura. Em outras palavras, da necessidade de vida em grupo o homem cria as regras, as normas de convivência, formas de ver e pensar o mundo que variam em cada agrupamento e que vão expressar e identificar tal grupo de homens como um grupo particular. Essa cultura, criada pelo grupo é aprendida, não é algo que possa ser transmitido hereditariamente.

Cada um ou vários desses grupos formam uma sociedade que não é um agrupamento qualquer, mas indivíduos ligados uns aos outros por uma cultura, um conjunto de valores e normas que os identifica e que faz com que se reconheçam uns aos outros e que se diferenciem de outros grupos. Para que uma sociedade possa se manter ela precisa que cada um de seus membros aprenda essas normas de convivência que ao mesmo tempo que perpetuam essa sociedade fazem com que cada novo ser humano possa tornar-se um ser pertencente a ela, que possa se reconhecer nela, que a cria e a reproduz simultaneamente. Para fazer parte de uma sociedade, novos membros necessitam, portanto, serem socializados e para continuar a existir, essa sociedade precisa que seus membros antigos inculquem nos novos sua estrutura de ação.

Dizemos inculcar, pois essa relação não é tranqüila e expressa certa dose de exercício de força e poder. Cada sociedade cria suas formas de inculcar sua estrutura, com maior ou menor violência mas é do sucesso dessa socialização que a própria sociedade sobrevive. Dessa forma, há graus maiores ou menores de socialização, mas é necessário

um número suficiente de pessoas preparadas para exercer e operar certos papéis e estrutura de ações de determinada sociedade para sua conservação.

Esse aprendizado social dos novos membros nascidos é denominado de socialização primária e protege a sociedade “do que já foi denominado *periódica invasão bárbara*” (LEVY, p. 61). A cada nova necessidade de ajuste a qualquer “papel social da sociedade” ou em seus “subsistemas” (LEVY, p. 61) ou no surgimento de indivíduos provenientes de outras sociedades, novos termos devem ser inculcados, nova socialização torna-se premente. A socialização é um processo permanente de ensinar e aprender formal e informalmente.

Cabe ainda ressaltar que a socialização não é total e nem igual para todos os membros da mesma sociedade, mas cada qual deve identificar os diversos papéis e atribuir-se um deles. Uma sociedade pode existir com a presença de alguns de seus membros não completamente socializados, mas deve ter estruturas capazes de protegê-la destes. A forma e os conteúdos da socialização também diferem, como dissemos, de sociedade para sociedade, de grupo para grupo e, ainda, de época para época, mesmo numa mesma sociedade, constituindo, a identidade construída nessa socialização como um espaço “tempo- geracional” (DUBAR, p.118).

Na perspectiva de Bourdieu, a socialização nada mais é que a incorporação que ele denomina *habitus*:

(...) são sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e representações. (BOURDIEU, 1972, *in* Ortiz, 1994)).

São estruturas que conformam práticas, gostos, atitudes e valores, que dizem respeito a um grupo ou classe social. O interessante desse modelo para a compreensão da vida social é que ele é mais eficiente quanto mais inconsciente ele for. Dessa forma, essa socialização diferenciada dos diversos membros da sociedade está relacionada com a incorporação de *habitus* que diferem conforme a classe social ou o grupo ao qual o indivíduo pertence. Para o autor, gostar de determinado tipo de filme, o número de refeições e a forma com que são consumidos os alimentos e certas características como avareza ou ousadia, por exemplo, estão relacionados com as estruturas apreendidas em certa classe ou grupo social. Algumas inconscientes, pois, realmente acreditamos que aquele prato ou música que apreciamos está relacionado com uma livre escolha pessoal,

mas, na verdade, fazem parte de um esquema de valores inculcados na nossa socialização. Gostar de pagode ou de Mozart estaria intimamente relacionado à capacidade estrutural que organiza a prática cotidiana e as representações que fazemos das coisas com as quais interagimos. Além disso, esse conceito propõe um “casamento” entre aquilo que aspiramos e aquilo que a sociedade nos reserva em termos de trajetória, o almejado é, via de regra, aquilo que já nos está destinado socialmente.

Analisando superficialmente poderíamos dizer que, para Bourdieu, restaria pouco espaço de manobra para as personalidades individuais. No entanto, as trajetórias individuais e a inscrição de diferentes *habitus* dos diferentes grupos nos quais os indivíduos vão se inserindo durante a vida é que vão condicionar o funcionamento de tais práticas ou representações.

Nóvoa (1995), ao contrário, no Prefácio à segunda Edição do livro *Vidas de Professores*, reforça seu alerta à importância da biografia de cada professor no processo de construção da identidade profissional e, principalmente, na “sua utilização na formação de professores” (p. 07). Huberman (1995) em texto do mesmo livro também destaca que, apesar de possível identificar algumas “fases” da carreira que podem ser comuns a um grande número de professores, devemos considerar antecedentes ou meios sociais diferentes, pois pode haver diferenças imensas em casos que aparentemente são similares. Para o autor “o estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes” (p. 55). No entanto, podemos procurar as constantes “através de vários indivíduos, vários contextos, várias pesquisas”. Nestas últimas, nos embasamos para tentar perceber as constâncias.

A partir destas perspectivas temos uma base para pensar que a escola estaria “socializando” o professor ao transmitir as regras, valores, normas de funcionamento e um gosto específico a esta escola, a este grupo, ao mesmo tempo em que traz algo do *habitus* da estrutura escolar como um todo e do *habitus* que cada um traz para a nova situação. Um micro espaço que possui características únicas mas, que, ao mesmo tempo, traz as marcas da cultura escolar historicamente construídas, da sociedade na qual está inscrita e diz respeito à trajetória pessoal de cada professora ouvida, respeitando as influências de classe social, gênero e de cultura.

2.3. MUDANÇA DA SITUAÇÃO FUNCIONAL

Como já disse, não foi uma tarefa fácil encontrar os professores iniciantes. Das seis professoras entrevistadas, nenhuma estava entrando numa escola e assumindo a responsabilidade de ensinar as crianças em uma sala de aula pela primeira vez. Todas tinham alguma experiência para conseguir comparar uma rede com outra ou uma escola com outra. Duas delas, inclusive, estavam no magistério há mais de dez anos. Essa situação coloca a questão fundamental deste trabalho qual seja: de quem falamos quando nos referimos ao professor em início de carreira? Às vezes falamos daqueles recém formados, inexperientes na prática cotidiana, mas, falamos, também, de professores com larga experiência no magistério mas sem que estejam engajados ou situados em boa posição em uma carreira propriamente dita, ou seja, uma carreira com *status* e remuneração reconhecidos.

A situação de iniciar em nova escola ou em outra rede já foi percebida como semelhante, conforme estabelecem, por exemplo, Burke, Fessler e Christensen (apud MARCELO GARCIA, 1999) para o estágio de iniciação do professor:

(...) define-se, em geral, como os primeiros anos de trabalho, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça por aceitar os estudantes, os colegas e supervisores, e tenta alcançar um certo nível de segurança no modo como lida com os problemas e questões do dia-a-dia. É possível que os professores também experienciem este começo quando mudam para outro nível, outra escola, ou quando mudam de região (p.114).

Dessa forma a mudança de rede, de escola e de região estavam contempladas nas situações vividas pelas professoras, sendo possível, por isso, observar as questões levantadas pelo autor com essa professora que se socializa num novo sistema de ensino. Essas professoras viveram o início nessa escola sem dividir atenções com outra escola, uma vez que todas elas tiveram, por condição ou ocasião do ingresso, que abandonar as escolas em que estavam pelos mais diversos motivos.

“Assim que eu ingressei aqui, eu parei no Estado” (Profª. Esmeralda).

“Aí entrei na Prefeitura, não deu para conciliar tempo, horário, essas coisas, aí, eu fiquei só com a Prefeitura” (Profª. Ametista).

“E- E você saiu de lá porque? (Da outra escola)

P- Ah! Por que eu fui chamada aqui” (Profa. Jade).

“P- Olha, a rede , eu acho que assim, o nível de aprendizagem, a rede estadual está muito mais à frente. Por que a Prefeitura, ela tem muito discurso, sabe? Muito discurso, muita teoria, muita.... fala-se muito em construtivismo, mas implanta-se o conteudismo.

E- Por que você saiu de lá?

P- Porque eu vim pra prefeitura. Lá eu era OFA, Ocupante de Função Atividade” (Profa. Safira).

“P- Eu tinha acúmulo, eu tinha outra escola no NAE 2, das 7 as 11 da manhã. Então, eu não podia ficar aqui das 11 as 3. E, eu pedi muito pras colegas que poderiam...

E- Porque, você teve que se exonerar do outro?

P- Por causa disto. Por que lá, eu saia as onze e aqui eu entrava, dez para as onze.

E- Por que não desse, no outro não era efetiva?

P- Porque no outro eu era adjunto” (Profa. Rubi).

Apesar de atuantes em outros locais, todas elas optaram por desfazer o vínculo com a outra escola para ingressar como professor titular da Prefeitura de São Paulo. A maioria delas decidiu, desse modo, por abandonar uma situação menos estável funcionalmente na escola de origem. Apesar das dificuldades enfrentadas na rede municipal, pelo fato de serem iniciantes, o lugar ocupado como membro efetivo (aprovado por concurso e estatutário do serviço público) ainda era uma situação mais confortável social e financeiramente e de mais prestígio profissional que o professor eventual¹⁵ ou adjunto, mesmo que ele esteja tendo prazer no trabalho que realiza.

Mas, ainda, mesmo tendo todos os recursos, todos os materiais, não era o que eu queria. O que eu queria mesmo era a Prefeitura, aí eu vim para o Pedreira (Profa. Rubi).

DUBAR (1997), comentando o modelo de socialização na profissão de Hugues (1955), diz que o profissional identifica em primeiro lugar as “possibilidades de progressão profissional” que podem ser esperadas no futuro. Essas possibilidades estão relacionadas a modificações na composição das atividades a serem desenvolvidas. Em outras palavras, trata-se da posição que o professor poderá estar ocupando ao passar pela socialização na carreira e que isso implicará numa mudança relativa de condições práticas.

Trata-se em seguida de localizar as decisões cruciais que põem em relação os critérios de sucesso profissional com as oportunidades de mobilidade e que

¹⁵ Professor eventual é aquele que não é efetivo da rede pública e que “eventualmente” assume classes que estão momentaneamente sem professor. Pode substituir um professor em licença médica ou por aposentadoria, por exemplo.

implicam escolhas cuidadosas de grupos de referência e de “outros significativos” que acabam por determinar a órbita onde nos escrevemos no futuro (DUBAR, 1994, p.138).

Dessa forma, mudar de rede, para todas as professoras entrevistadas, significou visualizar as oportunidades advindas de se entrar numa carreira, apesar de algumas vezes estarem contentes com a situação anterior: poder prever ascensão profissional se tornou o motivo mais importante.

A situação de professor titular efetivo e que, portanto, adquire o direito a fazer parte de uma carreira, ou assumir um posto mais elevado nesta mesma carreira (deixar de ser adjunto) com vantagens pecuniárias e de reconhecimento, aparece como distintiva nos discursos das professoras, principalmente daquelas que passaram pelas redes estadual e municipal, na outra condição, a de admitido ou de adjunto. São os “eventuais” ou OFAS “ocupantes de função atividade”, no Estado de São Paulo ou adjuntos da Prefeitura de São Paulo; aqueles sujeitos a uma situação constante de instabilidade, pois não sabem em qual escola, com qual turma, com qual série, por quanto tempo estarão desenvolvendo o seu trabalho.

P- Então vem uma adjunto. É um processo até que chato da Prefeitura e complicado. Porque a pessoa se aposenta. Por exemplo: ela deve ter se aposentado em maio, abril, por aí. Ela ficou com a turma, aí veio uma adjunto, ficou um tempo com a turma, depois a adjunto saiu, por que era titular, escolheu a vaga e aí veio eu. Então foram três professores num ano. A cabeça viaja. Turma de primeira série. Alfabetização. Então cada uma falava uma linguagem com eles (Profa. Ametista).

P - Eu entrei como adjunto na Prefeitura. E fiquei 2 anos como adjunto. Agora, eu ingressei como titular. Esse tempo de adjunto, eu não tive muito contato, assim, com as professoras, porque eu ficava na escola (por) uma hora e meia e ia embora. Ah! Aquele papo: se tiver aula, você dá, você entra, senão, você vai embora.

Você vai embora. Aí, eu ganhava um teto mínimo pra isso, de 200 reais. Pra ter o compromisso de ficar, se alguém faltasse. Então eu nunca tive muito contato assim.

E - É onde você ingressou, é aqui perto? Não?

P - Não! Eu ingressei próximo a minha casa, na escola em que eu estudei.

E- Adjunto tem mais, tem mais liberdade de escolher mais próximo...

P- Tem. Tem bem mais liberdade. Que tem mais vagas. Mas também não escolhe turma. Não escolhe nada. Deus ajuda os adjuntos. É uma vida difícil a dos adjuntos (Profa. Rubi).

Tardif (2002) concordaria com a Profa. Rubi, em seu estudo sobre os saberes docentes e a formação profissional, ao destacar que é difícil pensar que os professores possam adquirir competências pedagógicas quando não possuem um mínimo de

estabilidade funcional, pois os professores “com vaga precária”, como ele denomina, vivem mudanças intensas e constantes que os obrigam a uma constante adaptação. Conforme o autor “as pessoas em situação precária não possuem um cargo estável e têm que andar de escola em escola, conforme as necessidades da Comissão Escolar à qual pertencem” (2002, p. 93). Esse mudar constante implica um eterno recomeço, conhecer nova escola, novos alunos, novas expectativas, “significa estar sempre no início da escada” (2002, p.94).

A Profa. Safira e a Profa. Esmeralda foram registro vivo dessa situação de precariedade. Ambas foram por muitos anos, a primeira por quinze anos e a segunda por doze, professoras em situação precária e é esta estabilidade e reconhecimento, além das vantagens financeiras que só tem acesso quem faz parte da carreira, que faz com que elas almejem a situação e que sejam tratadas na rede e pelas colegas mais antigas como “iniciantes” ou “novatas”. Viveram, durante anos, a frustração de serem sempre preteridas, apesar do esforço e do trabalho realizado durante dias, meses ou anos, aos professores regulares que lhes tomavam as escolas, as salas de aula e as turmas.

Continuando a análise das entrevistas no tocante à mudança de rede, apareceram indicadores de uma certa hierarquização também das redes municipal e estadual. A rede municipal pareceu aos professores mais preocupada com a qualidade do profissional, por meio da promoção de atividades formativas, investimento nos espaços de “horas-atividade” (jornadas especiais sem aluno) também como local de momentos de formação profissional. A Profa. Safira considerou que essa formação é falsa, só aparece enquanto discurso, mas este fato também revela uma certa competição entre as redes.

“A escola da Prefeitura, ela dá assim, uma possibilidade maior de aperfeiçoamento ao professor. A própria Prefeitura nós dá. Como o PROFA, a JEI, que a gente fica...a gente, geralmente, discute, tem um tempo pra troca de experiências. O Estado, embora tenha o HTPC, o HTPC nunca é usado pra troca de experiências, ou dificilmente, digamos assim, não que não seja, nunca” (Profa. Esmeralda).

Essa profusão de cursos e horários de estudo nem sempre é bem vista, a Profa. Safira considerou discurso que serve apenas para disfarçar a realidade que ocorre nas escolas:

“No Estado você não pode ter mais do que 35 alunos, então já te reduz, assim, 3 alunos por sala, né? Faz uma diferença e tanto. Sem contar que, assim, não há tanto este discurso. Há o discurso, lógico, toda uma teoria, por que, no Brasil, a educação é modismo, alguém que descobriu lá, meia dúzia de..., testou 6 alunos lá, então eles

implantam isso aqui pro Brasil, mas não consideram a realidade de cada escola, de cada comunidade. Então eu acho que é muito discurso e pouca ação mesmo, sabe?" (Profa. Safira).

Quase todas as professoras participavam de cursos em horários alternativos ao que estavam em sala de aula. Tive contato com o caderno de pautas das discussões realizadas em momentos de JEI (Jornada Especial Integral). No período em que estive lá, não houve nenhuma reunião no horário de JEI - justamente o tempo que eu passava na escola - mas, todos os dias uma professora que optou pela jornada lia algum texto individualmente, nem sempre no local e registrava resumo e comentários nesse livro. Existia, inclusive, um quadro anexado na contra capa do livro, que determinava a ordem das professoras para efetuarem o registro.

Em contato com outros professores da rede fui conhecer um pouco sobre a linguagem específica dos profissionais da educação, algo que faz parte dessa socialização, pois era impossível entender tantas siglas e detalhes. A PMSP tem quatro jornadas na educação que são (Vide Anexo 4):

- J40 destinada às equipes técnicas (diretor, assistente de diretor, coordenador pedagógico) e funcionários da equipe de apoio, (agentes escolares, secretários, inspetores de alunos).
- JB- jornada básica de professor composta por 18 horas aulas com aluno e duas horas atividades (para estudo, preparo de material, realização de registros, etc.) uma cumprida na escola outra em local de livre escolha.
- JEA- jornada especial ampliada composta por 25 horas aulas com aluno e cinco horas atividades (para estudo, preparo de material, realização de registros etc.) 3 cumpridas na escola e 2 em local de livre escolha.
- JEI- jornada especial integral composta por 25 horas aulas com aluno e quinze horas atividades (para estudo, preparo de material, realização de registros etc.) onze cumpridas na escola e quatro em local de livre escolha.

A JB (Jornada Básica) é a jornada de início e não depende de autorização ou composição de aulas para que o professor seja incluído nela, mesmo os professores adjuntos que não estejam em regência de classe recebem por essa jornada. A JEI e a JEA são jornadas de opção e dependem de autorização do Coordenador de Educação e de composição de aulas para que haja inclusão de professores.

Essas jornadas fizeram parte do repertório a ser aprendido pelos professores iniciantes na nova situação funcional e possuem ligações íntimas com as vantagens e

mudanças práticas que podem advir dessa utilização de recursos que são típicos dessa carreira. A professora Ametista tentou me explicar um pouco o funcionamento das jornadas e apresentou a dificuldade que o professor enfrenta no início por não conhecer os códigos:

“P- Aí, quem não tem JEI, pode optar por fazer o projeto, por exemplo, esse ano eu escolhi JEA, que é de 30 horas, mas eu optei por fazer o projeto das 3 as 4 e meia, deu tempo. Então, você opta, faz o projeto, pontua....

E- E essas coisas, são muito complicadas mesmo, pra quem entra, né?

P- É super, nossa pra quem entra, eu falei, deveria ter uma cartilha falando o que você deveria fazer, porque é super complicado. E lá (quando estava na escola antiga, na vaga precária) eu sentia assim, que nem, eu entrava das 7 as 11, não fazia projeto, eu era JB total, então, tudo o que acontecia depois das 11 h, eu nunca ficava sabendo. Então vai ter festa, vai vir um bendito de um Papai Noel, vai ter balão pula-pula, como que vai ser assim. Então eu não participava de decisão nenhuma e ao mesmo tempo, não tinha, por exemplo, uma ata, ou uma circular, falando alguma coisa...então você tinha que adivinhar que teve reunião no dia anterior à tarde pra saber o recado que você tinha que dar para o seu aluno de manhã...” (Profa. Ametista).

Dessa forma, a carreira na rede escolar do município passa a ser um objetivo uma vez que traz vantagens pessoais e acaba sendo o caminho da profissionalização. Essa perseguição dos pontos que levam à ascensão na carreira pode, ou não, estar presente na escolha da profissão. Algumas professoras aludiram a outros símbolos do magistério para dizer porque resolveram seguir a profissão.

“(...) quando eu lembro porque eu quis ser professora, eu fico mais confiante do trabalho que eu tenho que realizar. Eu, na adolescência, eu queria mudar o mundo” (Profa. Rubi).

“Então eu acabei escolhendo pelo o que eu achava que eu ia me dar melhor fazendo, né? Não só pela paciência, por que eu não acho que seja a parte mais importante de dar aula, nem você gostar de criança, né? Mas eu achava que alguém tinha que fazer alguma coisa melhor, sabe? Eu quero estudar para tentar mudar, sei lá, não estou contente do jeito que está, acho que minha educação, eu tive uma educação muito legal numa escola municipal” (Profa. Ametista).

“Porque eu tinha um sonho de ser professora, ajudar as pessoas, a ler a escrever, principalmente porque no nordeste, assim, tem muita criança analfabeta, tal. Mas por esse sonho, porque se não fosse pelo sonho, eu não estaria na profissão” (Profa. Safira).

Abrir mão dos sonhos, provisória ou definitivamente, e entender que ser professora é estar dentro de uma carreira, sujeita às suas regras e suas vantagens e desvantagens faz parte da socialização do professor. Socializar-se é também “perder a inocência” e a visão

romanceada da profissão, iniciar é tomar grande dose de “realidade”. É a perda do encantamento inicial pela profissão (DUBAR, 1997) com o “choque de realidade” pelo qual passa o professor pressionado por esse real que deve ser assimilado (VEENMAN, p.144).

É vivendo na escola como professor que a carreira se torna um *habitus*, no sentido de adquirir as disposições necessárias, de prescrever o que é importante ou não para ser um professor com reconhecimento.

Os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas (...). Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e o que é mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc. (BOURDIEU, 2003, p. 22).

Ainda no sentido da construção de uma hierarquização entre as redes particular, estadual e municipal percebida nos discursos das professoras, um outro aspecto de comparação é a percepção da rede municipal também como promotora de mais exclusão quando os alunos que não permanecem na rede municipal destinam-se à estadual. As escolas municipais seriam melhores para trabalhar por ainda receberem alunos um pouco mais “ajustados” aos padrões esperados. Esse temário, proveniente do depoimento das professoras, verdadeiro ou não, demonstra práticas que estabelecem outra forma de hierarquização entre as redes.

P- Ou, aquele aluno assim, que de repente, não vou dizer que é excluído na Prefeitura, mas ele mesmo acaba se excluindo porque ele apronta muito. Ele é muito levado, ele acaba, ele não se adaptando, sabe? E, aí, até existe até um convite pra ele procurar outra escola, porque a coisa ali está muito feia. E, às vezes não existe até essa necessidade, né? não do professor ou da escola, mas muitas vezes até a mãe não agüenta. Precisa ficar chamando a mãe, falando: “- Olha! Seu filho aqui não...”

E- E aí, esse é o que vai parar na rede estadual.

P- Aí vai parar na rede estadual. Então lá, nós recebíamos assim, alunos com problemas, assim, de subir pelas paredes. Sabe aqueles que subiam pelas paredes, eu costumava brincar, falo assim, que se você largar sozinho nas salas, eles sobem pelas paredes. Então era muita transferência que vinha porque a Prefeitura não estava agüentando mais, né? Então, isso também que acontece...(Profa. Esmeralda)

A escola particular foi vista como mais organizada, mais controladora (às vezes esse controle é elogiado e, às vezes criticado pelas professoras) e os alunos, obviamente, são menos pobres.

“(...) na particular, você acaba tendo que fazer, só o que mandam você fazer e você acaba (sendo) um aplicador de apostila, praticamente...” (Profa. Ametista).

“Eu tinha que entregar semanário, diário, todos os dias, eu sofria muito pra dar conta disso. Eu não dava. Na particular eu tinha que corrigir todos os cadernos, letra por letra. Os meus cadernos eram analisados, um por um. Se o aluno escreveu uma palavra e esqueceu de um acento e eu, por acaso, como ser humano, não vi, eu levava uma bronca daquelas. Por isso que eu não me sentia feliz naquela escola. Por que eu não podia errar” (Profa. Rubi).

“E, eu sinto que, na escola particular, as coisas funcionam. Na municipal não. Então na particular eu quero um material, eu tenho. Eu quero um jogo, eu tenho. Não que na Prefeitura não tenho jogos, tem muitos jogos, é que você não tem acesso. Ah! Fulano pegou, não guardou, perdeu peças... É isso, você entendeu?” (profa. Rubi).

De qualquer forma, a opção pela mudança de situação funcional foi sempre avaliada como um avanço profissional. Falou-se em remuneração, ou estabilidade no emprego, ou a possibilidade vislumbrada de uma carreira, liberdade de atuação ou por motivos ideológicos, de estar trabalhando com a população em situação de maior exclusão social.

Outro ponto fundamental, observado em todos os depoimentos, foi a questão da *autonomia*. Todas as professoras consideraram que exerciam a profissão com muito mais autonomia nas escolas do município de São Paulo. Essa autonomia era observada também, como ver-se-á mais tarde, nas relações com a equipe técnica. Porém, as concepções de autonomia foram bastante diferentes.

2.4. PROCESSO DE ESCOLHA DA ESCOLA DE INGRESSO

“E- Chegando lá no CONAE, só tinha essa escola?”

P- Ah! Tinham várias escolas, mas aquelas assim, que ficou, né? O resto. O resto do resto.

E- O resto do resto sempre é a periferia, é isso?

P- Isso. Eram as escolas, até agora que entraram pessoas de vaga precária, ainda existiam essas vagas, que nem lá no Capão Redondo, Campo Limpo...

E- E assim, na zona leste, nada é mais perto de Santo André, do que ?

P- É. Só que eu não consegui. No dia em que eu fui só tinham 4 vagas para Cidade Tiradentes. E aí eu não consegui chegar. A minha classificação não chegou até.

E- Por que? De qualquer forma, a zona leste ainda é mais concorrida do que a zona norte?

P- É. eu não sei se por conta de passar mais gente de lá, do que daqui. Eu não sei. Não sei. Só sei que é bem mais concorrida do que aqui.

E- Quando você foi fazer escolha, era separado zona norte, zona leste? Eles tinham uma mesa pra zona norte, outra pra zona leste?

P- Não. Não. É tudo junto.

E- E Acabou zona leste..

P- Eu nem sabia se era Cidade Tiradentes ou não, não estava escrito. Eu só sabia porque eu estava com um livrinho e no livrinho estava dividido por NAE. Então eu aí, eu sabia que era daquela área lá.

E- E aí, quando você viu que acabaram as vagas para a zona leste, você falou..

P- É eu fui pela linha do trem, metrô, assim. E aí o pessoal falava assim, não vai pra cá não! Não vai pra cá, não! Que era mais para o Capão Redondo, mais para aqueles lados. Aí tinha essa escola, tinha o Leão Capivara, tinha outras daqui próximas. Até uma pessoa pegou e falou assim: ' Ai, não escolhe ir pra esta que estou hoje não, que é horrível'. Aí eu não sei o que aconteceu. Eu também não pensei em nenhuma escola, estava já fila pra ir lá falar. Aí eu falei assim: Aí...Falei pra Turquesa, que estava atrás de mim : 'aí, pra onde eu vou? Vou pra esta ou vou pra este Leão Capivara?' Aí, o rapaz que estava sentado, que escutou eu falar, falou : 'Ah! Escolhe esta, por que eu faço entrega no caminhão lá para aqueles lados e é assim, assim, assado. A gente foi conhecer, é assim, assim, assado'. Então, eu peguei e chutei na sorte. Mas hoje eu vejo que esta escola é melhor que o Leão Capivara mesmo, né? Dos males, males, lá é pior.

E- Por que lá é pior?

P- Ah! por lá ele fica dentro, praticamente, do rio. Então quando vai dar enchente a água invade a escola e tudo mais. Então aqui é melhor" (Profª. Jade).

Transcrevi este longo trecho da entrevista porque, com pequenas diferenças, todos os depoimentos das professoras iniciantes relataram esse mesmo processo de escolha da escola para ingresso. No momento da escolha não tinham muitas informações sobre onde as escolas se localizavam, conversando com pessoas na fila, aleatoriamente. A escolha é orientada pela ordem de classificação e pontuação atingida no Concurso, na apresentação de títulos e no tempo já trabalhado na prefeitura e em outras esferas do serviço público. O tempo já é contado antes até do professor ingressar como efetivo, o tempo é a grande moeda de troca da prática, pela possibilidade de escolhas que facilitarão as práticas...

Como se apontou no Capítulo I, as escolas "que sobram" parecem ter algumas características territoriais muito próprias, pois, nem a distância, nem o fato de serem periféricas, impedem a escolha de outras escolas da zona leste, por exemplo.

Zeichner (1990), comentando as pesquisas relacionadas com o professor em início de carreira levanta um dos focos da análise cultural, como a de Pollard (1982) que tentado fazer ligações entre as perspectivas individuais de professores e as de grupos de professores, bem como o micro espaço da sala de aula, à comunidade imediata da escola e a prática e condições materiais do espaço macro, à sociedade. Hatton (1987), por exemplo, partindo do trabalho de Arfwedson (1979), defende que a sala de aula não é o contexto de socialização com maior influência nos professores. Apresentando dados de um estudo

feito em uma das escolas primárias com maior “status” da Austrália, mostra o poder dos pais dos alunos como determinante significativo das práticas pedagógicas. Diz Arfwedson:

As condições de trabalho dos professores estão fortemente ligadas ao tipo de escola em que ele atua. Conseqüentemente, a socialização ocupacional dos professores varia de acordo com as condições da escola que são, por sua vez, dependentes da sociedade local que cerca a escola (ARFWEDSON, 1979, apud ZEICHNER, 1990, p. 23).

Se considerarmos essa afirmação, veremos em que condições ficam lançadas as comunidades que envolvem essas escolas, pelo descaso com que são orientadas as escolhas para o ingresso. Na escola aqui localizada os professores iniciantes foram sujeitos de uma socialização em que os pais tinham menos influência em seu trabalho do que em outras, onde a classe social é mais alta e, portanto reivindicam e são chamados a opinar mais vezes. Nesta escola a comunidade não tinha voz, as famílias não eram chamadas a opinar, recebiam as decisões acabadas, sem consulta, sem troca. Os professores iniciantes aprenderam a lidar com os pais dessa maneira, sem ouvi-los e mantendo-os à distância, mesmo porque o vínculo a ser formado era muito pequeno, pois logo eles vão embora e dão lugar a novos professores. Exceção seja feita à Profa. Rubi que tentou de maneiras diversas, algumas até questionáveis, inclusão dos pais dos alunos no cotidiano da escola. Mas o que a socialização ensinava é a dar pouco de si, para uma população que pouco exige, “para o pobre, políticas pobres”.

“Então, outras escolas em que eu trabalhei eram limpas, com pessoas mais educadas na secretaria. Porque, na Prefeitura, é o seguinte: tudo é uma questão... agora eu vou falar de Marx, tudo é uma questão de capital mesmo. Sabe por que? Você vai numa escola de Prefeitura, mais centralizada, como a que eu já trabalhei. As secretárias são educadas com os pais. Por que o pai tem um nível econômico melhor do que esses. São melhor informados. Agora, você vê os pais daqui: semi-analfabetos, analfabetos funcionais, sabe? Ou, não sabem ler uma única letra e são tratados como lixo. Como se o lixo que tem aqui ao redor, fossem eles. É como se eles se misturassem com a pobreza, sabe? Então é isso que eu percebo. De outras escolas que eu trabalhei, o tratamento de secretaria é completamente diferente” (Profa. Rubi).

Como já citado neste texto, VEENMAN (1984) nomeou o assombro e o desconforto, usando termos mais leves, do professor iniciante de *choque da realidade*. Na verdade ele diz que a experiência pode ser dramática ou traumática. Sem abandonar o conceito de choque de realidade como um processo vivido durante um tempo razoável e diferenciado para cada professor, identifiquei a primeira visita à escola como o primeiro

contato com essa “cruel e rude realidade” (VEENMAN, p. 143). O choque de realidade não é um momento, mas a assimilação progressiva de uma realidade complexa que se impõe dia-a-dia, nada mais próprio que conhecer o território da escola e ter problemas sociais de todas as esferas se impondo dia-a-dia. É uma realidade que entra pelas janelas dos carros e ônibus que transportam os professores na primeira viagem de conhecimento da escola e que se completa nas dificuldades cotidianas.

“Ah! Eu fiquei assim, um pouco assustada, né? Por que, embora lá, na creche onde eu trabalhava ser periferia, mas aqui eu achei muito mais assustador do que lá. Mas... ainda eu entrei e aqui estava tudo em reforma...eu falei: ixé! Essa escola não vai ficar pronta até fevereiro, né? O Secretário ainda era bem rústico, bem né...eu falei: ai, meu Deus, o que me espera?” (Profa. Jade).

Com o tempo, após um ano de fato que elas estavam na escola, a realidade estava melhor assimilada para a maioria e algumas fantasias levantadas no início foram afastadas. A realidade se impôs com sua força, mas os exageros e medos que o desconhecimento aumentava foram acalmados:

“Então eu escolhi, mas... quando você chega lá fora, quando que nem eu vim de ônibus pela primeira vez, o ônibus vem entrando assim, no meio da favela e você fala: Meu Deus, eu estou com medo, por que o que você vê em televisão, é só violência, essas coisas, mas quando você passa a trabalhar, você vê que não é tão nítido assim, a coisa não é tão em cima de você. Não acontece nada com a escola. Eles até chegam a ter um respeito maior pela escola. A gente ainda brinca que eles avisam quando vai ter tiroteio, eles ligam pra escola e pedem pra dispensar mais cedo, este tipo de coisa. Então, querendo ou não, é uma realidade violenta, mas não é tão próxima da gente que trabalha aqui. Acho que ainda tem um pouco de respeito pela escola, pelos filhos deles estarem estudando aqui, está coisa toda” (Profa. Ametista).

“É, aqui no começo foi um choque, né? Pela comunidade, apesar de que essa comunidade aqui, é melhor do que a de lá” (Profa. Safira).

2.5. ATRIBUIÇÃO DE PERÍODOS E TURMAS

Segundo Freitas (2000), corroborando com o que foi apontado por VEENMAN desde 1984, é comum nas escolas por ela pesquisadas “delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina (p.160)”. Nos relatos sobre escolha de turmas foi difícil perceber se este

critério se aplicava a essa escola, por diferenças de concepção sobre o aluno “difícil” e por divergência de relatos. Na verdade, reconstruindo fatos e participando da reunião geral para composição das classes para o ano de 2004 é que foi possível montar o quebra-cabeças.

Algumas realçavam as cores ao falar dos alunos de suas salas e da divisão das turmas:

“Então o que acontece? Os abacaxis, eu sei que é desagradável falar essa palavra mas, é pra ficar bem claro. As piores salas, as mais difíceis, ficam para os novatos. Porque, quem tem pontuação, pode escolher. E já sabem qual é a melhor sala...” (Profa. Rubi)

“E- Você acha que a sua classe era muito difícil?”

P- Eu acho. Era muito difícil. A questão, além da disciplina, tinha uns lá que eram dose. Também, essa diferença de aprendizado. Tinha, tem, tinha aluno que não sabia nem escrever o nome. Tinha aluno que estava mais ou menos. Tinha aluno que já estava mais avançado. Então foi difícil. A gente fez a troca, todas as terceiras, eu a Safira e a Esmeralda, fizemos a troca, tal. Foi mais fácil de estar trabalhando. Mas, assim, no segundo semestre a gente voltou e a atividade continuou a mesma” (Profa. Jade).

“P- Por que a escola faz um remanejamento, assim, Ah!, vai vir professor novo, então a gente pega aqueles alunos que dá problema e já enfia numa sala só, né? Enquanto eu me descabelava, as colegas lá, estavam tudo numa boa, porque tinham aluno tudo bem comportado, inclusive este remanejamento, foi feito, extra-oficial, por que no meu diário, tinham saído 25 pessoas da minha sala, alunos, e vieram mais 25 de outros professores, entendeu? Então foi um remanejamento interno, que eles fizeram, um acerto de salas.

E- Você acha que eles colocaram mesmo...”

P- Sim, não só na minha sala, mas do pessoal que veio. Todo mundo pegou só abacaxi, vamos dizer assim, só abacaxi mesmo” (Profa. Safira).

Outra elogiou o “coleguismo” na hora da divisão de turmas, relatando o que seria assim um “pacto interno”:

“Mas essa questão, de sala fechada pra segunda série, é uma coisa que essa escola tem de bom. Você propõe e explica para o grupo, as pessoas aceitam. Que nem, quando eu cheguei na atribuição aqui, eu lembro que a Profa. Turmalina e a Profa. Água Marinha, do primeiro período elas estavam, acho que com a quarta série A, alguma coisa, (mas) elas queriam fazer um projeto de alfabetização, começando com primeira e acompanhando até a segunda. Então, o grupo ouviu, então todo mundo já deixou separado as primeiras séries delas e durante a atribuição foram escolhendo outras. Ela esperou a vez dela, tinha a primeira série, pra ela. Então é uma coisa que o grupo acaba concordando. É um acordo interno que acaba facilitando” (Profa. Ametista).

Outra, ainda, considerou que as dificuldades eram de todas, pois todas as salas eram heterogêneas e complicadas entre os períodos, o que mudava era de um período para o outro, mas não por culpa da direção da escola.

“E- Essas daqui, as salas, são heterogêneas?”

P- São heterogêneas, com certeza, com certeza. Todas elas. Agora, o que nós percebemos assim, é que a turminha da manhã, é um pouco melhor. Não por questão dos professores... (...) os pais que colocam as crianças no período da manhã, são pais, mais participativos, em geral. Por que? Porque, geralmente, não participativos, assim, geralmente são pais... (...) mais dedicados. Por que, eles acordam cedo, por que os mesmos pais, que trabalham ou deixam de trabalhar...são os mesmos. Só que eles tem uma preocupação de deixar a criança na escola, para ir trabalhar” (Profa. Esmeralda).

O depoimento da Profa. Turquesa foi na mesma direção de concordância com a heterogeneidade das classes:

“Aqui, aqui, não tem diferenciação de melhor, menor...eu gosto daqui por isso. Por que é misturado, entendeu? Não tem... Todas as salas têm o mesmo nível, o mesmo jeito, assim. Tem um pouco de aluno bom, tem um pouco de aluno ruim, tem ...entre haspas, né? Mais difícil de trabalhar. Tem um pouco de indisciplinado aqui, um pouco...normal. É bem misturado. Eu gosto disso. Eu acho bom” (Profa. Turquesa).

Disse que foi difícil perceber se o critério se aplicava nessa escola porque parecia estar escrito nas entrelinhas dos depoimentos que todos os alunos da escola eram “difíceis”. Isto porque o que estava por traz do conceito de “aluno difícil” era a indisciplina, o fato de ele estar na 3ª ou 4ª série e não saber ler ou escrever, de sua família não ter a estrutura convencional de família (pai, mãe, irmãos, chefe de família ou ambos, pai e mãe trabalhando), sua efetiva relação com a pobreza, dele ter mais problemas de exclusão social do que possa ser possível a escola sozinha dar conta. No entanto, sutilmente, foi se percebendo que, por exemplo, no período da manhã, onde estavam os professores mais antigos, “os alunos são mais fáceis”; ou se percebeu os acordos existentes entre professores que queriam pegar determinadas turmas, coincidentemente, os mais antigos.

A distribuição dos alunos por sala seguia a construção cultural das escolas observadas por Freitas (2002) no sentido de tentar construir salas melhores ou piores segundo aqueles critérios de disciplina e exclusão. Mas a escola como um todo viu-se às voltas com grande número de alunos difíceis dentro desse critério o que provocou práticas imediatistas e ações às vezes contraditórias.

A Profa. Rubi conta como foi a montagem das turmas para o ano de 2003:

“P- Nessa escola, no ano passado, você vai ficar pasma, com o que eu vou te falar... resolveram mesclar todas as salas, por que... para um professor não ficar comentado como é que é a sala do outro. Você entendeu como é que é? Foi o que me contaram. Por que assim, eu perguntei, mas por que, que misturam as salas? Por que eu acredito na afetividade dos alunos e formarem um grupo único. E irem caminhando juntos. Aí, aqui me explicaram...”

E- Misturaram as turmas todas?

P- Misturaram a ‘A’ com a ‘B’ com a ‘C’ com a ‘D’. Exatamente para um professor não ficar falando. ‘Olha! A sala de fulano é uma porcaria. A sala do outro é maravilhosa’. Esse foi o critério, antipedagógico, que utilizaram” (Profª. Rubi).

A impressão é da equipe técnica sempre tendo ações desesperadas para dar conta de uma crítica ou reivindicação dos professores. Diante da queixa da suposta homogeneidade das turmas, uns com “boas” turmas os outros com as “ruins” decide-se que no próximo ano vão ser misturados todos os alunos e instaurar a heterogeneidade. Aparentemente não havia critério algum de afinidade, mas talvez se mantendo aqueles critérios de indisciplina, “dificuldade de aprendizagem”, etc. que, como se discutiu, por mais que se troquem alunos, não se chega ao que se busca, pois é um perfil da comunidade dessa escola em situação de extrema vulnerabilidade social.

Em 2003, acompanhei a reunião de distribuição das turmas para 2004. A Coordenadora Pedagógica conduziu a reunião explicando uma série de procedimentos burocráticos para preenchimento de diários de frequência de classe, que foi de difícil entendimento, tendo ela que atender quase uma por uma das dúvidas. Em seguida, disse que leria parte de um texto, distribuído durante um curso de formação para coordenadores pedagógicos da rede, que fala sobre a formação de turmas onde *“o autor defende que pela questão da afetividade você não divida os alunos, mantenha os alunos na mesma turma”* e completa que *“esse é o princípio do NAE para esse ano”*. Essa última informação nos dá pistas de que, talvez, tenha havido um grande número de escolas da região com esse procedimento de mistura de alunos no ano anterior. A CP explica que embora seja uma orientação do NAE, *“a escola como coletivo”* tinha autonomia para decidir a melhor forma de organizar as turmas e que à medida que os professores achassem necessário poderiam fazer as mudanças. Nesse momento uma professora da 4ª. Série comentou: *“É preciso separar os cachorros dos gatos”*.

Sugeriu que os professores se dividissem por série para montar as classes. O secretário escreveu na lousa o quadro para turmas do próximo ano:

Quadro 2.1 – Distribuição das turmas pelos turnos de funcionamento

TURNO \ SÉRIE	Primeiro Turno	Segundo Turno	Terceiro Turno	Quarto Turno	Quantidade de alunos por classe
1ª série (turmas)	A B C	D E F G			40 ¹⁶
2ª série (turmas)	A B C D	E F G			40
3ª série (turmas)	A B C D	E F G H			37
4ª série (turmas)	A B C D	E F G H	I J	A-EJA	36

Fonte: Quadro de reunião

Orientou que determinados alunos retidos ou mesmo que não tivessem sido retidos mas que em janeiro iriam ter catorze anos, passassem para o EJA (Educação de Jovens e Adultos). Avisou que só entrariam nas listas das salas aqueles alunos que os pais assinaram a matrícula, as vagas passar-se-iam para a lista da demanda.

Pela projeção que a CP tinha feito ficariam, em cada sala, aproximadamente, 40 alunos.

A CP orientou para que os professores não colocassem “*aqueles alunos de 4ª série que já são multirrepetentes todos na mesma classe, porque às vezes quem pega o 3º turno é o Professor Adjunto ou ‘aquele que falta muito’, porque você forma aquela classe terrível, e acaba sacrificando o professor daquele período*”.

Após todos esses encaminhamentos a CP leu o texto “A escola e nossa consciência podem ser mais humanos”. Então os professores dividiram-se em grupos e foram montar as salas. Algumas salas foram mantidas na íntegra, principalmente os professores novos só transformaram a turma de 3ª série na de 4ª e a discussão mais demorada e reservada foi a da 4ª série onde se mantiveram as turmas, separando alguns alunos “*que não podiam ficar juntos*”.

Por esse relato pode-se ver as práticas escolares para divisão de turmas permitindo detectar facetas da cultura nesse particular. Será que é de praxe deixar as turmas mais difíceis para os iniciantes ou adjuntos? Parece que esse modelo continua válido embora seja de conhecimento de todos, totalmente incorporado na cultura da escola, embora “combatido”. E se as professoras iniciantes reclamaram do 2º turno, vimos que o 3º é ainda mais discriminado e professores sem vínculo de trabalho efetivo com a prefeitura é que acabam assumindo as salas “*terríveis*”, como foram descritas. Não fosse assim, a CP

¹⁶ As turmas de 1ª série são enviadas pela Coordenadoria da Educação com alunos provenientes das Creches e EMEIs.

não teria que reforçar essa questão. No entanto, tentativas são feitas anualmente de resolver o problema das turmas, ora mesclando os alunos, ora mantendo-os juntos.

Foi nessa circunstância que se percebeu o fato de que as iniciantes, apesar dessa condição, já estavam em condição diferente face às “eventuais” e professoras adjuntas.

2.6. RELAÇÃO COM A EQUIPE TÉCNICA E COM OS COLEGAS

Assim como as demais interações profissionais, as relações com a equipe dirigente da escola eram moldadas pela biografia pessoal de cada professor. Em especial as relações com as autoridades constituídas perpassavam as experiências vividas e construídas na trajetória de cada um. E eram especialmente tensas por tratar-se de manifestações de poder.

A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões. Tudo isso compõe uma estrutura de poder, um equilíbrio de interesses sempre parcial e provisório, e, ainda que possamos distinguir tendências majoritárias que influem na cultura docente um longo período de tempo, é verdade que a significação concreta de tais aspectos comuns se especifica pelas características das peculiares interações que definem cada contexto escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.164).

Basicamente, a interação com o corpo técnico foi vista com ressalvas. Diziam que faltava apoio, organização e informação. Na verdade a explicação pode estar contida naquilo que era definido como maior qualidade em se trabalhar no ensino municipal, ou seja, a possibilidade de autonomia. As facetas da autonomia podem ser, de um lado a possibilidade de trabalho sem muitas exigências, controle ou fiscalização e por outro lado pode ser a forma da direção exigir o que as normas burocráticas exigem e deixar o professor “virar-se como pode” para dar conta de sua tarefa de ensinar. O que quero dizer é que esse distanciamento, descontrole e autonomia dadas ao professor é, justamente, a maneira dessa escola expressar facetas da cultura escolar. São práticas, ao mesmo tempo, de controlar e socializar o professor que, no entanto, pode-se questionar: que autonomia pode haver quando não se constroem parcerias e sem apoio da direção para que os projetos vinguem?

“E você não tem apoio da direção, você não tem apoio da coordenação, você não tem apoio de colega. É assim: você chega trabalha e vai embora. Porque, talvez por ser muito corrido, porque estava com o estado também, né? E se você não faz o JEI e a JEA, pior ainda por que você não sabe de nada, né?” (Profa. Safira).

O professor aprende o que deve ser aprendido, como se fosse dito à sua chegada: “aqui você é muito bem recebido porque recebemos a toda hora, mas sabemos que não vai ficar”, portanto não há esforço em construir vínculos ou grupos, pois eles são muito provisórios.

“Acho que aqui, essa Prefeitura, essa escola aqui, ela está bem atrasada em relação à de lá. Que agora que está começando esse negócio de equipe. Está começando a surgir isso. Então, lá já tinha” (Profa. Jade).

“A relação entre os colegas é completamente diferente. Essa é a primeira escola em que eu trabalho, com tantos conflitos entre os colegas. Nunca trabalhei numa escola com tantos conflitos” (Profa. Rubi).

Ao discutir a cultura docente na sociedade neoliberal, Pérez Gomes (2001), distingue, conforme leituras de Hargreaves (1994) “duas dimensões fundamentais: o conteúdo e a forma” dessa cultura. Conteúdos correspondem aos valores, crenças, atitudes, hábitos e pressupostos principais que podem ser compartilhados por um grupo, “numa comunidade mais ampla”. Estão relacionados com a função que a escola toma num dado momento histórico e relacionados com a regulação política e administrativa e com a produção teórica acadêmica. A forma diz respeito às condições concretas em que o trabalho do professor se desenvolve, “especialmente o modo como se articulam suas relações com o resto dos colegas”. Com isso, olhamos para as queixas dos professores com relação aos relacionamentos na escola, não como uma construção particular, mas profundamente inserida na singularidade da cultura escolar aqui analisada e, sendo percebida, vivida e aprendida pelos professores iniciantes. Lembrando que estão relacionadas com a cultura escolar, não são categorias fechadas e podem ser encontradas “formas diversificadas e, inclusive, contraditórias de entendimento e atuação” (PÉREZ GÓMEZ, p.166).

“Olha, pra se dar bem, tem que fechar boca. Você não pode perguntar muito. Não gostam de quem pergunta” (Profa. Safira).

“Aqui não tem controle. Aqui não tem nenhum controle. Eu não tenho esse problema de controle não. É só mesmo...O que me falta, mesmo, é a troca de experiências, né? Mas esse controle não. Eu faço o que eu quiser, assim, com a sala. Ninguém está nem aí” (Profa. Jade).

“Ah! Um diferente do outro. Porque as duas primeiras que eu trabalhei, foram escolas infantis, educação infantil particular. Uma diferente da outra. Uma puxava para o lado Construtivista, a outra para o tradicional. E, no ano passado, eu trabalhei com o ensino fundamental. Também era mais para o tradicional. E era muito rígido. E, aqui, já é mais assim... tem mais autonomia, então, um diferente do outro” (Profa. Turquesa).

GUIMARÃES em comunicação de seu estudo ora em andamento também aponta a busca de autonomia e condições e de trabalho criativo como alguns dos fatores que levam os professores a procurar o serviço público. Nos depoimentos de nossas seis professoras aparecem citações ora festejadas, ora ressentidas, mas unânimes, da autonomia que a escola lhes dá. A autonomia é dada, como uma regra, não é conquistada. Por isso, às vezes ela pode provocar um isolamento onde o professor pode experimentar novas teorias e práticas educativas com os alunos, como no depoimento da Profa. Turquesa, e, às vezes, pode trazer a sensação de insegurança e abandono, como no caso da Profa. Jade.

“Agora, de semelhanças, eu acho que, a questão da sala de aula, você fechando a sua porta, você está com um grupo de alunos e você é responsável por eles. Então eu acho que você tem que tentar fazer o melhor trabalho, independente do lugar que você está trabalhando. Então eu acho que a maior semelhança é que você você é o mesmo em qualquer lugar” (Profa. Ametista).

E como se articulam os relacionamentos na escola? Novamente, a própria cultura da escola ao organizar o tempo e o espaço de alunos e professores se encarrega de facilitar, dificultar e determinar relações. Conforme a sociedade e a época a forma tenderá a assumir um modelo. Pérez Gómez (2001) estabelece as características que, na atualidade, aparecem como mais relevantes na forma da cultura docente:

- *Isolamento do docente e autonomia profissional.*
- *Colegialidade burocrática e cultura de colaboração.*
- *Saturação de tarefas e responsabilidade profissional.*
- *Ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente*

Se for considerado todo o depoimento da Profa. Ametista, percebe-se que ela teve outros momentos de interação e aprendizado com outros professores, não estando, assim, completamente isolada sempre, em sua sala. Mas traz a questão importante do isolamento à cena do debate. Pelo que tenho discutido até aqui, não somos os mesmos em qualquer

lugar. O isolamento permitido pela porta da sala fechada, mesmo sendo ela de aço, não deixava para fora toda a força das construções culturais e isolamento não é igual, necessariamente, à preservação da identidade. Isolamento pode trazer autonomia profissional em situações adversas, mas, quase sempre gera “estancamento e mediocridade” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 167), ainda mais, quando é determinado e imposto.

Confunde-se a identidade pessoal com o isolamento e a defesa numantina¹⁷ do próprio território, mesmo quando fechada a porta da sala de aula a maioria dos docentes, vazia de originalidade e identidade criativa, repita e reproduza modelos alheios, assumidos e interpretados de maneira única e homogênea. Este isolamento mal-entendido e passionalmente defendido não conduz à afirmação das diferenças, à estimulação da criatividade, à busca de alternativas originais e está impedindo, pelo contrário, a colaboração e o enriquecimento mútuo dos docentes (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 169).

VONK (1983) e VEENMAN (1984), como apresentado na Introdução deste trabalho, também tratam da questão do isolamento, mas sob a perspectiva de que o professor iniciante tende a isolar-se devido a dificuldades em relacionar-se com os parceiros da escola de forma positiva. Essa perspectiva esteve presente no caso de algumas das professoras entrevistadas, como a Profa. Rubi que resistiu criticamente à socialização imposta pela escola e por isso teve sérios problemas de relacionamento com os colegas o que a leva a uma situação de isolamento.

Outro aspecto considerado nesta pesquisa, e que também pode ser analisado segundo o autor, diz respeito às, já consideradas, jornadas especiais e sua relação com o que autor identificou na cultura docente como “colegialidade burocrática e cultura da colaboração”. Para o autor, a colaboração entre os docentes é incorporada à cultura escolar como “componente de sua competência profissional”.(p, 171). Essa incorporação de uma colaboração burocrática, é facilitada por momentos em que o trabalho comum passa a ser imposto “é, portanto, obrigatória e vem habitualmente acompanhada de um plano de ação”, como as jornadas especiais. São momentos de preparo de atividades e de discussões coletivas que se impõem aos professores como melhoria do trabalho e com vantagens financeiras. Lembremos os depoimentos das professoras Ametista e Safira que ficaram muitas vezes sem informação sobre o cotidiano coletivo da escola porque não podiam participar das jornadas especiais. Na verdade, esses momentos deveriam ser importantes,

¹⁷ N. do T. Referencia à Numância, antiga cidade da Hispania Citrior.

mas acabam engolidos pela valorização preferencial dos procedimentos, independentemente dos conteúdos que eles possam ter. Isto, também, pode verificar quando, independente de ter havido discussão do texto ou reunião coletiva, para que as professoras recebessem a jornada especial seja ela qual for, era necessário preenchimento dos livros à disposição na sala dos professores. Dessa forma, muitas vezes a intenção da jornada especial em contraste com a realidade da escola torna-se apenas uma questão burocrática.

Ao se converter num novo componente da ortodoxia da política de inovação escolar, é conveniente suspeitar ao menos de que pode apresentar muitas formas distintas e responder a interesses e propósitos pedagógicos inclusive contraditórios (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 171).

Na análise das relações entre os professores percebe-se que a equipe técnica estava enlaçada nessa cultura e seus determinantes. Na pequena observação feita, pois eles não eram o tema da pesquisa, percebe-se que para essa equipe técnica, onde muitos também são provisórios, tiveram o mesmo critério de escolha da escola que os professores e, portanto, também estão “de passagem”, outros estão há mais tempo, mas estão à mercê de um grupo de trabalho variável a cada ano, é difícil dedicar-se à consolidação de uma proposta para essa escola. A equipe era muito hábil em receber, em acolher, pois faz isso todos os anos, mas como os professores chegam, eles se vão... mas isso necessitaria uma outra investigação...

Novamente, podemos situar as regras e normas estabelecidas tanto pela escola como pelo sistema de ensino como norteadores das relações pessoais e, principalmente, como forma de exercício de poder. A incorporação de um *habitus* próprio à profissão docente é auxiliada pela coerção proporcionada pela existência de regras expressa na maioria das vezes em forma de burocracia. Como em qualquer campo¹⁸ as relações de poder estão presentes. A noção de campo como apresentada por Bourdieu pressupõe considerá-lo como um espaço de jogo, onde, para descrever e definir sua forma temos que apreender “aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (2003, p.69). E é nessa perspectiva, relacional, de troca de poderes, principalmente simbólicos, que nos atentamos às relações pessoais estabelecidas.

¹⁸ Campo, para Bourdieu, seria esse espaço onde as posições dos agentes se encontram *a priori* fixadas, conforme define Ortiz, Op. Cit., p. 19.

No caso da escola, como apresentado no trabalho de Castro (1998), também a organização burocrática converte-se no suporte para o poder simbólico. Em seu trabalho a autora percebe que as hierarquias a serem respeitadas, bem como as tarefas a serem executadas, regras e todo o aparato burocrático que é definido em estatutos e regimentos, “são norteadores das ações e interações dos atores dentro da Instituição Escolar”:

Desde o momento em que entram na escola até a hora da saída, são submetidos a uma série de regras para o exercício de suas atividades, as quais acatam, em sinal de convívio com a ordem estabelecida, mesmo que não se conformem muito com ela. Nesta rotina, os chefes colocam a responsabilidade pelas inconveniências das ordens que emitem sempre na autoridade mais distante (CASTRO, 1998, p.3)

Dessa forma, a direção podia se eximir de demonstrações de poder e culpar a instituição escola ou Secretaria ou Prefeitura como responsáveis por ordens antipáticas aos professores. Essa atitude podia gerar efeito de aproximação e afinidade dos professores com o corpo técnico-dirigente, embora a hierarquia se mantivesse.

Com relação à interação entre elas, as “iniciantes” e entre elas e as “mais experientes”, ou seja as relações com as colegas de trabalho, alguns aspectos interessantes também puderam ser observados.

Entre as próprias iniciantes, alvo deste trabalho, pude notar a tentativa de estabelecimento de vínculos, não só pela proximidade física e coincidência de horários que partilhavam na sala dos professores, mas por solidariedade e identidade comum de “novatas”. No entanto, aquele “isolamento” que discutimos pode ser percebido, principalmente na fala das realmente mais iniciantes como a Profa.s Jade e Ametista. As Profa.s Esmeralda e Safira tornaram-se grandes amigas, conforme citaram em seus depoimentos, situação que pode ser observada na realização das entrevistas, apesar de não partilharem momentos, isto pode dever-se ao fato das duas serem de faixa etária aproximada, e, principalmente, pelo fato das duas já terem larga experiência na construção de relacionamentos.

Notadamente, as relações eram difíceis de serem construídas:

“E, outra coisa a não confiar muito nas pessoas. Por que aqui, rola muita fofoca também, muita intriga. Muitos problemas de relacionamento. Foi a segunda norma, não escrita, que eu aprendi” (Profª. Rubi).

“P- Você tem que ouvir e falar e dúvida você tira com quem realmente você confia ou você vai pegar a lei, você vai procurar, pegar a legislação, vai se informar...”

E- Os professores que tem mais experiência na escola não ...

P- Não, não passa. Tem um ou outro assim, mais solidário, que te passa, mas tem outros, não. Você se vira minha filha, olha, não estou nem aí” (Profª. Safira).

“E aqui não sei...eu senti assim no começo, não só eu mas assim como as meninas comentam, as novas, que entraram, (que) já existia aquela panelinha, a gente ... ficou muito difícil da gente estar se integrando, né? Até hoje ainda existem algumas pessoas, que conversam com você, naturalmente, mas não tem aquela, sabe, aquela troca. Então mesmo o trabalho com a direção também é... é muito difícil você fazer as coisas aqui” (Profª. Jade).

Mesmo porque, as relações são estabelecidas pelas regras institucionais e, como visto, as relações de poder se amparam nas normas e regras estatutárias. Desde a primeira pontuação, para ingresso na carreira já se estabelecem relações entre as professoras, hierarquizando as posições. Ao entrarem na escola já disputam períodos o que já acirra as diferenças pessoais, como se verificou no depoimento abaixo:

“E, no dia da atribuição, eu implorei, eu chorei, pra quem pudesse. Por que eu tenho faculdade à noite, eu não poderia pegar aqui à noite, pra quem pudesse pelo amor de Deus, troca de horário comigo, deixa eu pegar...Mas as pessoas não cederam, eu até entendo o motivo delas, por que todo o mundo quer de manhã, pra ter o dia inteiro livre. Inclusive, isso é uma coisa que me marcou muito, porque eu tive que me exonerar, sendo professoras que ficam aqui de manhã até à tarde. Podiam ter escolhido à tarde titular e de manhã adjunto” (Profª. Rubi).

De qualquer forma, características pessoais (*habitus* interiorizados) aliadas à experiência profissional que ela possui como admitida, mesmo que desconsiderada no estatuto, podem ser responsáveis pela maior serenidade e facilidade de entrosamento da Profª. Esmeralda com os colegas de trabalho. Ao mesmo tempo, ao analisarmos o depoimento desta professora percebemos que, na maioria das vezes ela lembrava seu bom relacionamento com a equipe dirigente:

“Eu peço muito a ajuda da Coordenadora. Pergunto muito. Por que eu, eu faço de tudo para acertar” (Profª. Esmeralda).

“Inclusive, eu tive a felicidade de ser querida por todos os diretores, de todos os locais que eu passei” (Profª. Esmeralda).

“Se você vai numa escola, onde a direção é ranzinza, é...eu acho, eu graças a Deus, nunca passei pela experiência, graças a Deus, né? Mas eu tenho a impressão que, se você pegar um grupo difícil de trabalhar, uma coordenadora...por que eu percebi, assim, que aconteceu isso com colegas minhas, sabe? De terem assim, uma certa rivalidade com o diretor, rivalidade com a coordenadora. Então, embora fossem, efetivas, embora fossem

efetivas, elas não viam a hora de sair. Elas choravam, elas sofriam muito”(Profa. Esmeralda).

Sabemos que embora iniciante da rede municipal, a Profa. Esmeralda tinha larga experiência no magistério e passagem por diversas escolas diferentes. Poderíamos dizer que sua socialização e percepção para o convívio harmonioso com as formas de expressão do poder da escola foram absorvidas, aceitas ou inculcadas, constituindo-se um *habitus* da profissionalização ou faziam parte da personalidade da professora, dos seus *habitus* adquiridos ao longo da vida. A própria relação de amizade com a Profa. Safira me causou profundo estranhamento, pois a segunda tinha uma relação de resistência a incorporação do *habitus* da rede muito forte, o oposto da Profa. Esmeralda. Mas, de certa forma possuíam quase o mesmo tempo de experiência e tem forte afinidade com a rede estadual, o que pode ser o elo que as aproximava.

Como visto, vários estudos sobre o professor iniciante apontam para a função visceral de adaptar-se como estratégia de sobrevivência. Dessa forma, o eterno recomeço da Profa. Esmeralda – escolas, grupos, redes diversas – pode tê-la ensinado a aceitar e adaptar-se como forma de sobrevivência no ensino.

A forma que a socialização assume quando se trata de relação entre colegas está intimamente ligada aos moldes que o estatuto da carreira impõe. Os aspectos individuais que essa relação pode ter em cada sujeito em particular vai depender da trajetória de cada um e os *habitus* adquiridos nas diversas circunstâncias vividas..

Capítulo III

A ÁRDUA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR NA CARREIRA

*Vemos o quanto a existência da pessoa como ser individual
é indissociável de sua existência como ser social
(Norbert Elias, 1994, A Sociedade dos Indivíduos, p. 151)*

3.1. O LUGAR DA BIOGRAFIA – Uma questão metodológica

Como argumenta o próprio Elias (1994) há um debate tradicional entre o que seria o livre arbítrio dos indivíduos e o determinismo social, ou seja, a impotência do indivíduo frente “ao que acontece no nível superior da humanidade”¹⁹ (p.138). O autor sustenta a discussão de que a maior autonomia e possibilidade de escolhas adquiridas pelo indivíduo, tal qual o conhecemos hoje, faz parte de um aprendizado histórico e de construção do conceito de indivíduo, advindo do processo de civilização. Essa possibilidade de escolha encontra-se, ainda, em profundo embate com a especialização cada vez maior do trabalho social que obriga a dependência entre os sujeitos. Ao mesmo tempo em que a construção social do indivíduo torna-o apto a escolher, sua dependência dos outros na estrutura social lhe deixa pouca mobilidade para fazer realmente uso dessa possibilidade.

Bourdieu, dedicado a compreender a produção e reprodução da sociedade, em um dos discursos sobre o trabalho científico (2003), critica ferozmente a utilização das histórias de vida como metodologia de pesquisa, e nele podemos compreender qual a concepção de indivíduo do autor. Argumenta que esta seria uma forma viesada de estudo social uma vez que considera cada vida humana como uma trajetória de sucessões de fatos lineares:

Essa vida organizada como uma história (no sentido de narrativa), desenrola-se segundo uma ordem cronológica que é também uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, e também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu fim, que é também um objetivo, uma realização (*telos*) (...). O sujeito e o objeto da biografia (o entrevistador e o entrevistado têm de certo modo o mesmo interesse em aceitar o *postulado do sentido da existência* contada (e, implicitamente, de qualquer existência) (2003, p.75).

¹⁹ O processo de civilização, o aumento da população mundial e a conseqüente especialização cada vez maior da divisão do trabalho apresentam uma crescente integração da humanidade.

O autor sustenta que o sujeito estaria predisposto a ser um outro em cada campo social pelo qual transita, evocando os *habitus* adquiridos para cada grupo social. Não se pode apreender pela narrativa de fatos consecutivos as transformações incessantes por que passa o espaço e o campo pelo qual ele transita e as próprias transformações pelas quais ele mesmo passa. Ao contar sua história o sujeito acaba por defini-la como “alocações e deslocamentos no espaço social” (p.81), desconsiderando a posição que ocupa nesses campos e o capital cultural que possui em cada um deles.

Para Bourdieu, a história de vida é uma forma de apresentar-se a vida de uma pessoa com o suporte de seu nome próprio. É a descrição de fatos sucessivos de um sujeito pela unidade do seu nome. “Como instituição o nome próprio é arrancado ao tempo, ao espaço e às variações de lugar e de momento (2003, p. 78), é um designador rígido e constitui a forma fundamental assumida pela imposição arbitrária feita pelos ritos institucionais”:

(...) a nomenclatura e a classificação introduzem divisões nítidas, absolutas, indiferenciadas, nas particularidades circunstanciais e nos acidentes individuais, no fluxo e na fluidez das realidades biológicas e sociais (BOURDIEU, 2003, p. 79).

Dito de outra forma o nome próprio, apesar de apresentar um local social, a família de origem por exemplo, quer concentrar em si uma multiplicidade de sujeitos que constituem um sujeito que se difere conforme o espaço e o tempo em que se encontra. Hoje não somos os mesmos que éramos aos cinco anos de idade ou há cinco anos atrás. Nem tão pouco somos os mesmos no trabalho ou freqüentando um clube. Em cada local, em cada época, conforme minhas capacidades biológicas, tenho uma série de normas, regras, padrões a serem assimilados que, ao mesmo tempo em que constituem estruturas de representações também funcionam como determinantes de práticas e comportamentos.

Elias também concorda com as diferenças do mesmo indivíduo nas várias fases da vida - conforme sua idade a pessoa não é a mesma (1994, p.152) - e também aponta a questão do nome próprio como agente de atribuição de uma identidade social: “indica quem se é aos olhos dos outros” (1994, p.151). Temos que estudar a história sempre numa perspectiva relacional.

Lahire (2002) numa perspectiva de dar mais voz aos atores escondidos nas generalizações e homogeneizações construídas pelos estudos macrossociológicos, também consagra grande destaque ao nome próprio que daria coordenadas pessoais e afetivas e identificação simbólica aos sujeitos. “Socialmente, porém, o mesmo corpo passa por

estados diferentes e é fatalmente portador de esquemas ou hábitos heterogêneos e até contraditórios” (p.22). Mas não podemos reduzi-lo a este ou àquele esquema de percepção pois, “a questão da unicidade ou pluralidade do ator é tanto uma questão histórica (ou empírica) como uma questão teórica” (p.24). Temos que analisar quais questões sócio-históricas que conformam um ou outro tipo de atores.

Toda essa discussão que levanto aqui diz respeito à tentativa de resposta a uma série de questões: como o estudo de uma escola pode auxiliar a compreensão do sistema de ensino, ou de que modo a compreensão de como acontece a socialização de seis professoras de uma escola pode corresponder a um padrão que possa ser observável em um universo um pouco mais amplo ou como a trajetória de cada uma delas influencia a forma como cada uma recebe a socialização na profissão.

Na verdade, como vimos, pouco espaço de manobra resta à personalidade de manifestar-se com total desprendimento de influências. Uma vez que se trata de uma construção social, a identidade consiste-se de diversas “identidades” construídas na trajetória do indivíduo por meio da aquisição de *habitus*, oriundos de classe, de gênero, de raça, e outros tantos provenientes do campo social no qual esse indivíduo está agindo e já se inseriu. Isto nos leva a uma dupla via: apesar da pré-disposição à ação determinada conforme internalização do *habitus*, ou seja, é ele que alicerça e unifica práticas e representações, ao mesmo tempo, cada indivíduo incorpora alguns *habitus* diferentes dos outros o que, no conjunto, torna suas ações e representações diferentes quando expostos a uma nova socialização.

Marx, no livro *A Ideologia Alemã* já nos esclareceu “que não é a consciência que determina o ser social, é o ser social que determina a consciência” (MARX, 1986) e Gramsci completou esse legado afirmando que, se isso é verdade:

(...) é também verdade que só por meio da consciência o homem pode apropriar-se das funções da sociedade e ter condição de realizá-las, lutando contra as pressões externas que condicionam o seu comportamento e neutralizam as suas aspirações (SEMERARO. 2001).

Ao mesmo tempo em que há uma determinação da forma de agir e até mesmo de pensar é a apropriação ou resistência que o sujeito faz das mesmas regras e formas de agir e pensar que torna possível sua superação. Esse complemento nos traz alento e esperança no rompimento do total determinismo social, dando um pouco mais de liberdade às ações e diferenças individuais.

Pérez Gómez, por sua vez, discutindo a cultura profissional, faz a seguinte afirmação:

Entender a cultura institucional da escola requer um esforço de reação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida na escola. Do mesmo modo, para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro da instituição, é imprescindível compreender a dinâmica entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos. O desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.132).

A interação com a cultura escolar e a trajetória individual de cada um dos atores da escola é que forma a dinâmica da instituição escolar. A socialização é um processo de inculcação e incorporação de normas, modelos, valores, conhecimentos, que, ao integrarem-se na sua personalidade, fazem com que ele tenha um sentimento de *pertença* a um grupo. Se o professor não estiver inserido ou se não tiver entendido quais são as exigências do meio em que se insere profissionalmente, não poderá responder às solicitações da maneira esperada, não será visto como um bom profissional. No entanto, o processo de socialização consiste só em uma constante adaptação do professor à escola, mas também da escola ao professor, numa dinâmica contínua de acomodação e enfrentamento de ambas as partes.

Essa questão também pode ser vista pelo conceito de *excelência* de Bourdieu e Passeron (1982) que afirmam que, quanto mais o *habitus* é realizado, ou seja, quanto mais as regras, valores e conhecimentos institucionais fizerem parte das disposições de ação dos indivíduos, tanto mais ele é visto e se vê como um bom profissional.

Dessa forma, podemos estudar as relações na escola como um espaço e tempo produtores de um *habitus* que diz respeito à própria escola com suas características únicas conforme vimos no capítulo I e, ao mesmo tempo, reprodutora de uma cultura escolar interpretada através de um estatuto, de outro *habitus*. E seus professores como receptores e construtores de práticas e representações. É a dialética do processo de aquisição de um contexto de profissionalização.

Vimos nos quadros 1.1 e 1.2, no Capítulo I algumas características de cada professora que se relaciona com sua trajetória. Analisando um pouco alguns

acontecimentos da vida das nossas seis professoras percebemos alguns traços comuns e distintos:

- Com exceção da Profa. Jade que tem uma parenta distante, nenhuma outra entrevistada tem professoras na família;
- Todas foram estudantes de escolas públicas municipais ou estaduais;
- Todas cursaram Magistério (ou o equivalente Curso Normal); cinco delas na rede pública e uma delas na rede particular (“*Não tinha pública*”);
- Das professoras entrevistadas quatro fizeram Pedagogia em Faculdades Particulares; uma não cursou ensino superior e a outra interrompeu uma Faculdade e estava, no momento da pesquisa, estudando através de um convênio da rede municipal com uma universidade Particular;
- Duas delas tinham formação em outras áreas (Direito e Comunicação) e uma delas interrompeu o Curso de Serviço Social;
- Uma delas apenas cursou Pós- Graduação *lato sensu* (Psicopedagogia);
- Uma delas era paraibana as demais eram paulistas;
- Duas delas tiveram bons modelos de professores - uma delas um professor em especial;
- Uma delas queria ser advogada *mas o pai não deixou* e uma outra fez vestibulinho para Odontologia porque o pai queria que ela *tivesse uma profissão liberal*;
- Uma quis ser professora *para mudar o mundo* e duas delas porque gostavam de crianças e de ensinar;
- Uma delas a mãe não queria que fosse professora, porque iria *sofrer muito*, e queria que ela tivesse uma *profissão mais valorizada*.
- Três delas estavam iniciando na rede com experiência de dois a três anos de magistério; uma delas tinha oito anos de experiência e as outras duas tinham mais de dez anos de prática (vide Quadro 1.1);

Conforme diversas críticas feitas à teoria de classes sociais de Bourdieu, os *habitus* familiares não seriam transmitidos de forma automática aos filhos, mas as pessoas estão sujeitas a uma série de influências e dinâmicas de cada família e os recursos disponíveis, isto é, os vários capitais e o *habitus* incorporados dos pais²⁰. Isto traz as diferenças

²⁰ Esta discussão é apresentada no texto de Cláudio Marques Martins Nogueira e Maria Alice Nogueira, *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*, 2002.

individuais que pudemos notar nas nossas seis professoras, embora elas pertencessem a uma mesma classe social, mas com frações diferenciadas.

3.2. QUAL INÍCIO?

Neste trabalho optei por trabalhar com as chaves: de análise mudança da situação funcional, escolha da escola, escolha de períodos e turmas e relação com a equipe técnica e com os colegas como aspectos centrais no auxílio ao entendimento da socialização do professor na carreira. A busca dessas análises foi realizada porque esses aspectos são fundamentais para a compreensão da posição que o professor, iniciante na carreira, ocupa na instituição, porque a carreira é sobretudo uma questão de posição, de hierarquia, de poder, de vantagens e desvantagens ligadas ao capital tempo. Não qualquer tempo, mas um tempo medido dentro de normas e estruturado num código próprio, com regras rígidas que são transmitidas ao longo da socialização do professor, muitas delas escritas e outras submersas no jogo desenvolvido no campo da escola diariamente.

Logo no início da argumentação descrevi a dificuldade que tive em encontrar professores iniciantes na carreira e a situação com que me deparei ao perceber que as professoras iniciam todas juntas, quase sempre no mesmo espaço e dificilmente elas interagem com os pares mais experientes *na carreira*, pois a estrutura para o iniciante faz com que os postos, horários e turmas destinados a elas sejam quase sempre os mesmos. No entanto, o que fomos vendo na descrição das entrevistas e na análise com o uso das chaves é que só a metade delas tinha menos de quatro anos de experiência no magistério. Minha proposta primeira era de considerar professor iniciante aquele com menos de **cinco anos** na carreira! E, imaginava que esse tempo seria numa única instituição, ou seja, elas teriam acabado de começar a dar aulas “de verdade”. O que encontrei foram professoras com longa jornada em salas de aula, em redes diferentes, sempre em situação precária, num **eterno recomeço**, cada ingresso numa nova rede é um reinício na profissão.

“Então, isso também me facilitou como eventual. Eu fiquei muitos anos assim. E foi indo, foi indo, eu fiquei 12 anos, foi muito bom, maravilha.... Aprendi muito, a gente sofre, mas aprende e acaba se apaixonando pelo que faz e vê que é aquilo mesmo” (Profa. Esmeralda).

Essa professora com mais de doze anos de prática em sala de aula, dois cursos superiores, pós-graduação e a Profa. Safira com mais de quinze anos, também com dupla

diplomação, ao ingressarem como titulares no magistério público municipal foram consideradas e estavam sujeitas ao mesmo tratamento que a Profa. Turquesa, por exemplo que tinha apenas dois anos de magistério e ainda não havia tido oportunidade de cursar uma faculdade. Essa é a primeira regra fundamental que o recorte **iniciante na carreira** nos ensina: ao ingressar na carreira, após o concurso são todas principiantes, a vida de professor começa aqui, de novo para muitas. O capital cultural angariado só é contado em pontos, pontuação essa que facilita algumas escolhas, mas que, na realidade, conta muito pouco em comparação com o tempo de efetivo exercício. O tempo cronológico é paralisado, transformado em pequenas frações no novo tempo que é o tempo na carreira pública.

Vejamos o que aconteceu à Profa. Safira quando começou a dar aulas, como eventual da rede estadual de ensino:

“E- Aí quando você entrou, estava falando daquela sua dificuldade..

P- Você tem dificuldade de adaptação, de recepção mesmo, porque o pessoal te olha meio atravessado, principalmente se você é nordestino, pelo sotaque, né? Então há uma discriminação nisso. Apesar de que eu nunca quis mudar o meu sotaque. Não vejo por que mudar. Nunca quis me desligar das minhas raízes. Mas é dificuldade que todo profissional tem, depois você se acostuma.

E- Os professores te ajudaram a te contar como era que..?

P- Não.

E- Não. Ninguém te ajudou em nada? E assim, as regras da escola?

P- Não. Você tem que descobrir sozinha.

E- Que tipo de dificuldades em regras você teve?

P- Olha dificuldade assim eu não tive nenhuma. Porque eu ia descobrindo e me adaptando. Agora, assim, é importante que você tenha uma pessoa, que te fale. Quais são as regras, horário, horário de entrada, horário de saída, do professor, você sabe, mais a criança, horário de recreio, o que pode, o que não pode” (Profa. Safira).

Essa foi a situação encontrada pela professora de dificuldades e pouco acolhimento; era agravada pelo preconceito por ser nordestina, o que constitui um indicador real do que acontece com professores de outros estados, ou negros, por exemplo. Além de entender a cultura do novo estado, teve que compreender a cultura da escola, tudo ao mesmo tempo, lidando ainda com o tratamento diferenciado instigado pelo preconceito. Este pode, inclusive, ser o motivo pelo qual ela lembrou de seu processo como professora eventual com muito mais mágoa do que a Profa. Esmeralda, que via o sofrimento mas parecia ter vencido nestes anos de jornada. Transcorridos quinze anos de magistério, de aprendizado e de sofrimento, como disse a Profa. Esmeralda, o que aconteceu quando a

Profa. Safira consegue ingressar na carreira, não mais como eventual, mas agora como detentora dos direitos da carreira:

"E- Na rede municipal, você veio...

P- No ano passado...

E- Aconteceu a mesma coisa?

P- A mesma coisa... para concursada, a coordenadora não me falou nada, como que era a sala.

(...)

E- Ninguém explica?.

P- Você tem que ouvir e falar e, dúvida você tira com quem realmente você confia ou você vai pegar a lei, vai procurar, pegar a legislação, vai se informar...

E- Os professores que tem mais experiência na escola não ...

P- Não, não passa. Tem um ou outro, assim mais solidário, que te passa, mas tem outros, não. Você se vira minha filha, olha, não estou nem aí" (Profa. Safira).

Para a Profa. Safira deve ter sido muito mais complicado lidar com a mesma situação do início, pois após quinze anos seu espaço estava mais ou menos conquistado e a árdua batalha contra o preconceito talvez um pouco mais digerida. Nova escola, nova rede, mesmos problemas. CAVACO (1995) observando o início de carreira de professores ressalta as constantes mudanças a que esses têm que se submeter "de escola, para escola, entre localidades e regiões" (p. 164). Afirma que com o decorrer da experiência adquirida torna-se menos dramático enfrentar novos públicos e adaptar-se mais facilmente a novas organizações, entretanto, a vida familiar pode ser um empecilho ao deslocamento constante. No caso a Profa. Esmeralda já teve tempo de "criar os filhos" e agora, podia reiniciar com um pouco mais de tranquilidade. Já no caso de Safira, DUBAR (1997) comenta que cada grupo profissional possui uma hierarquização e uma segregação internas que pressupõe que só àqueles profissionais mais marcados pelo estereótipo dominante "são revelados o essencial do segredo e do mandato profissional", os menos identificados com esse estereótipo são mais discriminados.

No entanto, ao receber igualmente todas as professoras, independente da experiência que possuíam, geraram, normalmente a mesma queixa, sentida com mais ou menos intensidade conforme as características pessoais de cada uma. Percebemos que, apesar de longa experiência, elas não dominavam os códigos específicos na nova situação funcional e era nisto que elas se igualam às verdadeiramente iniciantes e era esta a socialização necessária. É por isso que elas podem ser tratadas e consideradas como novatas, porque não possuem, ainda, *capital social* suficiente.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p.67)

À medida que vão somando tempo na carreira e aprendendo as regras do jogo, que é sempre novo, juntam capital e galgam as estruturas de poder e alcançam a almejada possibilidade da escolha cada vez mais próxima do desejado.

Conforme ingressa na escola as professoras têm que se deparar com duas questões principais: como proceder no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e como viver e conviver na escola em que ingressam²¹. Para as verdadeiras novatas as dificuldades na sala de aula, as questões metodológicas, quais conteúdos, qual currículo somam-se às questões de sobrevivência entre colegas, equipe dirigente, regras e normas da escola. Guarnieri (1996) investigando como o professor iniciante aprende a ensinar e exercer a própria prática, contribuiu para o conhecimento de como as professoras respondem à primeira questão que levantei, ou seja, que recursos dispõem e como vão construindo sua prática pedagógica na sala de aula. Afirma que a formação inicial traz obstáculos e limitações e que o espaço escolar “pouco receptivo e desanimador” têm contribuído para as dificuldades encontradas na construção da prática. Mas esse estudo, apesar de debruçado sobre a aquisição de conhecimento da prática pedagógica deixa transparecer a batalha das professoras também com as normas e burocracia da instituição. A autora apresenta resultados que confirmam que as “relações hierárquicas e burocráticas do contexto escolar determinavam o que as professoras deveriam fazer, como por exemplo, assumirem classes consideradas mais difíceis de serem trabalhadas” (GUARNIERI, 1996, p. 130). Ao construir seu trabalho na sala de aula, a professora está, ao mesmo tempo, tentando decifrar a instituição.

É importante perceber que durante o trabalho em sala de aula e muito antes até de entrar na sala de aula, há um mundo de relações e socializações acontecendo que, evidentemente, influenciarão o desempenho deste professor. O trabalho docente não se

²¹ De forma semelhante GIMENO SACRISTÁN (1995) levanta três contextos a serem compreendidos pelos professores: a) o contexto pedagógico, representado pela prática; b) o contexto profissional dos professores, representado pelas ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc., que produz um saber técnico que legitima as práticas e; c) um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

resume a um professor e algumas dezenas de alunos, mas movimentam uma série de atores e significados que determinam, muitas vezes, as condições das relações estabelecidas entre professores e alunos. Antes de se encontrar pela primeira vez com as crianças, muita coisa já aconteceu. Elas já estiveram em uma fila tentando decifrar que cenário corresponderia à cada nome de escola colocados numa lista para escolha. Já vieram, com a família, comparar o cenário imaginado e escolhido praticamente “às cegas”, com a dura realidade. Já choraram por não conseguir conciliar jornadas de trabalho e por não terem sido compreendidas pelas futuras colegas. Já aprenderam que sua experiência profissional de nada serve diante da moeda corrente local (o tempo). Já vislumbraram quanto prestígio e estabilidade conquistaram ao ingressarem na carreira. Já aprenderam que não é preciso permanecer onde estão, que podem juntar pontos e, ano a ano, irem alcançando posições melhores, locais mais próximos da residência e/ou melhores condições de trabalho, seja qual for a representação que fazem ao início dessas condições.

E, dentro da sala de aula de aula, tem aqueles alunos, aqueles que ela não entende e que moram naquele lugar que a chocou e que quase fez com que desistisse. Ela tem que dar conta da aula e também saber quando chega o leite para a distribuição, quando vai haver festa, como lidar com os pais, as críticas dos colegas, as repreensões da coordenadora, os cursos que são oferecidos, os relatórios, as jornadas.

3.3. A ESCOLA VIVIDA: COMO ALUNO E COMO PROFESSOR

Não podemos esquecer de comentar que o processo de escolarização dessas professoras já conformou um *habitus* de cultura escolar. SILVA (2003) em seu estudo sobre a natureza prática da Didática, demonstra que a partir “de experiências vividas no período de escolarização pode-se apreender as estruturas estruturadas/estruturantes de um *habitus* professoral (p.39)”. Embora o estudo refira-se mais aos procedimentos e práticas em sala de aula, a pesquisadora revela um curioso dado: que a maioria dos professores entrevistados recordou professores que tiveram nos primeiros anos de escolarização. A característica que possuíam em comum é a de terem tido bons professores.

Tardif (2002), comentando a pesquisa de Holt-Reynolds (1992), levanta a questão de que futuros professores concebem o ensino a partir de suas experiências como alunos do ensino médio. Para Tardif a experiência da socialização escolar é fundamental na forma como os professores em geral relacionam-se não só com a prática na sala de aula como também conforma uma relação com a escola baseada em suas histórias como alunos.

Nos depoimentos da Profa. Rubi e da Profa. Ametista podemos também ter referências aos professores de suas vidas que realizaram um bom trabalho, ou seja, boas experiências e modelos:

“Eu achei engraçado porque eu não passei por nada disso, meus professores foram sempre muito guerreiros” (Profa. Ametista).

“Eu tinha uma relação muito boa com os professores, inclusive eu tinha um professor de história, que ele foi um dos meus grandes motivadores pra ser professora. Agora eu tô lembrando... Porque eu sempre fui uma aluna muito boa em História, eu amo História, tanto que eu queria fazer Faculdade de História. E esse professor, ele era maravilhoso, ele era meu melhor amigo” (Profa. Rubi).

Dessa forma, espontaneamente as duas professoras se referiram professores antigos como influências positivas na sua determinação de ensinar. Ou seja, foram produzidos *habitus* professorais que, com certeza influenciam na forma como elas representam e atuam em aula. Práticas estas influenciadas pelos demais *habitus* que estão se estruturando na escola.

3.4. A UNIVERSALIDADE E A NEUTRALIDADE DA ESCOLA

Para BOURDIEU (1982), a cultura transmitida pela escola assume um valor bastante alto nas relações sociais. Ninguém negaria a importância da educação e todos os esforços possíveis para assegurar que crianças e jovens sejam incluídos cada vez mais no sistema de ensino. Durante muito tempo a educação através da escola foi vista como geradora de desenvolvimento social e capaz de “acelerar” economicamente países tidos como subdesenvolvidos. Embora não seja mais vista como a única forma de desenvolver um país, a educação escolar é ainda depositária de enorme expectativas de sonhos: de progresso, diminuição da violência, de ascensão social. Este valor concedido à escola seria, para o autor, arbitrário, imposto pela classe dominante mas, apesar disso, reconhecido como a cultura legítima, como a universalmente válida (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 28).

Para que essa legitimidade se exerça é necessário, no entanto, continua o autor, que esse caráter arbitrário e imposto da cultura escolar seja dissimulado. A cultura escolar precisa, portanto, ser apresentada como cultura neutra. Novamente nos remetemos a inculcação de *habitus* que é mais eficiente quanto menos percebida pelo sujeito. Dessa

forma, a cultura escolar e seus conteúdos é imposta à todos os membros da sociedade pelo grupo que a domina, mas de forma sutil e com isso torna-se capaz de reproduzir e legitimar desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, Bourdieu compreende a relação de comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades anteriores (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p.29)

O sucesso ou o fracasso na escola passados vários anos dentro do sistema de ensino depende da capacidade de cada um em compreender o “código utilizado na produção da comunicação pedagógica” (p.29). Quanto mais distante da classe das elites dirigentes, mais dificuldade tem o aluno em compreender essa comunicação. Os professores transmitem as mesmas informações da mesma forma, mas a capacidade de compreendê-las é diferente dependendo da origem sócio-familiar da criança. O fracasso na escola acaba, portanto, não sendo percebido e atribuído a uma menor capacidade intelectual ou moral. Além disso, impõem-se a cultura de uma classe como superior as demais e um “modo específico de se relacionar com a cultura e o saber” (p. 31) como, senão a única, a melhor forma desse relacionamento ocorrer.

Sabemos que as escolas e os professores não são todos iguais e que muitos desses têm envolvimento e predisposição para considerar verdadeiramente (e não porque faz parte de diretrizes provenientes de instâncias superiores) a cultura de origem dos alunos. No entanto, não podemos negar que se trata de uma importante contribuição para entendimento do macro cosmo social, das interligações econômicas e sociais, que podem não se manifestar apenas como uma questão rígida de mobilidade de classes, mas que sem dúvida está bastante relacionada com o ingresso e destino dos alunos que entram e saem das escolas. O depoimento da Profa. Rubi é exemplo, ao mesmo tempo da percepção da função reprodutora da escola – que poderia estar relacionada com o nível de consciência adquirido pela professora através de sua experiência de vida e estudos e de coragem para continuar a resistir e procurar caminhos diferentes, embora se depare constantemente com a força da violência simbólica que impõe esse arbitrário cultural apontado por Bourdieu.

“E - Por que você quis ser professora?”

P -Boa pergunta, sabia? Eu já me perguntei isso muitas vezes, eu já me fiz essa pergunta. Eu estou sempre me perguntando. Não porque eu não tenho certeza, é porque, eu acho, quando eu lembro porque eu quis ser professora, eu fico mais confiante do trabalho que eu tenho que realizar. Eu, na adolescência, eu queria mudar o mundo. Eu achava que a

educação era o caminho pra isso. Hoje, eu sei que a escola não é salvadora da humanidade. Mas eu sei que existem caminhos dentro da escola que podem fornecer...meios de você melhorar a vida das crianças. Então, eu tenho um aluno que, está triste porque o pai foi preso e, eu posso, eu tenho dois caminhos: eu posso ignorar a tristeza dele e passar lição na lousa ou, eu posso parar aquele momento pra estar refletindo com eles. O que ele está sentindo, se isto está legal, se isso não está legal. E como é que eu posso fazer pra estar ajudando. Por que amanhã, eu não quero que ele seja preso. Sabe o que mais me incomoda no mundo? É essa perpetuação da pobreza. É saber que o meu aluno é pobre, que o filho dele vai ser pobre, que o neto dele vai ser pobre, sabe? É isso que eu queria mudar. Eu queria que as pessoas tivessem mais oportunidades. Mas, depois, agora, eu me confronto com o mundo capitalista, eu me confronto com a ideologia, eu me confronto com a burocracia, mas eu ainda tenho esta certeza do porque eu quis ser professora. E aí eu vou com fé. Vou com força” (Profa. Rubi).

Analisando o processo de escolha da escola das professoras iniciantes fica nítida uma das formas ocultas de imposição do arbitrário cultural conforme defendido por Bourdieu. Sutilmente é destinado às populações das áreas periféricas e ditas violentas aqueles professores que possuem, segundo as escalas do estatuto, menor capital cultural e social do grupo do Magistério Municipal. É certo que esta disposição não permite que só professores despreparados e inexperientes por completo exerçam suas funções nessas escolas. Como vimos, pedras preciosas estão sendo destinadas a essas áreas. Mas a precariedade da situação que vivem e a determinação em abandonar o posto assim que conseguirem “ir para mais perto de casa”, torna as relações estabelecidas com a comunidade também inseguras e instáveis. E todo o aparato de regras que sustenta o ingresso e a permanência dos professores na carreira é uma maneira velada de imposição de uma cultura escolar excludente ou melhor, de lidar com “os excluídos no interior” do sistema de ensino, como preferiria Bourdieu.

Para o autor, a expansão do ensino e o acesso cada vez maior da população não só às vagas do ensino básico, mas também ao ensino médio e superior, não rompeu com a antiga hipótese do ingresso e destino dos estudantes. Apenas houve um aumento do tempo da trajetória escolar e os diplomas adquiridos ao final do processo já não possuem o mesmo valor econômico e simbólico. Dessa forma, a instituição é habitada, permanentemente, “por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e conflitos de uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma” (BOURDIEU, 1998, p.221).

Aqueles que permanecem nas escolas acabam tendo nas mãos um diploma bastante desvalorizado. Essa exclusão em que o indivíduo está incluído na escola torna o fim da

jornada um engodo e fonte de frustração e ressentimento. Para o autor, esse desencanto é fruto de uma violência absolutamente nova “que a Escola pratica sobre aqueles que não são feitos para ela e as reações podem variar entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (p.224). Essa revolta pode ser percebida pela provocação constante aos professores, especialmente entre os adolescentes e jovens, e nesse trabalho pudemos perceber este conflito no depoimento de várias entrevistadas quando reclamavam da invasão da quadra ou das dificuldades com alunos “indisciplinados”.

A Profa. Jade, em seu depoimento, descreveu ao mesmo tempo: a dificuldade dos alunos em compreender a comunicação escolar – num mundo onde as crianças provenientes da elite têm acesso a uma quantidade enorme de informação e possibilidades de contato precoce com diferentes tipos de textos, elas entram na educação infantil muitas vezes alfabetizadas, em contraste com a grande massa que muitas vezes termina o ensino fundamental sem saber ler uma frase; e a dificuldade de ensinar uma classe que, por esses motivos já debatidos manifesta-se pelo confronto e pelo desinteresse estampado sob a forma da indisciplina.

“P- Você acha que a sua classe era muito difícil?”

E- Eu acho. Era muito difícil. A questão, além da disciplina, tinha uns lá que eram dose. Também, essa diferença de aprendizado. Tinha, tem, tinha aluno que não sabia nem escrever o nome. Tinha aluno que estava mais ou menos. Tinha aluno que já estava mais avançado. Então foi difícil. A gente fez a troca, todas as terceiras, eu a Safira e a Esmeralda, fizemos a troca, tal. Foi mais fácil de estar trabalhando. Mas, assim, no segundo semestre a gente voltou e a atividade continuou a mesma” (Profa. Jade).

A escolha da escola de início de exercício é, portanto, parte dessa grande estrutura que é o sistema escolar, perfeitamente inserida e útil a esse contexto. Trata-se de uma pseudo-escolha pois as próprias professoras estão destinadas a começarem pelas *escolas de passagem*. Desvalorizadas como são ao início da carreira entrelaçam-se com aqueles que “tanto faz quem os ensine”, pois eles não aprenderão e mesmo que terminem seus percursos escolares, composto por sucessões de situação de não aprendizagem, pouco reconhecimento será dado aos seus diplomas.

3.5. UM CAMINHO MARCADO PELAS RUPTURAS

O percurso na carreira do professor como já foi dito em diversos estudos não é igual ao das outras profissões e possui características muito próprias relacionadas aos

Ciclos de Vida, por exemplo, como apresentou Huberman (2000), com momentos marcados para o professor iniciante como o choque de realidade VEENMAN (1984), a tendência a um isolamento inicial VONK (1983) e VEENMAN (1984). A socialização do professor permeia toda a sua trajetória profissional e quanto mais incorporado está o *habitus* do professorado, mais perto ele está do auge da carreira e da possibilidade mais real de autonomia, ou seja, maior capital para realizar escolhas.

Essa trajetória, longe de ser um caminho tranqüilo e formado por fatos que se sucedem e acumulam, não é nem um pouco linear, é marcada por rupturas. Cada vez que a professora opta por aproximar-se do maior reconhecimento enquanto profissional, ou seja, cada vez que ela escolhe mudar sua situação funcional, de eventual para efetivo, ou mudar de rede municipal, estadual, particular ela é obrigada a reiniciar seu percurso. E ingressar quer dizer aprender normas, regras da escola, dos colegas, da equipe técnica. É ser considerado e tratado como novato mesmo já tendo dez, quinze, vinte anos de prática.

A profissão de professor não era o “sonho dourado” de nenhuma das professoras entrevistadas, algumas queriam ter outras profissões, inclusive. Portanto ascensão social não era o que elas almejavam, mesmo porque, a profissão está bastante desvalorizada socialmente, o medo expresso na fala da mãe da Profa. Rubi revela também o desprestígio da profissão. Entretanto, muitas delas ainda viam com romantismo a profissão e tinham muitos ideais. O que elas verdadeiramente perseguiram, após terem entrado neste tortuoso caminho era o reconhecimento dos pares, a possibilidade de efetuar escolhas que facilitem o seu trabalho, uma melhor remuneração e, enfim, o status de professor titular da carreira.

Capítulo IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não me iludo
Tudo permanecerá do jeito que tem sido
Transcorrendo, transformando,
Tempo e espaço, navegando, todos os sentidos.
Não se iludam
Não me iludo
Tudo agora mesmo pode estar por um segundo.
(Tempo Rei, Gilberto Gil)*

O que entendemos hoje como escola resulta de uma construção histórica e, por isso, não podemos estudar sua *cultura* sem levar em conta os conflitos ou as práticas mantidas em seu interior os quais assumem formas específicas em cada período (JULIA, 2001). Dentro da escola existe um conjunto de regras estipulando, ao mesmo tempo, que conhecimentos da cultura humana a transmitir e quais condutas a inculcar definidas em cada época da história da humanidade. Os professores são os principais atores de aplicação dessa ordem social e eles mesmos estão sujeitos a uma outra série de normas próprias à sua conduta que fazem parte dessa instituição e, por sua vez, da mesma ordem, da mesma sociedade.

Para entender, portanto, essa cultura, é necessário, como diria Julia, voltarmos-nos a seu interior. Neste trabalho procurei detectar facetas dessa cultura a partir de professores. A escola em sua dinâmica formata modos de pensar e atuar e proporciona aos professores estratégias e direcionamentos para sua interação com os outros membros da comunidade escolar de modo a conseguir, com isso, sua integração “na vida cotidiana do centro docente” (VIÑAO FRAGO, 1998).

O que obtive na pesquisa foram manifestações de professoras estruturadas em forma de prática, de discurso ou do contato com práticas veiculadoras de regras e normas que, amparadas pela experiência e formação anteriores de cada professor, lhes dão diretrizes para assumir o ensino na sala de aula e a interação na nova escola. Embora possamos diferenciar uma cultura “do professor”, da “do aluno”, da “família” ou uma cultura escolar anterior, observamos que elas estão todas entrelaçadas e influenciando umas às outras (VIÑAO FRAGO, 1998).

O primeiro grande grupo de práticas detectadas é construído pela forma como é feita a escolha da escola onde o professor vai ingressar. Todos os depoimentos deste trabalho confirmam o que ninguém escreveu, mas quase todos nós já ouvimos de alguma professora: trata-se de uma escolha às cegas, em que desconhecem os locais, onde se amparam em colegas de fila e, uma escolha pré-determinada, situação em que aqueles que tiverem a pior pontuação estarão sujeitos a locais distantes de suas casas e com características diferentes de seus bairros de origem.

O outro ponto observado é a valorização da carreira, do estatuto. Se nos propusermos a participar de um concurso público em rede de qualquer âmbito, municipal ou estadual, estaremos vislumbrando as possibilidades advindas do ingresso nessa carreira: estabilidade, reconhecimento, vantagens econômicas cumulativas no tempo, emprego sólido, possibilidade de aposentadoria, etc. Sabemos, de antemão que teremos que nos sujeitar a escolas distantes, jornadas diferenciadas, classes “difíceis”. Tudo isso está, em algum grau, nos saberes do professor comum, com mais ou menos detalhes dependendo da experiência de vida e de docência de cada um. Dessa forma, a carreira no magistério público assume valor de capital importância para os professores. Esse é um dado observado nessa pesquisa e também observado no estudo em andamento de Guimarães (2003) que, estudando as professoras ingressantes por um concurso público recente na cidade de Goiânia, obteve inicialmente a confirmação da estabilidade e a seguridade social, como principais motivos da procura do serviço público.

Apesar das professoras terem indicadores dessas dificuldades iniciais, por conhecerem outros professores, por terem sido alunas de escolas públicas, por estudos ou por experiência, enfim, por contatos anteriores com a cultura escolar, ainda assim mantém-se o “choque” de todas ao se depararem com a realidade da profissão docente. O primeiro choque é o da escolha da escola em si e as condições como ela ocorre. O segundo choque advém do contato inicial com a escola e sua comunidade.

Todas as professoras entrevistadas no presente trabalho já tinham experiência anterior, maior ou menor em escolas particulares, em escolas da rede estadual ou mesmo da municipal, mas todas que estavam na rede pública usufruíam de situação precária, ou seja, eram admitidas ou adjuntas ou ocupantes de função atividade (OFA), não entravam na situação estável e demais vantagens do estatuto. Todas acharam extremamente atrativas as possibilidades aventadas pelo ingresso na carreira de titular. As mais antigas iniciaram sua experiência profissional na rede pública, ensino fundamental; as mais novas, com exceção da Profa. Rubi, entraram no magistério pela Educação Infantil, rede particular

(vide Quadro 1.1). A Profa. Rubi começou como recreacionista, função que ela resumiu como *mediadora de conflitos do intervalo*, ou seja, ela preparava atividades para o horário de intervalo das aulas, numa escola da rede particular. A Profa. Jade começou na rede pública de Santo André, mas contratada por uma organização “terceirizada”, ou seja, a rede é pública, mas a prestação e administração do serviço se dão de forma particular, com subsídios da Prefeitura.

As primeiras experiências das professoras mais novas parece tenderem a acontecer na rede particular e na educação infantil, mas, principalmente essa pesquisa revela que dificilmente ela se dá numa função confortável e almejada na carreira. Essas professoras iniciantes, segundo as expectativas de todas, tiveram “muita sorte” em ter ocorrido um concurso público recente, senão, provavelmente teriam muitas escolas e redes, ainda, a percorrer. A mudança da situação funcional, portanto, constitui-se também parte do processo de socialização, pois apesar de não serem completamente iniciantes, todas optaram por uma mudança profissional radical, passando por situações diárias de aprendizagem na circunstância nova.

A destinação de turmas e séries, com toda a sua complexidade de normas técnicas e regras implícitas e explícitas, também demonstrou ser parte do processo de socialização das professoras. Tais diretrizes ora mandam separar ou juntar crianças numa mesma série, ora escamoteiam a própria exclusão social de populações marginalizadas. Em estudos anteriores relatados na introdução, os professores apontavam a designação de “classes difíceis” aos iniciantes, nessa pequena contribuição, parece ficar claro que não são mais turmas ou classes difíceis, mas escolas consideradas difíceis e complexas que se destinam aos ingressantes na carreira. Por mais que mexam na distribuição dos alunos não conseguem chegar à turma “ideal”, ou idealizada.

As relações com a equipe técnica e com os colegas, outra chave de análise para a compreensão da socialização dessas professoras, são marcadas pela hierarquia e disputa de poder. São mais poderosas as que obtiveram maior pontuação, as que possuem mais tempo de efetivo exercício e que, dessa forma, podem fazer primeiro as escolhas. Os depoimentos de que algumas professoras poderiam ceder horários para outras, mas que não o fizeram, explicitam essa possibilidade de exercício de poder. Como servidora pública, não na carreira do magistério, mas do serviço público municipal, sempre questioneei de uma disputa que ocorria em todos os setores que trabalhei: todos os anos havia discussão sobre o período de férias, todos queriam dividir seus trinta dias entre os meses de janeiro e julho. O período era o preferido devido às férias escolares, pois, dessa

forma, quem tinha filhos em idade escolar, queria, justificadamente, passar as férias com eles. No entanto a incidência grande de pedidos de férias para esses meses era reforçada por outros funcionários que, na verdade não possuíam nenhum motivo concreto para pleitear o mesmo período. Dessa forma, critérios tinham que ser estabelecidos uma vez que apenas dez por cento de servidores de cada setor podiam entrar de férias no mesmo período. Conteí esse pequeno aspecto da cultura do serviço público para ressaltar as relações de poder que envolvem funcionários que competiram em um concurso público, foram hierarquizados por uma pontuação e estão acostumados a medir forças através da moeda corrente tempo de efetivo exercício. Digo tempo de efetivo exercício porque a contagem de tempo só é processada a partir da entrada na carreira, antes disso, seis, nove ou vinte anos tem sempre um valor relativo. Dessa forma, aparecem as queixas de que, mesmo não necessitando do período da manhã, professoras melhores pontuadas (com mais tempo como efetivas) o escolhem. O fato de a preferência estar no período da manhã e as inúmeras justificativas construídas pela cultura local sobre as vantagens de se trabalhar nesse período *sobra mais tempo para outras coisas no dia* e até que *os alunos desse período são "melhores"*, promovem uma demonstração de poder, mesmo daquelas que não têm motivos para assim proceder.

Nos relatórios de observação ressalté algumas vezes que, nas reuniões, a participação verbal geralmente, era das professoras mais antigas. A autoridade designada ao discurso também se entrelaça com a posição ocupada dentro da escola. Nem as professoras novatas se atreviam a colocar suas opiniões – ainda mais se forem discordantes – nem o conjunto da equipe procurava dar voz a elas, esperando a opinião de “um membro mais experiente”. O próprio sistema de organização da escola em períodos, com os privilégios apontados, é auxiliar no processo de socialização nessa etapa, pois separa as iniciantes das antigas, uma vez que elas acabam ficando todas no mesmo período, fazem jornadas juntas (antigas com antigas, novas com novas) dificultando a interação e aumentando a sensação de isolamento. Também a equipe técnica não interagía muito com as professoras, somente em reuniões ou na necessidade de comunicação de “ordens superiores”. A própria coordenadora pedagógica encontra-se bastante atarefada com inúmeros afazeres burocráticos, conforme discutido no capítulo II. No entanto, em momento algum se omitiam de exercer o poder, seja em nome de terceiros, seja para estabelecer as normas próprias da escola.

Essas constâncias observadas na escola e nos depoimentos das seis professoras, analisadas pelas chaves, são alguns dos aspectos da socialização como constituição do

habitus do ser professor. A forma de pensar a profissão como tempo de exercício e pontuação, de resignação frente aos melhores pontuados, mesmo quando se dispõe de tanta ou mais experiência prática que as consideradas antigas na escola, são as formas de estruturar dispositivos de interpretação e ação da realidade dentro de um campo específico que é a escola. São as regras do jogo para quem está disposto a participar. É um sistema, como diria BOURDIEU (1998), no qual “todo mundo estabelece classificações e todo mundo é classificado, sendo que os melhores classificados são os melhores classificadores daqueles que entram no circuito”²². E a melhor maneira de impor e dominar aqueles que estão piores classificados é apostar naquilo que desconhecem, ou seja, reconhecer os princípios pelos quais ela (a dominação) se exerce.

A promessa de uma escola igualitária para todos tem suas ciladas. Ao mesmo tempo em que se persegue o ideal de inclusão que, de certa forma pode ser alcançado com o aumento de vagas, a máscara da igualdade de currículos, de acesso e de qualidade de ensino costuma cair com muita facilidade e deixar à mostra a real face excludente do sistema de ensino. Ninguém nega as diferenças entre o ensino particular e o público. Mas entre o próprio ensino gratuito e dito universal podemos perceber a desigualdade do sistema. A forma de expulsar o aluno de redes, conforme depoimento da Profª. Esmeralda, a forma de distribuição dos professores considerados mais qualificados pelas diversas escolas da rede, a estrutura física da escola – grades separando o atendimento aos pais – a rotatividade de professores, o desprezo para com o projeto político pedagógico da escola, a diferença de trabalho realizado e de status entre uma escola central e uma periférica e, entre as periféricas, dependendo da comunidade que ela atende, todos esses são indicadores de que “uns são mais iguais que outros” nessa construção da escola igualitária.

Aqueles que, movidos pelo gosto da dramatização ou pela busca do sensacionalismo, gostam de falar do “mal-estar nos liceus (*escolas públicas*), reduzindo-o – por uma dessas simplificações do pensamento pré-lógico que grassa, com tanta frequência, no discurso cotidiano – ao “mal-estar dos subúrbios (*periferia*) que, por sua vez está contaminado pelo fantasma dos “imigrantes”, referem-se, sem o saber, a uma das contradições mais fundamentais do mundo social em seu estado atual: particularmente visível no funcionamento de uma instituição escolar que, sem dúvida, nunca exerceu um papel tão importante – e para uma parcela tão importante da sociedade – como hoje, essa contradição tem a ver com uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens

²² Bourdieu usa esta frase em sua análise sobre o sistema universitário francês, que, pela congruência utilizo com professores do ensino fundamental (BOURDIEU, 1998, p.213).

materiais ou simbólicos, ou mesmo políticos, mas sob as espécies fictícias da aparência, do simulacro ou da imitação, como se fosse esse o único meio de reservar para uns a posse real e legítima desses bens exclusivos (BOURDIEU, 1998, p.225).

Esses são os enlaces da cultura da sociedade com a cultura escolar, como representantes dos níveis micro e macro sociais. São aspectos que, isolados mostram o funcionamento de uma única e exclusiva escola na periferia de São Paulo. Ao mesmo tempo fazem parte de uma disposição social da qual a escola faz parte, ou seja, esta sociedade, nesta época histórica.

A carreira do magistério no município de São Paulo incia-se por meio da efetivação como professor adjunto que, como vimos, não tem direito à escolha de escolas ou turmas vivendo na precariedade e como itinerante de escola em escola (vide Anexos 3 e 7). As professoras depoentes desse estudo estavam ingressando como professoras titulares do cargo, com direito estatutário à escolha de escola, séries e turmas. Ingressaram por acesso ou por ingresso, para adquirir uma nova posição na hierarquia do magistério num concurso próprio para Professores Titulares.

Conforme se procurou demonstrar a forma que a escolha de local e grupos de trabalho assumem, constitui um dos principais meios de socialização apurados neste trabalho. Uma escolha falsa onde o que ofertado é justamente aquilo que ninguém mais poderoso na hierarquia escolar escolheu. Na voz de nossas professoras *é o que resta, o que sobra*.

Pudemos constatar que não há muitas diferenças entre a forma de recebimento de quem inicia na rede. Como vimos, todas ao ingressar foram pontuadas conforme classificação no concursos e apresentação de títulos e encaminhadas para um processo de escolha semelhante, em que as escolas diferiam pouco entre si, pelos relatos obtidos.

Cabe aqui algumas considerações sobre a apresentação de títulos que citei no parágrafo anterior. Ao ser chamado a ingressar por concurso público o professor é classificado conforme a nota obtida da prova. Depois de publicada essa classificação inicial é aberto um período para apresentação de títulos²³. Portanto, o tempo anterior de experiência, se for na rede pública, mais os títulos obtidos nas trajetórias de vida são computados e traduzidos para a nova situação funcional. Cada qual tem suas condições anteriores avaliadas e utilizadas na classificação inicial de forma que todas, ao ingressarem

²³ Ver Anexo 8 pois, apesar de o Concurso ser para Professor Adjunto, as exigências não diferem das feitas para Professor Titular, a não ser pela contagem de tempo como professor adjunto.

já estão hierarquizadas e “pasteurizadas” para serem recebidas de forma homogênea. O que se sabia ou se trouxe da “vida anterior” ao ingresso como professor titular já foi convertido na nova moeda corrente da carreira.

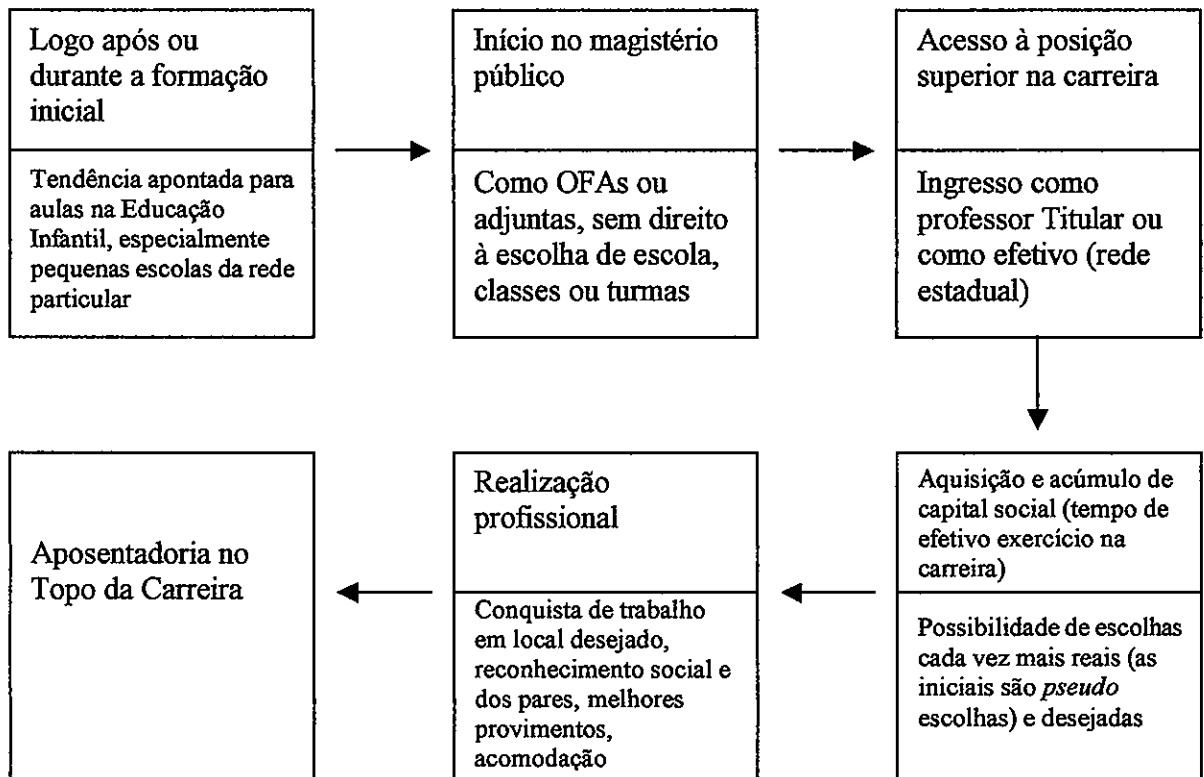
Safiras, Jades, Rubis, não importa, oito anos de experiência ou recém-formadas, pós-graduadas ou saídas do Curso Normal, idealistas ou conformadas, casadas ou solteiras, jovens ou maduras, todas as diferenças já foram previstas no Edital do Concurso que determina normas de empate e desempate, que converte tudo em tempo de serviço, ou melhor no novo tempo da nova carreira, para que todas possam ingressar como iguais e serem recebidas da mesma maneira.

A trajetória da carreira do professor do ensino público, ou melhor, da professora, pois existe, especialmente no magistério do ensino Fundamental I, uma questão de gênero já profundamente debatida, pode ser resumida conforme o esquema 4.1:

ESQUEMA 4.1.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

(Resumida conforme aquisições adquiridas pelo professor na carreira)



É uma trajetória marcada por rupturas e re-começos. Primeiro ao deixar redes de início e até o trabalho com diferentes faixas etárias. Depois ao re-iniciar em outra rede, quase sempre numa situação de precariedade e como se não tivesse experiência anterior. A seguir convertendo seu capital profissional já adquirido em uma nova moeda, para poder ser considerada, novamente, iniciante. Romper vínculos, interromper trabalhos, recomeçar numa nova rede, numa nova escola, numa nova turma. Renovar o repertório de normas e regras, conhecer novo grupo de trabalho, adaptar-se, acostumar-se, interromper, recomeçar. O conforto na carreira demora, a apropriação da cultura escolar, é um processo sofrido que é, ao mesmo tempo, marcado pela professora na escola e na professora pela escola.

Conforme apontado por TARDIF (2002) E DUBAR (1997) com referência à Escola de Chicago uma carreira constitui uma série de fases de integração numa ocupação e uma socialização na subcultura que a caracteriza. Pertencer e ser reconhecido como membro de determinada carreira consiste em reproduzir normas representativas de um papel social. Não são apenas normas prescritivas do conhecimento científico necessário a determinado desempenho profissional – os saberes próprios da profissão – mas regras aprendidas somente na socialização e que estão relacionadas com a função que a ocupação tem na sociedade em geral, mas que não são, necessariamente, aspectos que importem no desempenho da tarefa profissional. Em outras palavras, são regras que produzem um ser profissional reconhecido e aceito entre os pares e socialmente, mas cuja função é manter estabelecida a tradição, pela cultura da profissão.

Ao mesmo tempo, como vimos, tanto a trajetória dos indivíduos é profundamente afetada e influenciada pelas interações estabelecidas com a instituição e os atores da escola como também nessa interação há possibilidade de modificação da estrutura que o ofício de professor assume. É na sala de professores, em espaços aparentemente mais informais, local de escolha da escola e corredores, que importante parte da socialização se processa. Descobrir seu lugar na hierarquia da escola, a posição ocupada na carreira e o comportamento esperado para cada posição são aspectos fundamentais para sobrevivência na carreira.

HUBERMAN (2000), aponta que se “as pessoas tem oportunidade de ‘explorar’ poucas turmas para além das suas, poucos estabelecimentos, para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas” (p. 39), o início na carreira pode ser mais tranqüilo e a estabilidade mais rápida. No entanto, vimos que essas condições só são alcançadas pelos que se encontram no topo da carreira e que, portanto, o começo é sempre

longo e doloroso. Vimos também, que após mais de dez anos de turbulências ainda ingressam como principiantes e continuam a batalha pelo almejado prêmio representado exatamente pelas condições ideais para o professor iniciante apontadas pelo autor.

O percurso do professor realmente iniciante é marcado por um perpétuo recomeço tanto na busca de uma ação pedagógica segura, devido às constantes trocas de escolas e turmas, como na adaptação constante a novas equipes, novas normas e regras, novos alunos e comunidades, enfim novas relações, mas percebemos que a carreira do professor também é rasgada por constantes rupturas que o obrigam a passar várias vezes por esses ritos de iniciação. Talvez as quatro professoras mais jovens entrevistadas nessa pesquisa tenham uma carreira mais branda e menos entrecortada uma vez que conseguiram ingressar como efetivas bastante jovens, embora não tão inexperientes.

Como foi dito a trajetória individual, de cada uma das professoras traz nos diferentes *habitus* incorporados nos campos sociais deste percurso, a maneira como a socialização será recebida por cada uma.

Assim, a Profa. Ametista aparenta ter incorporado com tranquilidade algumas das práticas que lhe foram apresentadas. Não completamente sem críticas, mas num estilo aceitação de condições que não podem ser mudadas. Ainda acredita na possibilidade de transformação da situação social pela educação e espelha-se nos bons professores que teve, em escolas públicas, para justificar que é possível fazer um bom trabalho em sala de aula. Procura relacionar-se bem com todos, embora não se envolvendo profundamente com nenhuma das situações, preservando a autonomia para desenvolver o seu trabalho. Transmite segurança e parece já ter traçado o seu futuro na carreira escolhida. Percebeu rapidamente as regras das rupturas constantes e prefere se preservar delas, angariando o capital necessário para fazer escolhas mais definitivas:

“E- Você pretende permanecer nesta escola?”

P- Sim.

E- É? Você não pediu remoção?”

P- Não, não pedi remoção.

E- Nem vai pedir?”

P- Não, por que assim, se eu for pedir remoção, eu acho que tem que ser para um lugar bem próximo da minha casa. Isso, eu acho que não vou conseguir agora, de jeito nenhum, por que eu não tenho pontuação suficiente. Então para eu sair daqui, onde eu já estou enturmada, que eu sei das necessidades do bairro, da comunidade, para ir para a favela do lado, para ter que começar a adaptação tudo de novo, eu prefiro ficar onde eu estou porque eu estou bem. Então, eu já conheço como lidar, já... pretendo melhorar o meu trabalho no ano que vem...” (Profª. Ametista).

A Profª. Esmeralda demonstrou ter uma larga experiência na construção de relacionamentos, conquistada pela constante necessidade de adaptação. Já passou por várias escolas e redes e com isso adquiriu uma maneira positiva de lidar com o início e com os recomeços. Deu-me a impressão de ser a mais feliz com este início na nova carreira, como se, finalmente, tivesse adquirido o reconhecimento e o descanso tão desejado. Tanto que tentava conciliar várias situações difíceis, procurar soluções sempre com muito otimismo. Muito entusiasmada com a nova condição e em como ela mesma diz *trocar experiências*:

"P- E, eu sou uma pessoa assim, muito comunicativa. Então eu costumo brincar...você é uma pessoa discreta...eu sou tudo menos discreta...então, eu chego na sala dos professores e já converso com todo mundo. E gosto, eu adoro trocar experiências. Tudo o que eu tenho, eu trago, eu mostro. E as atividades, adoro ficar mostrando... então, tudo aquilo que dá certo, eu mostro mesmo pras colegas e falo: olha, foi assim! E foi tão gostoso...adoro falar desse assunto. Às vezes, venho de carro e, o carro está lotado de professoras e eu estou o tempo inteirinho falando... por que eu fiz tal atividade... aí a outra... aí já fica só aquele assunto.

E- Mas, não é só o grupinho de vocês, assim, as que entraram...

P- Não. De toda a escola...por que, a esta altura do campeonato, eu já tenho amizade com todo o mundo, né? um ano aqui, já ...é veterana. Já somos veteranas" (Profª. Esmeralda).

A Profª. Jade era uma das mais jovens e, com certeza a mais assustada com a avalanche de regras, normas e com as condições que se colocavam aos iniciantes. Estava completamente confusa e insegura e sentia muita falta de um apoio mais próximo. Não gostava das coisas que ainda não compreendia totalmente, por exemplo, como se dava a escolha das turmas, não gostava do imprevisto nas questões administrativas, não gostava das constantes interrupções da aula para recados, enfim estava profundamente infeliz com a nova escola. Além disso era a primeira experiência também com alunos de ensino fundamental, eram muitas variáveis a manipular e muita coisa a aprender ao mesmo tempo, ela e a Profª. Turquesa eram as verdadeiras iniciantes.

"E- Você está satisfeita com o seu desempenho como professora?

P- Ó! Como esse ano, foi o primeiro ano, assim, teve bastante coisa que eu falei assim: Ah! Eu poderia ter sido diferente! Mas, eu acho que assim, eu acho que eu estou satisfeita sim! Eu acho não. Eu tenho certeza. De tantas dificuldades que a gente passou este ano, eu acho que por ser o primeiro ano também, a minha primeira experiência, assim, com esta faixa etária, tudo, eu acho que eu tive, tive bom êxito" (Profª. Jade).

A Profa. Rubi foi provavelmente uma das que mais resistiu à socialização imposta pela nova rede e pela nova escola. Idealista, crítica das normas sociais e conhecedora de que a escola também tem uma participação importante na reprodução dessa mesma sociedade que ela contesta, foi muito difícil para ela ser exposta à uma série de regras muito difíceis de aceitar. Até problemas de saúde ela teve durante esse primeiro ano de trabalho, tendo que se afastar e ouvindo queixas dos colegas por sua ausência. A Profa. Rubi reagia apaixonadamente em todas as situações que se colocavam, como foi possível perceber em seu depoimento e também em alguns momentos que presenciei na escola em conversas com outras professoras e até chorando sozinha numa sala amontoadas de armários e materiais escolares e esportivos, após uma conversa com o secretário da escola. Apesar de saber de muitas das limitações do poder revolucionário da Educação, ainda tinha grande esperança na possibilidade, como professora de poder ajudar os alunos a modificarem um destino que parece já estar a eles predestinados. Embora nem sempre suas atitudes fossem compreensíveis aos colegas de escola.

"P - Um dia eu estava conversando com os alunos do ginásio e contando pra eles, que eu vim de um bairro pobre, que os meus pais não eram formados. Que eu não pertencia à classe média. Eu nunca fui uma criança extremamente pobre. Meus pais sempre deram tudo o que podiam pra gente. No limite. Aí, eu estava conversando com eles, explicando que, tudo na vida a gente tem dois caminhos e, que a gente pode escolher o melhor ou o pior. Que eles tinham opção sim. Por pior que fosse ele lugar, por mais que eles odiassem, eles tinham a opção. Aí, outras pessoas escutaram isso. Passaram e fizeram uma careta bem feia pra mim. Passou um mês, na sala dos professores, elas falavam assim, uma para a outra, assim, do meu lado: 'Acho ridículo, professor, que chega para o aluno e se vangloria dizendo que ele tem uma vida boa. Que podia ter sido pobre e não foi. Que mudou de vida'. Não era aquilo que eu queria dizer. Eu queria mostrar pra eles, que eu também cresci no lado pobre e que eu não era... Tráfico e violência, não são as únicas chances... As únicas chances. Todo mundo pode mudar. Tanto que meu irmão tem faculdade. Meu outro irmão mais novo, não tem porque não quer. Que a gente já se reuniu. Já falou pra ele, a gente paga a faculdade. A gente ajuda, mas se ele não quer... Não dá. Tem que ter um apoio mesmo. Tem um apelo forte. É muito difícil" (Profa. Rubi).

Para a Profa. Safira a trajetória de professora não tinha sido nada fácil. Mostrou-se muito dura e forte. Forte por conseguir se formar numa conjuntura totalmente desfavorável, por migrar, por ter coragem de mudar de profissão no meio do percurso, por enfrentar as mais adversas situações de sala de aula. E dura por não se deixar enganar pela aparência sedutora que a carreira assume, por conseguir alcançá-la depois de uma jornada de quinze anos, mas nem por isso deixar de questionar-se sobre as regras que a sustentam.

“E- O que é necessário saber, você acha, pra ser professor?”

P- Ah, eu acho que é necessário assim...tem que estudar bastante. Por que com esta evolução toda, tecnológica, tudo eu acho que a educação está muito lá atrás. Por mais que você faça capacitação, está sempre defasado, porque a velocidade de informações, mesmo as novas tecnologias, então eu acho que ele deve estar sempre atualizado, sempre, sempre. Mas assim, os órgãos municipal, federal, estadual eles não te dão a oportunidade de você se capacitar por que, você vai se capacitar meia-noite? Por que os horários que eles oferecem não batem com o seu horário de trabalho. Então acho assim, que o professor tem que estudar muito, muito mesmo pra atender essa demanda que tá vindo, por que a sociedade mudou, o mundo mudou mas a escola ainda continua aquela escola do século XIX, com giz, lousa e saliva, entendeu? Você tem um laboratório de informática, que você só pode usar, uma vez por semana, então isso é complicado, porque o que o aluno vê dentro das salas de aula, não é a necessidade dele lá fora. E você, tem currículo a cumprir, você tem programas a cumprir, então por mais que você queira inovar, a própria grade, você fica muito preso a uma grade curricular e ela não te dá esta oportunidade” (Profa. Safira).

A Profa. Turquesa corresponde muito ao estereótipo da “professorinha”. Muito jovem, bonita e meiga, recém-casada, doce e tranqüila. Era a mais nova e junto com Jade uma das que estavam realmente em início de carreira e de magistério. Assustou-se bastante com as condições de início de exercício, com a escola, com a comunidade, mas, pouco a pouco tudo pareceu se ajeitar. Conseguiu o período que precisava, o marido a levava e buscava na maioria das vezes. Sentiu-se uma pouco isolada por ter ficado em período diferente das outras iniciantes na escola. As relações em si e regras em geral da escola pareciam não a afetarem demasiadamente e sua maior queixa era a distância (realmente grande!) da escola até sua casa. Talvez a formação inicial, considerada por ela insuficiente, se por um lado não lhe deu bases pedagógicas, por outro também não ajudou a construir uma idealização da escola e dos alunos.

“E- Quais as dificuldades que você aqui teve no começo? De exigirem alguma coisa de você?”

P- Não, não tive muito isso. Aqui a gente tem bastante liberdade, né! Assim, respeita. Não tem muita, assim, dificuldade, né. A única dificuldade que eu já comentei com você é que aqui eu fiquei de manhã. Só que de manhã já estava todo mundo aqui, já era todo mundo da casa, eu era a única que estava nova, né. Então, aí fiquei meio assim, meio isolada um pouco, mas...Mas mesmo assim foi tudo bem. Deu pra se encaixar” (Profa. Turquesa).

Cada professora, portanto, interagiu e respondeu de forma diferente à socialização imposta pela nova rede e pela nova escola. Estavam mantendo ou modificando antigos

habitus adquiridos em suas trajetórias. O tempo trará as transformações em suas trajetórias e elas deixaram suas marcas nesta escola e nas outras por onde passaram.

Concluindo pode-se dizer que o grande capital simbólico de troca na carreira do magistério é o **tempo**. Tempo que conforma práticas, que distribui poder, que acalma ansiedades e que fundamentalmente mantém ou altera *habitus*. Não qualquer tempo, o tempo valioso é aquele que está inserido dentro de normas e regras próprias, aquele contado a partir da entrada na carreira e por isso também ela é tão cobiçada. Tempo responsável pela formação de uma identidade profissional realizada através da aquisição de novas disposições duráveis e transponíveis ou seja, princípios geradores e organizadores de práticas e representações, o *habitus* da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABARCA, José Cornejo. 1999. Professores que se iniciam em la docência: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19, Formación Docente, Enero-Abril, disponível pela internet no site <http://www.campus-oei.org/revista/>, em 17 de jan. 2004.

ANGOTTI, Maristela. 1998. *Aprendizagem Profissional: os primeiros passos no magistério pré-escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Federal São Carlos.

BAPTISTA, Monica Correia. 1996. *A (de) formação da professora alfabetizadora*. Dissertação de Mestrado, departamento de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais.

BICUDO, Nilza Maria Figueiredo. 1997. *A influência do contexto institucional na prática de uma professora em duas escolas distintas: um estudo baseado na interação*. Dissertação de Mestrado Departamento de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. 1982. *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.

_____. 1998. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, M. A. CATANI, A. (organizadores). Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro.

_____. 2003. *Razões Práticas – Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus.

_____. 2003. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CARVALHO, Marlene Araújo de. 1998. *A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores*. Tese de Doutorado Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. *Rev. Fac. Educ.* [online]. Jan./Jun. 1998, vol.24, no.1 [cited 01 June 2004], p.9-22.

Available from World Wide Web:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

[25551998000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100002&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-2555, em 20, jan. 2004.

- CAVACO, Maria Helena. 1995. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. in NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, Rosana Tosi. 1995. *A concepção de prática pedagógica por professores de primeira a quarta série do primeiro grau sob a luz da teoria de Jurgen Habermas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DUBAR, Claude. 1997. *A Socialização. Construção das Identidades Sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ELIAS, Norbert. 1994. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- FALSARELLA, Ana Maria. 2002. Políticas de Capacitação e Mudanças no Cotidiano Escolar, in SAMPAIO, Maria das Mercês F. (Org.) *O Cotidiano Escolar Face às Políticas Educacionais*, Araraquara: JM Editora.
- FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. 2002. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p.155-172, março 2002.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1995. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. in NÓVOA (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- GUARNIERI, Maria Regina. 1996. *Tornando-se Professor: O Início na Carreira Docente e a Consolidação da Profissão*. Tese de Doutorado em Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos.
- _____. 2000. *Aprendendo a Ensinar – O Caminho nada suave da docência*, Campinas: Autores Associados.
- GUIMARÃES, Valter Soares. 2003. A socialização profissional de professores – O professor novo na secretaria de educação do município de Goiânia. *26ª Reunião Anual da anped*. Petrópolis: Vozes.
- HERNÁNDEZ, Fernando. 1998. Como os Docentes Aprendem. *Revista Pátio*, Ano I, nº. 4 FEV/ABR.
- HUBERMAN, Michaël. 2000. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. in NÓVOA, A. (org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- JULIA, Dominique. 2001. A Cultura Escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº. 1, janeiro/junho, p. 9-43.
- LAHIRE, Bernard. 2002. *O homem Plural – Os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.

- LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. 1991. *Teoria e prática da educação : as relações de poder na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- LEQUERICA, Maria Alicia Onaindia. 1983. *A formação e a prática de professores de primeira a quarta séries do primeiro grau iniciantes do exercício docente*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- LEVY, Marion Jr. 1980. Socialização. In CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octavio. *Homem e Sociedade – Leituras Básicas de Sociologia Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- MARCELO GARCIA, Carlos, 1992. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor, in NÓVOA, Antonio (org.) *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- _____, 1998. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 09, SET/OUT/NOV/DEZ.
- _____, 1999. Estúdio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 19, Formación Docente, Enero-Abril, disponível pela internet no site <http://www.campus-oei.org/revista/>, em 15,dez. 2003.
- _____, 1999. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARIN, Alda Junqueira. 1995. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*.
- MARX, K. 1986. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Editora Hucitec.
- MELLO, Roseli Rodrigues de. 1998. *Os saberes docentes e a formação cotidiana nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- MOGONE, Jacy Amantéa. 2001. *De Alunas a Professoras: Analisando o Processo de Construção Inicial da Docência*. Dissertação de Mestrado, Unesp/Araraquara.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M. NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.º. 78, Abril/2002.
- NÓVOA, António. (org.). 1995. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- _____, 1997. *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. . 2001. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora. Porto Alegre.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Assistência Social 2002. *Plano de Assistência Social da Cidade de São Paulo (PLASsp) 2002-2003*. São Paulo.

SAMPAIO, 2002. Maria das Mercês Ferreira. *O Cotidiano Escolar Face as Políticas Educacionais*, Araraquara: JM Editora.

_____, 1997. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SEMERARO, G. 2001. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. in *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr, n.º. 16, disponível pela Internet pelo site: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv181.htm>, em 07, mai. 2004.

SILVA, Marilda. 2003. *Como se ensina e como se aprende a ser professor*. Bauru: Edusc.

SILVEIRA, Eraneci da Costa. *O professor e a prática educativa*. Dissertação de Mestrado em Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação.

TARDIF, M. 2002. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

TEIXEIRA, Miriam Aparecida Romano Machado. 1997. *Professor: formação e ação : a busca de uma nova profissionalidade*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VEENMAN, Simon. 1984. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Summer*, Vol. 54, n. 2.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *Culturas y Civilizaciones – III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Universidad de Valladolid. Espanha.

VONK, J. H. C. 1983. Problems of beginning Teachers. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 6, N.º. 2.

ZEICHNER, Kenneth M., 1990. Teacher Socialization. *Handbook of Research on Teacher Education*. New York; Macmillan, disponível pela internet no site:

<http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip897.pdf>, em 22, dez. 2003.

_____. 1998. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos, *Revista Brasileira de Educação*, n.º. 09, SET/OUT/NOV/DEZ.

ANEXOS

ANEXO 1

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências

Luiza Erundina de Sousa, Prefeita do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei. Faça saber que a Câmara Municipal em sessão de 10 de junho de 1992, decretou e eu promulgo a seguinte lei:

TÍTULO I - Das Disposições Preliminares

Capítulo I - Princípios Norteadores

Capítulo II - Campo de Atuação dos Profissionais de Ensino

TÍTULO II - Da Carreira do Magistério

Capítulo I - Configuração da Carreira

Capítulo II - Estágio Probatório

Capítulo III - Acesso

Capítulo IV - Categorias Profissionais

Capítulo V - Evolução Funcional

TÍTULO III - Do Exercício dos Cargos do Quadro do Magistério Municipal

Capítulo I - Composição do Quadro

Capítulo II - Escolha de Turnos Classes e/ou Aulas

Capítulo III - Substituição

Capítulo IV - Remoção

Capítulo V - Afastamento

TÍTULO IV - Das Jornadas de Trabalho

Capítulo I - Modalidades

Capítulo II - Jornada de Tempo Parcial - JTP

Capítulo III - Jornada de Tempo Integral - JTI

Capítulo IV - Regime de Tempo Completo - RTC

Capítulo V - Do Trabalho Excedente - TEX

Capítulo VI - Composição da Jornada

TÍTULO V - Dos Direitos e Vantagens Pecuniárias

Capítulo I - Direitos Comuns a Todos os Profissionais do Ensino

Capítulo II - Acúmulo de Cargos

Capítulo III - Gratificação de Nível

Capítulo IV - Gratificação por Serviço Noturno

Capítulo V - Outras Vantagens Pecuniárias

TÍTULO VI - Do Ponto e Deveres

Capítulo I - Ponto

Capítulo II - Deveres

TÍTULO VII - Das Disposições Específicas para os Ocupantes de Cargos Docentes, Criados pela Lei Nº 8.694, de 31 de Março de 1978, e de Funções

Docentes

Capítulo I - Docentes Considerados Estáveis, Ocupantes de Cargos Criados pela Lei Nº 8.694, de 31 de Março de 1978.

Capítulo II - Docentes Não Estáveis, Ocupantes de Cargos Criados pela Lei Nº 8.694, de 31 de Março de 1978.

Capítulo III - Ocupantes de Funções Docentes Estáveis

Capítulo IV - Ocupantes de Funções Docentes Não Estáveis

TÍTULO VIII - Dos Conselhos

Capítulo I - Conselhos de Escola

TÍTULO IX - Das Disposições Estatutárias Finais

Disposições Estatutárias Transitórias

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
aos 26 de junho de 1992, 439º da fundação de São Paulo.

LUIZA ERUNDINA DE SOUZA

Prefeita

DALMO DE ABREU DALLARI

Secretário dos negócios Jurídicos

AMIR ANTONIO KHAIR

Secretário das Finanças

SERGIO RABELLO TAMM RENAULT

Secretário Municipal da Administração

MÁRIO SÉRGIO CORTELLA

Secretário Municipal de Educação

ROSALINA DE SANTA CRUZ LEITE

Secretária Municipal do Bem-Estar Social

MARILENA DE SOUZA CHAUI

Secretária Municipal de Cultura

Publicada na Secretaria do Governo Municipal, em de 1992.

PEDRO BOHOMOLETZ DE ABREU DALLARI

Secretário do Governo Municipal

ANEXO 2

Lei nº 11.434, de 12 de novembro de 1993

Carreira do Quadro do Magistério Municipal

Art. 13 - A carreira do Magistério Municipal, de que trata o artigo 6 da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, passa a ser configurada da seguinte forma:

I- CLASSE I

- a) Professor Adjunto de Educação Infantil;
- b) Professor Adjunto de Ensino Fundamental I;
- c) Professor Adjunto de Ensino Fundamental II; e
- d) Professor Adjunto de Ensino Médio.

II- CLASSE II:

- a) Professor Titular de Educação Infantil;
- b) Professor Titular de Ensino Fundamental I;
- c) Professor Titular de Ensino Fundamental II; e
- d) Professor Titular de Ensino Médio.

III - CLASSE III:

- a) Coordenador Pedagógico;
- b) Diretor de Escola; e
- c) Supervisor Escolar.

Parágrafo Único - Os Profissionais de Educação que vierem a atuar na Educação Especial deverão comprovar sua habilitação específica nesta área, em nível de graduação ou especialização, observado o parágrafo 2º do artigo 5º da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992.

Art. 14 - Os integrantes da carreira do Magistério atuarão nas áreas a que se refere o artigo 5 da Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, e observadas as condições e requisitos previstos no Anexo I, integrante desta lei.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO II – DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Capítulo III - Acesso

Art. 11 - O acesso é a elevação do Profissional do Ensino, dentro da carreira, aos níveis superiores, observada a habilitação profissional exigida para o exercício de cada cargo.

§ 1º - O acesso será feito mediante concurso de provas e títulos.

§ 2º - Para o acesso, será computado como título, o tempo de serviço na carreira e no ensino municipal, assim como o tempo de serviço exercido na função de monitor de Mobral e monitor de educação de adultos, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO II – DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Capítulo V – Evolução Funcional

Art. 17 - A Evolução Funcional é a passagem dos Profissionais do Ensino à referência de retribuição mais elevada, mediante a apuração de tempo na carreira do Magistério Municipal de títulos e de tempo e títulos combinados.

Parágrafo Único – O Profissional de Ensino efetivo terá direito, no seu primeiro enquadramento na carreira, a computar o tempo de exercício no Magistério Municipal.

Art. 18 - Para apuração do tempo de serviço, exigir-se-á o mínimo progressivo de tempo de serviço estabelecido no Anexo VI desta lei.

Art. 19 - Os títulos a que se refere o artigo 17 desta lei serão disciplinados em regulamento sendo obrigatoriamente considerado como tal o tempo relativo a:

I - regência de classe, inclusive:

a) no programa de Educação de Adultos;

b) como professor contratado, admitido ou titular de cargo docente criado pela Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978;

c) como professor em entidades conveniadas com Prefeitura do Município de São Paulo ou em Centros Públicos de Apoio e Projetos a portadores de necessidades especiais;

d) como professor em órgãos ou entidades da Administração Pública, Direta ou Indireta, Federal, Estadual ou Municipal, não concomitantemente;

II - Afastamento para prestação de serviços técnico-educacionais em unidades da Secretaria Municipal de Educação;

III - Exercício de mandato sindical, nos termos do item XIV do artigo 76 desta lei.

Parágrafo único. Para Evolução Funcional, aos títulos apresentados serão atribuídos pontos progressivos.

Art. 20 - Somente serão abrangidos pela Evolução Funcional, os Profissionais de Ensino que contarem, no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício na carreira do Magistério Municipal.

Art. 21 - Os enquadramentos decorrentes da evolução funcional serão efetuados na referência imediatamente superior, de conformidade com Anexo VI desta lei, observando o interstício de 1 (um) ano na referência, para novo enquadramento.

ANEXO 3

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO III – DO EXERCÍCIO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Capítulo I – Composição do Quadro

Art. 22 - O quadro do Magistério Municipal, privativo da Secretaria Municipal de Educação, compreende cargos de provimento efetivo e de provimento em comissão, distribuídos, em Partes e Tabelas, e identificados pela denominação e pela referência de vencimentos, na conformidade de Anexo I desta lei, observadas as diretrizes e princípios básicos estabelecidos na legislação vigente.

Art. 23 - Ficam instituídas as Escalas de Padrões de Vencimentos, compreendendo as referências, os graus e valores constantes do Anexo II, Tabelas A e B desta lei.

§ 1º - A escala de vencimentos mencionada neste artigo refere-se ao mês de outubro de 1991 e será atualizada a partir de novembro de 1991 de acordo com os reajustes concedidos ao funcionalismo municipal.

§ 2º - A escala de vencimentos de que trata o Anexo II desta lei está equiparada a partir da referência EM 4-A ao valor da referência do cargo inicial do Nível Superior do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Art. 24 - Os atuais cargos do Quadro do Ensino Municipal e os do Quadro Geral do Pessoal, constantes da coluna Situação Atual, dos Anexos III, IV e V desta lei, ficam com as denominações, as referências de vencimentos e as formas de provimento estabelecidas na coluna Situação Nova, observadas as seguintes normas:

I - Criados, os que constam na "Situação Nova"; sem correspondência na Situação Atual".

II - Extintos, os que figuram apenas na "Situação Atual";

III - Mantidos, com as transformações ocorridas, os que constam nas duas situações.

Parágrafo único - Os profissionais de Ensino manterão na nova situação o grau e a categoria que detinham na situação anterior.

Art. 25 - Os enquadramentos nas categorias previstas nos artigos 12 e 13 desta lei, bem como os decorrentes do acesso, serão feitos na referência correspondente ao critério de tempo de serviço estabelecido no Anexo VI desta lei.

§ 1º - O enquadramento previsto no "caput" deste artigo far-se-á, automaticamente, na referência correspondente ao tempo de serviço apurado por ocasião do último enquadramento do profissional ou, quando não ocorrer correspondência, na referência inferior mais próxima.

§ 2º - O enquadramento de que cuida este artigo não implicará nova apuração de tempo ou concessão de nova Evolução Funcional.

Art. 26 - A distribuição dos cargos de Assistente de Diretor de Escola, de Coordenador Pedagógico, de Professor Adjunto ou Titular e de Supervisor Escolar será disciplinada em regulamento.

Art. 27 - O exercício dos cargos do Magistério Municipal compreende as atribuições dos Profissionais do Ensino que atuam na área de docência, planejamento, coordenação, direção, orientação, supervisão, assistência e assessoramento na área educacional.

Art. 28 - Para provimento dos cargos do Quadro do Magistério Municipal, em caráter efetivo, mediante concurso de acesso ou ingresso ou em comissão, será exigida habilitação profissional específica, bem como os requisitos estabelecidos nos Anexos III e IV, desta lei.

Art. 29 - Para desempenhar das atribuições na área de Orientação na Sala de Leitura, bem como para exercer cargo de Assistente de Diretor, será designado Profissional do Ensino, docente efetivo ou estável, eleito pelo Conselho de Escola, para mandato de 1 (um) ano, permitida a

reeleição.

§ 1º - O profissional designado na forma do "caput" deste artigo será considerado em regência de classe, para todos os efeitos legais.

§ 2º - O número de Professores em Orientação de Sala de Leitura será disciplinado em regulamento o fixado em função do número de turnos e classes das unidades escolares.

§ 3º - Para a escolha de Profissional do Ensino interessado em exercer as atribuições de Orientador de Sala de Leitura e o cargo de Assistente de Diretor serão estabelecidos critérios em regulamento, consideradas a proposta pedagógica e atuação educacional desenvolvida pelos professores.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO III – DO EXERCÍCIO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Capítulo II – Escolha de Turnos Classes e/ou Aulas

Art. 30 - A escolha de turnos, classes e/ou aulas objetivas:

I - A acomodação dos Profissionais do Ensino nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino;

II - A fixação da forma de cumprimento da jornada;

III - A definição do horário de trabalho e do Turno do Profissional do Ensino.

§ 1º - A escolha a que se refere o "caput" deste artigo será anual e não poderá prejudicar a opção do Profissional do Ensino pela jornada de trabalho.

§ 2º - Para o ensino supletivo, a escolha de que trata o "caput" deste artigo dar-se-á no 2º (segundo) semestre, excepcionalmente, para professores excedentes e para atender às necessidades do ensino surgidas durante o semestre.

Art. 31 - A escolha de classes e aulas processar-se-á de acordo com critérios uniformes para todos os profissionais do Ensino.

§ 1º - As classes e aulas deverão ser escolhidas, primeiramente, pelos Professores Titulares, devendo as remanescentes ser escolhidas obrigatoriamente, na seguinte ordem:

Professor Adjunto, Professor Estável, Professor Titular de cargo criado pela Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978 e Professor Admitido não estável.

§ 2º - Na fixação das regras de classificação para a escolha a que se refere este artigo, o tempo de serviço no Magistério será valorado na seguinte ordem:

a) Sala de Aula;

b) Unidade Escolar;

c) Campo de Atuação;

d) Magistério Público Municipal;

e) Exercício de cargos ou funções do Quadro do Magistério Municipal.

§ 3º - Fica assegurada prioridade de escolha de bloco de aulas e/ou classes do Ensino Infantil ao Ensino Médio, aos Profissionais do Ensino com habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, quando se tratar de classes e/ou escolas de deficientes auditivos.

Art. 32 - A escolha de horas-aulas excedentes processar-se-á de acordo com estabelecido no Capítulo V, do Título IV desta lei.

Art. 33 - Os Professores Titulares e os Professores Adjuntos de Ensino Fundamental II, os de Ensino Médio e os docentes estáveis deverão completar sua jornada de trabalho, quando necessário, regendo aulas de componentes afins para complementação do bloco padrão, desde que devidamente habilitados.

Art. 34 - Fica caracterizada a excedência do Professor Titular quando, na sua unidade escolar de lotação, ocorrerem as seguintes hipóteses:

I - inexistência de classe relativa à sua área de atuação;

II - insuficiência de aulas para compor o bloco padrão de seu componente curricular ou afim, para o qual esteja legalmente habilitado;

III - a excedência seja decorrente de vaga oferecida em concurso de remoção ou ingresso, por falha administrativa.

Art. 35 - O Professor considerado excedente, na forma do disposto no artigo anterior, poderá permanecer em exercício na sua unidade escolar de lotação, desde que:

I - assuma a regência de classe de outro Titular, nos impedimentos legais;

II - complete o respectivo bloco padrão de aulas, com aulas de Titular em impedimento legal, do mesmo componente curricular ou de componente afim, para o qual esteja habilitado;

III - a excedência seja decorrente de vaga oferecida em concurso de remoção ou ingresso, por falha administrativa.

Art. 36 - Inexistindo as condições descritas no artigo anterior, o Professor poderá ser encaminhando ao respectivo Núcleo de Ação Educativa – (NAE) que lhe atribuirá, em escolas de sua área de atuação:

I - Classe vaga ou do titular em impedimento legal;

II - Bloco padrão de aulas de seu componente curricular, ou de componente afim para o qual esteja legalmente habilitado, vago ou de Titular em impedimento legal.

Art. 37. O Professor excedente será inscrito de ofício em concurso de remoção, assegurada prioridade na escolha.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO III – DO EXERCÍCIO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Capítulo III - Substituição

Art. 38 - Haverá substituição na regência de aula nos casos de classes vagas ou blocos de aula sem Titular, classes ou blocos de aula criados ou cujos Titulares estejam em impedimento legal e temporário, aulas de blocos padrão remanescentes e aulas ou dias eventuais.

Art. 39 - As substituições a que se refere o artigo anterior, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, serão feitas por Professores Adjuntos correspondentes, cujos cargos são criados por esta lei, pelos Professores estáveis e pelos Professores contratados temporariamente respeitada a respectiva área de atuação.

Art. 40 - Haverá substituição remunerada nos impedimentos legais e temporários dos Titulares dos cargos de Nível III, a que se refere o artigo 6º desta lei e dos ocupantes de cargos docentes criados pela Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978, constantes do Anexo III.

§ 1º - A substituição remunerada dependerá de ato do Secretário Municipal de Educação, respeitada a habilitação profissional e demais requisitos para exercício do cargo, devendo a designação recair sempre em integrante do Quadro do Magistério Municipal.

§ 2º - Se a substituição disser respeito a cargos vinculados à carreira, a designação recairá sobre um dos seus integrantes, exceto para os cargos de Nível III, quando o substituto não poderá ser Professor Adjunto.

Art. 41 - O Profissional do Ensino poderá ser designado para exercer, transitoriamente, pelo prazo máximo de 12 (doze) meses, cargo que comporte substituição e que se encontre vago, para cujo provimento definitivo não exista candidato legalmente habilitado, desde que atenda aos requisitos para seu exercício, observado o disposto nos §§ 1º e 2º do artigo 40 desta lei.

Art. 42 - Os Profissionais de Ensino que ocupem outros cargos do Quadro do Magistério, vagos ou em substituição, terão, a título de remuneração:

I - a diferença entre a respectiva referência e a correspondente ao tempo de serviço em cada Nível, observado o disposto no § 1º do artigo 25 desta lei;

II - o benefício relativo ao Regime de Tempo Completo, enquanto no exercício dos cargos a que se refere o inciso III do artigo 54.

Parágrafo único. Ao Profissional do Ensino que ocupe cargo de Assessor Técnico Educacional e Coordenador Regional de Educação, ou cargo de livre provimento em comissão não pertencente ao Quadro do Magistério Municipal, fica assegurado o direito de opção pela remuneração que mais lhe convier.

Art. 43 - Os Profissionais do Ensino efetivos, que forem nomeados ou designados para os cargos de Assistente de Diretor de Escola e de Assistente Técnico Educacional, perceberão a remuneração pelo exercício desses cargos, de acordo com a diferença entre a referência do profissional e a correspondente ao critério de tempo de serviço estabelecido no Anexo VI, para os cargos de Coordenador Pedagógico e Diretor de Escola, respectivamente.

Art. 44 - Pelo exercício de cargos em comissão ou cargos do Nível III da carreira, por 5 (cinco) anos ou mais, ininterruptos ou não, o Profissional do Ensino terá incorporado, para aposentadoria ou disponibilidade, as vantagens efetivamente percebidas, em decorrência de seu exercício.

§ 1º - Quando mais de um cargo houver sido exercido, serão atribuídas as vantagens do cargo de maior padrão, desde que percebidas pelo período mínimo de 2 (dois) anos.

§ 2º - Quando mais de um cargo houver sido exercido, sem que em nenhum deles, o Profissional do Ensino tenha atingido o período de 2 (dois) anos mencionado no parágrafo anterior, ocorrerá a incorporação de 50% (cinquenta por cento) das vantagens referentes ao cargo de maior padrão que tiver exercido durante pelo menos 1 (um) ano.

§ 3º - Quando o Profissional do Ensino, embora completando o período de 5 (cinco) anos previsto no "caput" deste artigo, não tenha exercido nenhum cargo em comissão ou de Nível III pelo prazo de 1 (um) ano, ocorrerá a incorporação, para efeitos de aposentadoria ou disponibilidade, das vantagens do cargo menor padrão por ele exercido.

§ 4º - Os prazos estabelecidos neste artigo serão reduzidos à metade, no caso de aposentadoria por invalidez ou compulsória, ou quando o servidor tiver completado 20 (vinte) anos de exercício.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO III – DO EXERCÍCIO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Capítulo IV – Remoção

Art. 45 - A Remoção é o deslocamento dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal nas unidades da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 46 - Os Profissionais do Ensino efetivos, titulares de cargos dos Níveis I, II e III da carreira, poderão remover-se de suas unidades de lotação, por permuta ou por concurso anual, mediante requerimento.

§ 1º - Os Profissionais do Ensino, titulares de cargos do Nível I serão lotados nos Núcleos de Ação Educativa – NAEs.

§ 2º - Para efeito de remoção será contado o tempo no ensino municipal como professor substituto e docência em educação de adultos.

Art. 47 - A remoção por permuta processar-se-á, anualmente, precedendo o início do ano letivo.

§ 1º - Excepcionalmente, por motivo devidamente justificado, a remoção por permuta poderá ocorrer no mês de julho, se não houver prejuízo para o andamento das atividades escolares.

§ 2º - Não poderá ser autorizada permuta ao profissional:

I - que já tenha alcançado o tempo de serviço necessário à aposentadoria ou para aquele a quem falte apenas 3 (três) anos para implementar esse prazo;

II - que se encontre na condição de Profissional do Ensino readaptado, com laudo temporário;

III - cuja unidade de lotação conte com professor excedente na mesma área de atuação.

Art. 48 - O concurso de remoção deverá sempre preceder ao de ingresso e de acesso para provimento dos cargos correspondentes.

Art. 49 - Ao Profissional do Ensino readaptado, com laudo médico definitivo, desde que observado o módulo a ser estabelecido em regulamento próprio, fica assegurado o direito de permanecer em sua unidade de lotação, prestando serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica, devendo a sua vaga ser incluída no concurso de remoção.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO III – DO EXERCÍCIO DOS CARGOS DO QUADRO DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL

Capítulo V - Afastamento

Art. 50 - Os Profissionais do Ensino efetivos poderão ser afastados de seus cargos, por autorização do Prefeito, e por tempo determinado, para:

I - prestar serviços técnico-educacionais;

II - titularizar, em situação de acúmulo lícito remunerado de cargos, um cargo em comissão, ou exercer, em substituição, transitoriamente, um cargo vago ou nos impedimentos legais e temporários de seu titular, desde que comprovada a incompatibilidade de horário;

III - ministrar aulas em entidades conveniadas com a Prefeitura do Município de São Paulo;

IV - exercer atividade do Magistério em órgãos da Administração Pública, Direta ou Indireta, Federal, Estadual ou Municipal;

V - exercer mandato de dirigente sindical, nos termos do disposto no inciso XIV do artigo 76 desta lei.

§ 1º - A competência para autorização dos afastamentos de que trata este artigo poderá ser delegada.

§ 2º - Os Profissionais do Ensino poderão também afastar-se do exercício de seus cargos, nas hipóteses dos artigos 46 a 50, 64 e 138 da Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979, bem como em virtude de concessão de licença adoção, paternidade e licença prêmio.

§ 3º - O afastamento previsto no inciso II deste artigo será concedido com prejuízo de vencimentos, direto e demais vantagens.

§ 4º - O tempo de serviços técnico-educacionais prestados fora da Secretaria Municipal de Educação não será computado para efeitos da aposentadoria especial.

Art. 51 - O Profissional do Ensino readaptado, com laudo definitivo, poderá, a critério da Administração e mediante sua anuência, prestar serviços compatíveis com sua capacidade física ou psíquica, em outras unidades da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 52 - Além das hipóteses previstas no § 2º do artigo 50 e das consideradas de efetivo exercício pela legislação em vigor, o Profissional do Ensino não perderá a lotação nas hipóteses de afastamento por:

I - licença sem vencimentos;

II - exercício de cargo em comissão, fora da Secretaria Municipal de Educação;

III - prestação de serviços técnico-educacionais, junto a órgãos centrais e intermediários da Secretaria Municipal de Educação;

IV - exercício de atividades do Magistério junto a órgãos da Administração, Direta ou Indireta, Federal, Estadual ou Municipal, ou entidades conveniadas;

V - exercício de mandato de dirigente sindical, nos termos do disposto no inciso XIV do artigo 76 desta lei.

Art. 53 - Ficam estabelecidos os percentuais máximos de 3% (três por cento) do número de Profissionais do Ensino que poderão ser comissionados e de 1% (um por cento) que poderão ser afastados, para outros órgãos da Administração Pública.

ANEXO 4

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO IV - DAS JORNADAS DE TRABALHO

Capítulo I - Modalidades

* **Art. 54** - Os Profissionais do Ensino Municipal ficam sujeitos eleitos a uma das seguintes jornadas de trabalho:

I - Jornada de Tempo Parcial – JTP: correspondente a prestação de 20 (vinte) horas semanais, abrangendo:

- a) Professor Adjunto de Educação Infantil;
- b) Professor Adjunto de Ensino Fundamental I;
- c) Professor Adjunto de Ensino Fundamental II;
- d) Professor Adjunto de Ensino Médio;
- e) Professor Titular de Educação Infantil;
- f) Professor Titular de Ensino Fundamental I;
- g) Professor Titular de Ensino Fundamental II;
- h) Professor Titular de Ensino Médio;
- i) Professor de Bandas e Fanfarras;
- j) Educador Musical;

II - Jornada de Tempo Integral – JTI: correspondente à prestação de 30 (trinta) horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividades extra-classe, abrangendo os Profissionais do Ensino relacionados no inciso I deste artigo e nos Capítulos I e III, Título VII desta Lei, exclusivamente, em regência de classe ou bloco de aulas;

III – Regime de Tempo Completo – RTC: correspondente à prestação de 40 (quarenta) horas semanais, abrangendo:

- a) Assessor Técnico Educacional;
- b) Coordenador Regional de Educação;
- c) Supervisor Escolar;
- d) Diretor de Escola;
- e) Assistente de Diretor de Escola;
- f) Assistente Técnico Educacional; e
- g) Coordenador Pedagógico.

§ 1º - Ao professor, quando no exercício de atribuição de Orientação de Sala de Leitura, fica assegurada a opção pela Jornada de Tempo Integral – JTI.

§ 2º - Excepcionalmente, poderão ser incluídos no Regime de Tempo Completo – RTC – por ato do Secretário Municipal de Educação os seguintes Profissionais do Ensino – Nível I e II, quando em jornada de tempo parcial:

1 - Afastados para prestarem serviços técnico-educacionais junto a órgãos da Secretaria Municipal de Educação;.

2 - Readaptados, quando na situação prevista no item 1 deste parágrafo.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO IV - DAS JORNADAS DE TRABALHO

Capítulo II – Jornada de Tempo Parcial - JTP

* **Art. 55** - A Jornada de Tempo Parcial - JTP equivale a 100 (cem) horas mensais.

* **Art. 56** - O valor da hora-aula na Jornada de Tempo Parcial – JTP correspondente a 1/100 (um centésimo) do respectivo padrão de vencimento do Profissional de Ensino.

Parágrafo Único - Considera-se padrão de vencimento o conjunto de referência e grau.

* **Art. 57** - Os Profissionais do Ensino docentes efetivos, e em regência de classe ou aula, submetidos à Jornada de Tempo Parcial – JTP, farão jus ao pagamento adicional b, no mínimo, 10 (dez) e, no máximo, 20 (vinte) hora-atividades mensais correspondente a 10% (dez por cento) da carga horária semanal.

§ 1º - Entende-se por horas-atividades o número de horas prestadas, além da jornada de trabalho, em:

I - Trabalho coletivo de equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas;

II - Preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógicos e correção de avaliações;

III - Atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aula.

§ 2º - A remuneração da hora-atividade corresponderá a 1/100 (um centésimo) do valor do respectivo padrão por hora, observado o disposto no parágrafo anterior.

§ 3º - O tempo destinado à hora-atividade será cumprido metade com a própria escola e metade em local livre.

§ 4º - O número de horas-atividade será computado na média de horas-aulas ministradas, para cálculo do período de férias.

Art. 58 - As remunerações correspondentes às horas-atividades mensais serão incorporadas aos vencimentos do Profissional do Ensino, para efeito de aposentadoria, após 2 (dois) anos de percepção ininterrupta, de acordo com a média de horas prestadas durante os 2 (dois) anos em que o funcionário realizou o maior número delas.

§ 1º - Para o cálculo fixado neste artigo, tornar-se-ão por base o ano civil e os valores das horas-aula vigentes à data da aposentadoria do funcionário.

§ 2º - Para a implementação do prazo estabelecido no "caput" deste artigo, será computado o prazo de percepção ininterrupta da hora-atividade prestada anteriormente a esta lei.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO IV - DAS JORNADAS DE TRABALHO

Capítulo III – Jornada de Tempo Integral - JTI

* **Art. 59** - A Jornada de Tempo Integral – JTI, equivale a 150 (cento e cinquenta) horas mensais, assim constituídas:

I - 100 (cem) horas-mensais;

II - 50 (cinquenta) horas adicionais mensais.

Art.60 - Fica assegurada ao docente a opção pela Jornada de Tempo Integral – JTI que será expressa por este, anualmente, antes do período de atribuição de aulas em formulário próprio dirigido ao Coordenador Regional de Educação respectivo.

Parágrafo único. O pedido de desligamento da jornada será também expresso na forma e no tempo do "caput" deste artigo.

Art. 61 - Pela prestação da Jornada de Tempo Integral, constante da tabela B – Anexo II desta lei, o Profissional do Ensino terá o valor do padrão nesta jornada, fixado no dobro do padrão da Jornada de Tempo Parcial, constante da Tabela A – Anexo II, desta lei.

§ 1º - O profissional que se desligar da Jornada de Tempo Integral – JTI, deixará de perceber a remuneração correspondente durante o período de desligamento, voltando a recebê-lo, em caso de reingresso, respeitado o tempo de permanência anterior na jornada, para fins do disposto no artigo 62 desta lei.

§ 2º - O valor do padrão referente à Jornada de Tempo Integral será calculado como base no dobro do valor do padrão referente à Jornada de Tempo Parcial acrescentado este último das vantagens incorporadas.

Art. 62 - A remuneração referente a Jornada de Tempo Integral – JTI, efetivamente percebida pelo período de 5 (cinco) anos, ininterruptos ou não, incorpora-se aos vencimentos do Profissional de Ensino, para efeitos de aposentadoria.

Parágrafo único -O prazo estabelecido neste artigo será reduzido à metade no caso de

aposentadoria por invalidez ou compulsória, ou quando o servidor tiver completado 20 (vinte) anos de exercício.

Art. 63 - As horas adicionais constituem o tempo remunerado de que dispõe o Profissional do Ensino docente para desenvolvimento de atividade extra classe, dentre outras:

- I - trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas;
- II - preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações;
- III - atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposições e reforço de aulas.

Art. 64 - As horas adicionais serão distribuídas da seguinte forma:

- I - 80% (oitenta por cento) em trabalho coletivo, na escola;
- II - 20% (vinte por cento) em atividade que o docente reputar necessárias ao seu aprimoramento funcional em local de livre escolha.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO IV - DAS JORNADAS DE TRABALHO

Capítulo IV – Regime de Tempo Completo - RTC

* **Art. 65** - Os profissionais do Ensino sujeitos ao Regime do Tempo Completo – RTC farão jus à gratificação mensal de 135% (cento e trinta e cinco por cento) do valor respectivo padrão da tabela de Jornada de Tempo Parcial – JTP, constante da tabela A – Anexo II desta lei.

§ 1º - A gratificação a que se refere o "caput" deste artigo será incorporada para fins de aposentadoria após percepção por um período de 5 (cinco) anos ininterruptos ou não, pelos Profissionais do Ensino que vierem a ocupar, por ingresso, qualquer dos cargos de Nível III.

§ 2º - A gratificação de que trata o "caput" deste artigo, será automaticamente incorporada pelos Profissionais do Ensino que vierem a ocupar, por acesso qualquer dos cargos de Nível III.

§ 3º - A gratificação de que trata o "caput" deste artigo, será automaticamente incorporada pelos Profissionais do Ensino efetivos que ocupam como titulares quaisquer dos cargos de Nível III.

§ 4º - O prazo de que trata o § 1º deste artigo será reduzido à metade quando o servidor tiver completado 20 (vinte) anos de exercício.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO IV - DAS JORNADAS DE TRABALHO

Capítulo V – do Trabalho Excedente - TEX

* **Art. 66** - O Trabalho Excedente – TEX corresponde ao número de horas prestadas pelo Profissional do Ensino docente, além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

* **Art. 67** - Somente poderão exercer Trabalho Excedente – TEX os Profissionais do Ensino indicados no inciso I do artigo 54 desta lei.

* **Art. 68** - Os Profissionais do Ensino docentes, em regência de classe ou aula, submetidos à Jornada de Tempo Parcial – JTP, poderão ministrar horas excedentes até o limite de 100 (cem) horas mensais.

* **Art. 69** - O valor da hora excedente corresponde, além do vencimento do Profissional do Ensino, a:

I - Professor adjunto: 1/100 (um centésimo) do padrão de vencimento inicial, relativo ao cargo, de Professor Titular correspondente;

II - professor titular: 1/100 (um centésimo):

a) do padrão de vencimento do respectivo cargo, quando a hora excedente referir-se à sua área

de atuação;

b) do padrão de vencimento inicial, relativo ao cargo de Professor Titular correspondente, quando a hora excedente referir-se a outra área de atuação.

Parágrafo único. A remuneração relativa à hora excedente será devida, proporcionalmente, nos descansos semanais, sábados, feriados, nos dias de ponto facultativo e nas hipóteses do artigo 64 da Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979 e demais afastamentos remunerados.

* **Art. 70** - Nas hipóteses em que não houver regência de classe ou aula, a remuneração relativa à hora excedente será devida na seguinte conformidade:

I - férias e recessos escolares: média das horas excedentes ministradas no semestre letivo anterior ao período de férias ou recesso;

II - sábados, dias de ponto facultativo e descansos remunerados: proporcionais ao número das horas excedentes ministradas no semana a que se referir;

III - afastamentos e licenças remuneradas, concedidas durante o ano letivo: o número de horas excedentes atribuídas ao Profissional do Ensino;

IV - afastamentos e licenças remuneradas, concedidas em período anterior à atribuição de classes ou aulas: média das horas excedentes ministradas no semestre letivo anterior.

* **Art. 71** - As remunerações correspondentes às horas-aulas excedentes e/ou dias de substituição excedente, serão incorporadas, para efeito de aposentadoria, aos vencimentos do Professor Adjunto e do Professor Titular, além do seu padrão de vencimento, de acordo com a média das horas obtidas nos 2 (dois) anos em que o docente ministrou, efetivamente, o maior número delas, após 2 (dois) anos de percepção ininterrupta ou não.

Parágrafo único. O período, ininterrupto ou não, prestado anteriormente à edição desta lei, referente aos dias de substituição excedente e/ou horas-aula excedentes, será computado para implementação do prazo estabelecido no "caput" deste artigo.

* **Art.72** - O Profissional do Ensino que houver exercido os cargos de Professor Adjunto e Professor Titular terá direito, na hipótese de incorporação de aulas excedentes, por ocasião da aposentadoria, à percepção da remuneração de maior valor.

§ 1º - A incorporação de que trata o "caput" deste artigo, refere-se somente ao Profissional do Ensino que, não optando pela Jornada de Tempo Integral fizer jus às incorporações na Jornada de Tempo Parcial.

§ 2º - Se o Profissional do Ensino incorporar as horas excedentes relativas ao cargo de Professor Adjunto, só fará jus ao número de horas que excederem a 100 (cem) horas semanais.

* **Art. 73** - O Profissional do Ensino docente que ministrar horas excedentes fará jus ao pagamento adicional, proporcional, de horas-atividades a serem desempenhadas na forma do Capítulo V, deste Título.

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO IV - DAS JORNADAS DE TRABALHO

Capítulo VI – Composição da Jornada

* **Art. 74** - A composição da jornada de tempo integral, respeitado o disposto no artigo 59, é fixada conforme o Anexo VII desta lei.

Parágrafo único -A duração da hora-aula bem como seu valor, para fins de apontamento, serão fixados em regulamento próprio.

Art. 75 - A duração da hora-atividade corresponde a 45 (quarenta e cinco) minutos.

ANEXO 5

Lei nº 11.229 - de 26 de junho de 1992

TÍTULO VI – DO PONTO E DEVERES

Capítulo II - Deveres

Art. 89 - Além dos deveres e proibições previstos em outras normas estatutárias vigentes para os demais servidores municipais, constituem deveres de todos os Profissionais do Ensino:

I - conhecer e respeitar as leis;

II - preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;

III - empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;

IV - participar das atividades educacionais que lhes forem atribuídas por força das suas funções dentro do seu horário de trabalho;

V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;

VI - manter o espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;

VII - incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade em geral, visando à construção de uma sociedade democrática;

VIII - promover o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando, bem como prepará-lo para o exercício consciente da cidadania e para o trabalho;

IX - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficiência de seu aprendizado;

X - comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;

XI - assegurar a efetivação dos direitos pertinentes à criança e ao adolescente, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, comunicando à autoridade competente os casos de que tenham conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos;

XII - fornecer elementos para a permanente atualização de seus registros junto aos órgãos da Administração;

XIII - considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar, as diretrizes da Política Educacional na escola e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;

XIV - acatar as decisões do Conselho de Escola, em conformidade com a legislação vigente;

XV - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares.

Art. 90 - Constituem faltas graves, além de outras, previstas nas normas estatutárias vigentes para os demais servidores municipais:

I - impedir que o aluno participe das atividades escolares, em razão de qualquer carência material;

II - discriminar o aluno por preconceitos de qualquer espécie.

ANEXO 6

Publicado em 27/10/2000

Decreto Nº 45.348/2000

Regulamenta a Evolução Funcional, pela via acadêmica, dos integrantes do Quadro do Magistério, prevista no artigo 20 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997.

MÁRIO COVAS, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e à vista da manifestação da Secretária da Educação,
Decreta:

Artigo 1º - A Evolução Funcional a que se referem os artigos 18 a 20 da Lei Complementar Nº 836/1997, far-se-á de acordo com as normas estabelecidas neste decreto.

Artigo 2º - A Evolução Funcional pela via acadêmica ocorrerá em função de titulação obtida em grau superior de ensino, possibilitando a progressão do integrante do magistério na Escala de Vencimentos, através do seu enquadramento em nível retributivo mais elevado da respectiva faixa salarial.

Artigo 3º - O campo de atuação de que trata o artigo 20 da Lei Complementar Nº 836/1997, delimita-se na área específica onde opera o profissional do magistério, abrangida pela docência polivalente ou exclusiva de componentes curriculares, para o Professor Educação Básica I e II, respectivamente, ou pelo ramo de atividades inerentes ao trabalho dos integrantes da classe de suporte pedagógico.

Artigo 4º - O enquadramento em nível retributivo superior na respectiva classe e faixa salarial, pela via acadêmica, será automático, dispensados quaisquer interstícios, na seguinte conformidade:

I - Professor Educação Básica I: mediante a apresentação de diploma registrado no órgão competente, de curso de grau superior de ensino, correspondente à licenciatura plena, será enquadrado no nível IV, e mediante apresentação de título de mestre ou doutor, obtido em cursos devidamente credenciados, no nível V;

II - Professor Educação Básica II: mediante a apresentação de título de mestre ou de doutor, obtido em cursos devidamente credenciados, será enquadrado, respectivamente, nos níveis IV ou V;

III - Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, mediante a apresentação de título de mestre ou de doutor obtido em cursos devidamente credenciados, serão enquadrados, respectivamente, nos níveis III ou IV.

Parágrafo único - Aplica-se ao Professor II, titular de cargo ou ocupante de função-atividade estável, o disposto no inciso I e aos titulares de cargos de Coordenador Pedagógico e de Assistente de Diretor de Escola, o disposto no inciso II deste artigo.

Artigo 5º - Para efeito do enquadramento imediato, serão aceitos, preliminarmente, certificados de conclusão de cursos de graduação correspondentes à licenciatura plena

desde que devidamente reconhecidos, devendo o interessado apresentar, no prazo de 12 (doze) meses, o diploma devidamente registrado no órgão competente.

Parágrafo único - Na hipótese de inobservância do prazo fixado no "caput" deste artigo sem a apresentação de motivos devidamente comprovados e esgotadas todas as possibilidades, o benefício concedido será anulado, revogando-se seus efeitos à data de sua concessão.

Artigo 6º - Serão aceitos, para os efeitos previstos nos incisos II e III do artigo 4º, certificados de conclusão de cursos de pós-graduação "stricto sensu" devidamente credenciados, desde que contenham dados referentes à aprovação da dissertação ou da defesa de tese, quando se tratar de mestrado ou doutorado, respectivamente.

Artigo 7º - Para os fins previstos neste decreto, somente serão considerados os títulos que guardem estreito vínculo de ordem programática com a natureza da(s) disciplina(s), objeto da área de atuação do docente ou da atividade inerente ao trabalho dos integrantes das classes de suporte pedagógico.

Parágrafo único - Caberá a Grupos de Trabalho, instituídos nas Diretorias Regionais de Ensino, a análise preliminar dos títulos apresentados, de acordo com o disposto no "caput" deste artigo e segundo as diretrizes emitidas pelo órgão setorial de recursos humanos.

Artigo 8º - Consideram-se impedidos de usufruir dos benefícios da Evolução Funcional prevista neste decreto:

I - os integrantes do Quadro do Magistério nomeados em comissão para cargos de outras Secretarias de Estado; ou

II - os afastados nos termos dos incisos IV e VI do artigo 64 e nos termos do artigo 65 da Lei Complementar 444/1985.

Parágrafo único - Excetuam-se os afastamentos previstos no Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, referentes ao Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município.

Artigo 9º - Nos termos do artigo 49 da Lei Complementar Nº 836/1997, fica vedada a reapresentação de documentação utilizada para fins de Progressão Funcional prevista no artigo 49 da Lei Complementar 444/1985.

Parágrafo único - O integrante da carreira do magistério, quando nomeado para outro cargo da mesma carreira, poderá reapresentar, para fins de evolução funcional, comprovantes de habilitações acadêmicas obtidas em grau superior previstas no artigo 20 da Lei Complementar Nº 836/1997, desde que compatíveis com o campo de atuação do novo cargo.

Artigo 10 - O docente em regime de acumulação de cargo e/ou função-atividade poderá requerer os benefícios da Evolução Funcional para cada situação funcional mediante a apresentação da documentação específica exigida.

Artigo 11 - Os efeitos do enquadramento dos integrantes do Quadro do Magistério em nível superior decorrente da evolução funcional previstas neste decreto terão vigência a partir da data do reconhecimento dos certificados, do registro dos diplomas ou das titulações de que tratam os artigos 4º, 5º e 6º deste decreto.

§ 1º - Nos casos em que a certificação, registro ou titulação de que trata o "caput" ocorrerem anteriormente à data da retroação previstas no presente decreto, esta sempre

prevalecerá para todos os efeitos.

§ 2º - Quando a data da documentação prevista no "caput" preceder à da nomeação ou da admissão, os efeitos do enquadramento terão vigência a partir da data de início de exercício do servidor no cargo ou função-atividade.

Artigo 12 - Para efeito de concessão do benefício da Evolução Funcional caberá:

I - ao Dirigente Regional de Ensino, instituir Grupo de Trabalho, nos termos do parágrafo único do artigo 7º deste decreto, e instruir os pedidos acolhidos;

II - ao Diretor do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria da Educação, analisar o expediente; e

III - à Secretária da Educação, decidir quanto às petições.

Artigo 13 - Os títulos abrangidos por este decreto serão apostilados pelas autoridades competentes.

Artigo 14 - Caberá à Secretária da Educação, nos termos do artigo 5º deste decreto, expedir ato de cessação do benefício concedido, com base no que lhe for apresentado pelo Dirigente Regional de Ensino, ratificado pelo órgão competente.

Artigo 15 - O Departamento de Recursos Humanos - DRHU baixará instruções complementares para a aplicação deste decreto.

Parágrafo único - Os casos omissos e as pendências serão submetidos à apreciação da Comissão de Gestão da Carreira instituída pelo artigo 25 da Lei Complementar Nº 836/1997.

Artigo 16 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 1º de fevereiro de 1998, ficando revogado o Decreto nº 24.949, de 3 de abril de 1986 e demais disposições em contrário.

Palácio dos Bandeirantes, 27 de outubro de 2000
MÁRIO COVAS

ANEXO 7

Em dia com a Legislação Estadual

Resolução SE Nº 135/2003

Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas dos projetos e modalidades de ensino que especifica

O Secretário da Educação, tendo em vista o disposto no artigo 45 da Lei Complementar Nº 444/1985, na Lei Complementar Nº 836/1997, bem como nos atos normativos que disciplinam os projetos da Pasta e determinadas modalidades de ensino, e considerando a necessidade de estabelecer critérios e procedimentos que assegurem, no processo de atribuição de classes, turmas e aulas, a plena e necessária adequação entre as características de cada projeto ou modalidade de ensino e a habilitação/qualificação dos docentes,

Resolve:

Artigo 1º - A atribuição de classes e aulas dos projetos Correção de Fluxo (Aceleração) dos Ciclos I e II e de Recuperação de Ciclo (I e II), desde que já homologadas, far-se-á no processo inicial pelo Diretor de Escola, na Unidade Escolar, aos docentes inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas, cujo perfil atenda às especificidades do projeto, consideradas as experiências anteriores bem sucedidas e a participação do docente em ações de capacitação específica promovidas pela Secretaria da Educação.

§ 1º - Além dos requisitos a que se refere o caput deste artigo, a atribuição deverá observar sempre a habilitação do professor em relação ao campo de atuação e/ou à disciplina referente ao projeto.

§ 2º - As turmas do projeto Reforço e Recuperação Paralela, com carga horária de até 5 (cinco) horas semanais por turma, serão atribuídas em conformidade com o disposto no caput e § 1º deste artigo, pelo Diretor de Escola, na Unidade Escolar, somente durante o ano, após a identificação de necessidades e a formação das turmas, nos termos da legislação específica, e sempre com aulas livres, em virtude de a especificidade deste projeto não comportar substituição docente.

§ 3º - As turmas do projeto a que se refere o parágrafo anterior, quando voltado à superação de dificuldades de alfabetização de alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, serão atribuídas, preferencialmente, a candidatos portadores de diploma de licenciatura plena, cuja formação e experiência comprovem domínio desse processo.

§ 4º - No caso de formação e homologação das classes/aulas dos projetos, de que trata o caput deste artigo, após o início do ano letivo, o Diretor de Escola poderá proceder à troca da classe ou das aulas, anteriormente atribuídas ao professor selecionado para o projeto, oferecendo-as, na seqüência, como classe ou aulas livres, em sessão regular de atribuição durante o ano, sendo expressamente vedadas outras trocas e/ou a reatribuição de classes ou aulas entre os demais docentes da unidade.

Artigo 2º - As classes que funcionam em unidades/entidades de atendimento hospitalar, autorizadas pela Pasta, serão atribuídas, já no processo inicial, pelo Diretor da Unidade Escolar vinculadora, aos docentes e candidatos à admissão inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas e também inscritos especialmente para esta modalidade de ensino, tendo sido previamente selecionados e credenciados pelas referidas entidades.

Artigo 3º - As classes de Educação Especial, instaladas em instituições conveniadas com

esta Secretaria da Educação, deverão ser atribuídas, já no processo inicial, pelo Diretor da Unidade Escolar vinculadora, a docentes e candidatos habilitados/qualificados, que se encontrem inscritos para o processo regular de atribuição de classes e aulas e também inscritos especialmente para esta modalidade de ensino, tendo sido previamente selecionados e credenciados pelas referidas instituições.

Artigo 4º - As classes e/ou aulas da Educação Indígena deverão ser atribuídas, já no processo inicial, pelo Diretor de Escola, aos ocupantes de função-atividade e candidatos à admissão, inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas, e também inscritos especialmente para esta modalidade de ensino, que tenham sido selecionados pela Comissão Étnica Regional.

§ 1º - As classes do Ciclo I do Ensino Fundamental, mantidas pelas escolas das aldeias, deverão ser atribuídas a professores indígenas, portadores de certificado de conclusão do Curso Especial de Formação em Serviço de Professor Indígena, desenvolvido por esta Secretaria da Educação.

§ 2º - As aulas do Ciclo II do Ensino Fundamental, ministradas em escolas das aldeias, serão atribuídas, por área de conhecimento, a professores indígenas, observada a ordem de prioridade dos portadores dos seguintes títulos:

I - diploma do Curso Especial de Formação de Professor Indígena, em nível superior, promovido pela Secretaria de Estado da Educação;

II - diploma de curso regular de licenciatura plena, em disciplina(s) da área de conhecimento objeto da atribuição;

III - certificado de conclusão do Curso Especial de Formação em Serviço de Professor Indígena, em nível médio, desenvolvido pela Secretaria da Educação.

§ 3º - No Ensino Médio, as aulas referentes à língua e à cultura étnicas, específicas para alunos indígenas e ministradas fora do período regular de aulas, deverão ser atribuídas a professores indígenas, inscritos e selecionados em conformidade com o disposto no caput deste artigo.

§ 4º - A admissão decorrente da atribuição, de que tratam os parágrafos anteriores, dar-se-á por carga horária, no máximo, equivalente à da Jornada Básica de Trabalho, ou seja, por até 30 (trinta) horas semanais, nas quais se incluem as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo e em local de livre escolha (HTPC e HTPL).

Artigo 5º - A atribuição das aulas das disciplinas profissionalizantes dos cursos de Educação Profissional de Nível Técnico, exclusivamente para as turmas que se encontram em continuidade de estudos, far-se-á, no processo inicial, como carga suplementar do titular de cargo ou como carga horária do ocupante de função-atividade e do candidato à admissão.

§ 1º - As aulas, a que se refere o caput deste artigo, serão atribuídas aos inscritos devidamente habilitados, portadores de diploma ou certificado de licenciatura plena obtido nos termos da Portaria Ministerial Nº 432/71, Esquema I e Esquema II, ou nos termos da Resolução CNE Nº 02/1997, específico na disciplina profissionalizante a ser atribuída, ou ainda a portadores de diploma obtido em curso regular de licenciatura plena, para o qual a disciplina profissionalizante seja disciplina afim da habilitação específica desta licenciatura, ou se constitua habilitação não específica.

§ 2º - Na ausência de candidatos habilitados, consoante o disposto no parágrafo anterior.

as aulas poderão ser atribuídas na seguinte conformidade:

I - a portadores de diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina profissionalizante a ser atribuída;

II - a portadores de diploma de licenciatura plena em disciplina diversa, desde que da área da disciplina profissionalizante a ser atribuída.

§ 3º - Esgotadas as possibilidades de atribuição, na forma prevista nos §§ 1º e 2º deste artigo, as aulas das disciplinas profissionalizantes poderão ainda ser atribuídas, excepcionalmente, a portadores de diploma de nível médio que comprovem, na área da disciplina atribuída, o mínimo de 3 (três) anos de experiência docente, teórica e/ou prática, adquirida em institutos de ensino técnico-profissionalizante devidamente reconhecidos.

§ 4º - No processo inicial, as aulas das disciplinas profissionalizantes somente poderão ser atribuídas aos inscritos devidamente habilitados, nos termos do § 1º deste artigo, sendo que a atribuição aos inscritos nos termos dos demais parágrafos somente poderá se dar no decorrer do ano, após o período de cadastramento de docentes.

Artigo 6º - As aulas das disciplinas desenvolvidas nas Telessalas serão atribuídas, em nível de Diretoria de Ensino, a docentes e candidatos à admissão, portadores de diploma de licenciatura plena, habilitados por disciplina ou por área de conhecimento, inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas, e também inscritos especialmente para essa modalidade de ensino, que tenham sido credenciados em processo seletivo realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pela Direção das unidades escolares envolvidas, conforme critérios estabelecidos em legislação específica.

§ 1º - A atribuição de aulas das telessalas dar-se-á pela quantidade de, no mínimo, 2 (duas) horas semanais, por turma, observada a organização por disciplina ou por área de conhecimento.

§ 2º - Poderá haver atribuição de aulas de telessalas a docentes titulares de cargo devidamente credenciados, somente a título de carga suplementar de trabalho.

Artigo 7º - As aulas das disciplinas do Centro Estadual de Educação Supletiva - CEES serão atribuídas, em nível de Diretoria de Ensino, pela carga horária máxima de 40 (quarenta) horas semanais por docente, observado o módulo de 22 (vinte e dois) professores, cuja organização deverá garantir, pelo menos, 1(um) professor por componente curricular, em atribuição que se fará na seguinte conformidade:

I - preferencialmente a docentes titulares de cargo, para afastamento nos termos do artigo 64, inciso III, da Lei Complementar nº 444/85, na disciplina específica do cargo;

II - a ocupantes de função-atividade e a candidatos à admissão, na inexistência de titulares de cargo ou em seus impedimentos legais, por períodos superiores a 15 (quinze) dias;

III - para possível recondução de titulares de cargo, em atribuição para novo afastamento, a partir do primeiro dia letivo do ano, desde que avaliado o trabalho anterior do docente, em termos de desempenho e resultados.

Parágrafo único - As aulas de que trata o caput deste artigo serão atribuídas aos docentes e candidatos à admissão habilitados, inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas e também inscritos especialmente para essa modalidade de ensino, que tenham sido credenciados no processo específico realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e

pelo Diretor da unidade escolar, observados os seguintes critérios:

- a) o tempo de experiência no CEES e a qualidade do trabalho desenvolvido;
- b) a participação em cursos de capacitação promovidos pela Diretoria de Ensino ou pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
- c) a assiduidade do docente.

Artigo 8º - A atribuição das aulas das disciplinas profissionalizantes do curso Normal em período integral do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, far-se-á, no processo inicial, em nível de Diretoria de Ensino, apenas para as classes que se encontram em continuidade de estudos, na seguinte conformidade:

- I - prioritariamente aos titulares de cargo da disciplina de Educação, em nível de Unidade Escolar ou de Diretoria de Ensino, para constituição e/ou ampliação de jornada, bem como para carga suplementar de trabalho, isentos de processo seletivo e de credenciamento.
- II - a titulares de cargo de outras disciplinas, que também sejam portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação específica em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, somente para carga suplementar de trabalho.
- III - a ocupantes de função-atividade e a candidatos à admissão devidamente habilitados, portadores de diploma de licenciatura plena em Pedagogia, com habilitação específica em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.

§ 1º - A atribuição de aulas, prevista nos incisos II e III deste artigo, far-se-á aos docentes e candidatos à admissão inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas e também inscritos especialmente para essa modalidade de ensino, desde que selecionados e credenciados pela Diretoria de Ensino, com a participação do Diretor da unidade escolar.

§ 2º - As aulas de Enriquecimento Curricular, previstas para a matriz das 3ª e 4ª séries do curso a que se refere o caput deste artigo, serão atribuídas a docentes habilitados aos quais já tenham sido atribuídas aulas das disciplinas correspondentes.

Artigo 9º - A atribuição das aulas de Estágio Supervisionado das 3ª e 4ª séries do curso Normal, em período parcial ou integral, que se encontram em continuidade de estudos, far-se-á ao docente a quem também tenham sido atribuídas aulas das disciplinas de Didática e/ou de Metodologia do Ensino Fundamental, podendo constituir jornada e/ou carga suplementar de trabalho do titular de cargo ou compor a carga horária do ocupante de função-atividade e do candidato à admissão, desde que não seja ultrapassado o limite de 16 (dezesesseis) horas por docente, na seguinte conformidade:

- I - para cada turma de até 30 (trinta) alunos
 - a) 3 (três) horas para a supervisão de 150 horas de estágio;
 - b) 6 (seis) horas para a supervisão de 360 horas de estágio.

II - quando o número de alunos for superior a 30 (trinta), a turma poderá ser desdobrada, devendo se aplicar, a cada turma resultante, a atribuição prevista no inciso anterior.

Artigo 10 - A atribuição de aulas dos cursos de língua estrangeira moderna, ministrados no Centro de Estudos de Línguas - CEL, obedecerá às disposições da legislação específica e dar-se-á, em nível de Diretoria de Ensino, prioritariamente aos portadores de diploma de licenciatura plena em Letras, com habilitação na língua objeto da atribuição, na seguinte conformidade:

- I - a titulares de cargo, para afastamento nos termos do artigo 64, inciso III, da Lei Complementar nº 444/85, pela disciplina específica do cargo;

II - como carga suplementar de trabalho, a titulares de cargo, ou como carga horária, a ocupantes de função-atividade e candidatos à admissão;

III - em continuidade, caso haja prosseguimento do curso, mantendo-se o mesmo docente, de um estágio encerrado para o imediatamente seguinte, no processo inicial de atribuição de classes e aulas ou durante o ano, através de nova atribuição, que estará condicionada à avaliação do trabalho anterior, em termos de desempenho e resultados;

IV - após avaliação do trabalho anterior e havendo prosseguimento do curso, também poderá ser mantido o titular de cargo afastado, porém mediante atribuição para novo afastamento, a partir do primeiro dia letivo em que se reiniciar o curso.

Parágrafo único - As aulas de que trata este artigo serão atribuídas aos docentes e candidatos à admissão, inscritos no processo regular de atribuição de classes e aulas e também inscritos especialmente para esse projeto, que tenham sido credenciados por processo seletivo específico, realizado conjuntamente pela Diretoria de Ensino e pelo Diretor da unidade escolar vinculadora.

Artigo 11 - As classes e/ou as aulas das Unidades da FEBEM/SP serão atribuídas, já no processo inicial, pelo Diretor da unidade escolar vinculadora, a docentes e candidatos à admissão, inscritos para o processo regular de atribuição de classes/aulas e também inscritos especialmente para essa atribuição, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - docentes habilitados que tenham atuado nas unidades da FEBEM/SP e tenham sido avaliados para recondução pela Diretoria de Ensino e pela FEBEM/SP, com base nos critérios estabelecidos em legislação específica;

II - demais docentes e candidatos à admissão devidamente habilitados, desde que credenciados pela Diretoria de Ensino e pela FEBEM/SP, em processo seletivo específico.

§ 1º - Na ausência de docentes habilitados, as classes e/ou as aulas, de que trata o caput deste artigo, poderão ser atribuídas a candidatos qualificados, em conformidade com as disposições da legislação referente ao processo regular de atribuição de classes e aulas.

§ 2º - O candidato, ao qual tenha se tenha atribuído classe e/ou aulas do Projeto "Educação e Cidadania" das Unidades de Internação Provisória - UIP, será admitido pela carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, a ser cumprida exclusivamente no período diurno.

§ 3º - Nas Unidades de Internação - UI, além das disposições estabelecidas neste artigo, a atribuição das classes ou aulas, dos diferentes níveis e modalidades de ensino, deverá observar também os critérios e orientações sobre procedimentos, constantes da legislação específica.

Artigo 12 - Para fins de atribuição de classes, turmas ou aulas de projetos ou modalidades de ensino, que exijam processo seletivo e de credenciamento específico, a Diretoria de Ensino, tendo em vista possíveis substituições docentes ou formação de novas classes e turmas durante o ano, deverá sempre manter, em reserva, relação de candidatos previamente selecionados, de acordo com os critérios estabelecidos para cada projeto ou modalidade de ensino.

Artigo 13 - O docente, ao qual se tenha atribuído classe, turmas ou aulas dos projetos ou modalidades de ensino, de que trata esta resolução, não poderá exercer nenhuma outra atividade ou prestação de serviços, que implique afastamento das funções para as quais foi selecionado.

Parágrafo único - Excetua-se do disposto no caput deste artigo, o docente com aulas atribuídas no CEL ou no CEFAM, que poderá ser designado para o posto de trabalho de Professor Coordenador e, no caso do CEFAM, também de Vice-Diretor de Escola, desde que na própria unidade do CEL ou do CEFAM, respectivamente.

Artigo 14 - O vínculo do docente, quando constituído exclusivamente com classes, turmas ou aulas de projeto ou modalidade de ensino, de que trata esta resolução, não será considerado para fins de classificação e atribuição de classes e/ou aulas do ensino regular.

Artigo 15 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANEXO 8

CONCURSO PÚBLICO DE INGRESSO PARA PROVIMENTO DE CARGOS VAGOS DA CLASSE I – PROFESSOR ADJUNTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROFESSOR ADJUNTO DE ENSINO FUNDAMENTAL II, DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL EDITAL DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES E INSTRUÇÕES ESPECIAIS

A Secretária Municipal de Gestão Pública – SGP e a Secretária Municipal de Educação – SME, da Prefeitura do Município de São Paulo –

PMSP, nos termos da Lei 8.989, de 29 de outubro de 1979, Lei 11.229, de 26 de junho de 1992, Lei 11.434, de 12 de novembro de 1993,

Lei 12.396, de 02 de julho de 1997, Lei 13.574, de 12 de maio de 2003, Lei 13.398, de 31 de julho de 2002, Lei 13.168, de 06 de julho de

2001, Lei 13.757, de 16 de janeiro de 2004 e Lei 13.758, de 16 de janeiro de 2004, fazem saber que realizarão em local(is), data(s) e

horário(s), a serem oportunamente divulgados, Concursos Públicos de Ingresso para provimento, em caráter efetivo, de cargos vagos da

Classe I - Professor Adjunto de Educação Infantil – QPE 11, Professor Adjunto de Ensino Fundamental II – QPE 14, da Carreira

do Magistério Municipal, conforme autorização da Excelentíssima Senhora Prefeita do Município de São Paulo, no processo

nº 2003-0.293.181-0, concurso este que será regido pelas presentes Instruções Especiais e Anexos I, II, III, IV e V que constituem parte

integrante deste Edital para todos os efeitos.

1. DOS CARGOS

1.1 O concurso destina-se ao provimento de cargos vagos, de acordo com a relação constante do Anexo I – Tabela de Cargos, mais os que vagarem ou forem criados durante o seu prazo de validade, sendo 5% (cinco por cento) do total de cargos vagos, reservado a pessoas portadoras de deficiência física e/ou sensorial nos termos da Lei 13.398/02, conforme disposto no referido anexo.

1.1.1 Dos cargos reservados a pessoas portadoras de deficiência(s), para efeito do disposto no item 1.1, quando da aplicação do percentual resultar fração igual ou superior a 0,5 (cinco décimos), será arredondada para 1 (um) cargo;

1.1.2 Não havendo candidatos portadores de deficiência(s) inscritos nos termos da Lei 13.398/02 ou aprovados nas provas, os cargos reservados serão providos pelos demais aprovados, com estrita observância da ordem classificatória da lista definitiva.

1.1.3 A síntese das atribuições a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo de Professor está contida no Anexo II – Síntese das Atribuições Específicas dos Cargos.

1.2 Os ocupantes dos cargos ficarão sujeitos à prestação da Jornada Básica do Professor correspondente a 18 (dezoito) horas-aula e 2 (duas) horas-atividade semanais, perfazendo 120 (cento e vinte) horas-aula mensais.

1.3 A remuneração mensal dos cargos corresponde ao vencimento especificado no Anexo I – Tabela de Cargos.

1.4 A PMSP reserva-se o direito de proceder às nomeações em número que atenda ao interesse e às necessidades do serviço, de acordo com a disponibilidade orçamentária.

2. DAS INSCRIÇÕES

2.1 A inscrição do candidato implicará no conhecimento e na tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste Edital, em relação as quais não poderá alegar desconhecimento.

2.1.1 Objetivando evitar ônus desnecessários, o candidato deverá orientar-se no sentido de recolher o valor de inscrição, somente após tomar conhecimento de todos requisitos exigidos para o concurso.

2.1.2 É de exclusiva responsabilidade do candidato, sob as penas da lei, as informações fornecidas no ato da inscrição efetuada via banco ou pela Internet.

2.1.3 As inscrições efetuadas em desacordo com as disposições deste Edital serão indeferidas.

2.2 São condições para inscrição:

2.2.1 ser brasileiro nato ou naturalizado, cidadão português e estrangeiro conforme disposto na Lei nº 13.404, de 08/08/2002 e no Decreto nº 42.813, de 28/01/2003;

2.2.2 ter até a data do encerramento das inscrições, idade mínima de 18 (dezoito) anos completos;

2.2.3 ter o pré-requisito para o cargo/disciplina para o qual estiver se candidatando conforme o especificado no Anexo III, até a data do ato da posse;

2.2.4 encontrar-se em pleno exercício de seus direitos civis e políticos.

2.2.5 conhecer e estar de acordo com as disposições contidas neste Edital e seus Anexos, bem como com as condições previstas em Lei.

2.3. O interessado poderá fazer no máximo 2 (duas) inscrições nos Concursos Públicos de Ingresso objeto deste Edital, devendo recolher o valor estabelecido para cada cargo.

2.3.1 O candidato que efetivar mais de duas inscrições no Concurso terá a(s) primeira(s) indeferida(s). Não sendo possível definir a(s) primeira(s) inscrição(ões) efetivada(s) todas serão indeferidas.

2.4 Ficam inscritos de ofício os profissionais de Educação Docentes, titulares dos cargos criados pela Lei nº 8.694, de 31 de março de 1978, não estáveis, nos termos do inciso IV do artigo 73 da Lei 11.434/93.

2.4.1 A inscrição de ofício dar-se-á no concurso correspondente ao cargo a que se refere a Lei nº 8.694/78, o que não o impossibilita de efetuar uma segunda inscrição para um dos cargos objeto deste edital.

2.4.2 O inscrito de ofício que não efetuar o pagamento da importância referente ao valor da referida inscrição, conforme especificado no Anexo I – Tabela de Cargos, dentro do prazo regulamentar, terá sua(s) inscrição(ões) impedida(as) não cabendo, neste caso, interposição de recurso, o que implicará sua eliminação do(s) concurso(s).

2.5 O candidato que necessitar de condições especiais para a realização das provas, poderá solicitar os benefícios do Decreto 23.269/87, até o término do período de inscrição, via SEDEX ou AR, à Fundação Carlos Chagas, Av. Prof. Francisco Morato, nº 1565, São Paulo, SP - CEP 05513-900.

2.6 As inscrições ficarão abertas através da Internet, de acordo com o item 2.6.2 deste Capítulo no período de **12 a 22 de abril de 2004**, até às **20h30min** (horário de Brasília) e via Banco, no período de **12 a 23 de abril de 2004**.

2.6.1 via Banco serão recebidas nas agências autorizadas do **BANESPA** – Banco do Estado de São Paulo, relacionadas a seguir, nos dias úteis, no horário de expediente bancário:

São Paulo – SP

- Ag. Agua Rasa**
Rua Siqueira Bueno, 1691 – Belenzinho ;
- Ag. Artur Alvim**
Rua Maciel Monteiro, 297 – Artur Alvim;
- Ag. Avenidas**
Av. Paulista, 436 – Bela Vista;
- Ag. Brás**
Av. Rangel Pestana, 2252 – Brás ;
- Ag. Brooklin**
Rua Joaquim Nabuco, 138 – Brooklin Paulista;
- Ag. Butantã**
Av. Francisco Morato, 365 – Butantã;
- Ag. Casa Verde**
Rua Dr Cesar Castiglioni Jr, 121 – Casa Verde;
- Ag. Conceição**

Av. Eng. Armando Arruda Pereira, 951 – Jabaquara

- Ag. Consolação**
Rua da Consolação, 2104 – Consolação
- Ag. Faria Lima**
Av. Brigadeiro Faria Lima, 2491 – Jardim Paulistano
- Ag. Guarapiranga**
Av. de Pinedo, 353 – Socorro
- Ag. Itaim Paulista**
Av. Mal. Tito, 4712 – Itaim Paulista;
- Ag. Jaçanã**
Av. Guapira, 2480 – Jaçanã
- Ag. Largo 13 de Maio**
Av. Mário Lopes Leão, 121 – Santo Amaro;
- Ag. Liberdade**
Av. Liberdade, 151 – Liberdade
- Ag. Moema**
Av. Ibirapuera, 1994 – Indianópolis
- Ag. Moóca**
Rua da Moóca, 2000 – Moóca
- Ag. República**
Pça. da República, 291 – Centro
- Ag. Penha**
Rua Dr João Ribeiro, 194 – Penha
- Ag. Pinheiros**
Rua Teodoro Sampaio, 2258/68 – Pinheiros
- Ag. Pirituba**
Av. Benedito de Andrade, 302 – Pirituba
- Ag. Rafael de Barros**
Av. Dr. Rafael de Barros, 37 – Paraíso
- Ag. Rio Branco**
Av. Rio Branco, 408/426 – Centro
- Ag. Tatuapé**
Av. Celso Garcia, 3863 – Tatuapé
- Ag. Tucuruvi**
Av. Tucuruvi, 25 – Tucuruvi
- Ag. Via Anchieta**
Via Anchieta, 2027 – Moinho Velho
- Ag. Vila Maria**
Av. Guilherme Cotching, 1420/1432 – Vila Maria
- Ag. Vila Prudente**
Av. Paes de Barros, 3442 – Moóca
- Ag. Vila Romana**
Rua Clélia, 902 – Água Branca

2.6.1.1 Para inscrever-se, o candidato deverá, no período das inscrições, apresentar-se nos locais indicados no item anterior, munido de original de documento de identidade. São considerados documentos de identidade: Carteiras e/ou Cédulas de Identidade expedidas pelas Secretarias de Segurança, pelas Forças Armadas, pelo Ministério das Relações Exteriores, pela Polícia Militar; a Cédula de Identidade para Estrangeiros; Carteiras Profissionais expedidas por Órgãos ou Conselhos de Classe que, por força de Lei Federal, valem como documento de identidade, como por exemplo, as Carteiras do CREA, OAB, CRC, CRM etc.; Carteira de Trabalho e Previdência Social, bem como a Carteira

Nacional de Habilitação (com fotografia), expedida na forma da Lei nº 9.503/97, sendo que o mesmo documento deverá ser apresentado no ato da realização das provas.

2.6.1.2 Preencher a Ficha de Inscrição, o requerimento e o protocolo de inscrição, fornecidos GRATUITAMENTE nas Agências

credenciadas do BANESPA, indicadas no item 2.6.1. deste Edital. É de fundamental importância que o candidato assine e preencha de forma correta e completa, na Ficha de Inscrição, o número de seu Registro Geral (RG), Cadastro de Pessoa Física (CPF) e o número do Registro Funcional (RF), com nove dígitos (no caso de servidor ou ex-servidor da PMSF - Administração Direta), para fins de pontuação de títulos prevista no item 7.7.

2.6.1.3 O candidato servidor da Administração Direta da PMSF poderá confirmar o número de seu Registro Funcional pelo constante no hollerith ou junto à Unidade de Recursos Humanos à qual pertence.

2.6.1.4 O candidato ex-servidor da Administração Direta da PMSF poderá obter ou confirmar o número de seu Registro Funcional junto à Seção Técnica de Atendimento do Departamento de Recursos Humanos – DRH, da Secretaria Municipal de Gestão Pública – SGP, situada na Rua Líbero Badaró, nº 425, térreo, nos dias úteis, no período de 05 a 16 de abril de 2004, das 9 às 12 horas.

2.6.1.5 O candidato que deixar de indicar na Ficha de Inscrição o Código do Cargo para o qual pretende concorrer, conforme tabela constante no Anexo I – Tabela de Cargos, deste Edital, ou indicar código inexistente, terá sua inscrição indeferida.

2.6.1.6 Efetuar o pagamento da inscrição, conforme especificado no Anexo I – Tabela de Cargos, a título de ressarcimento de despesas com material e serviços prestados pela Fundação Carlos Chagas.

2.6.1.6.1 O pagamento do valor da inscrição poderá ser efetuado em dinheiro ou cheque do próprio candidato, sendo que:

- o pagamento efetuado em cheque somente será considerado quitado após a respectiva compensação;
- em caso de devolução do cheque, qualquer que seja o motivo, considerar-se-á automaticamente sem efeito a inscrição;
- efetuada a inscrição, não haverá, em hipótese alguma, devolução da importância paga e/ou alteração do cargo/disciplina a que o interessado estiver se candidatando, mesmo que, posteriormente, seja constatado erro por parte do candidato;
- não serão aceitos pedidos de isenção de pagamento do valor da inscrição, seja qual for o motivo alegado.

2.6.1.7 O candidato deverá formalizar sua inscrição pessoalmente ou através de seu representante legalmente constituído, devendo, para tanto, preencher de forma correta e completa a ficha de inscrição e o requerimento, assinando no campo específico.

2.6.1.7.1 A inscrição por procuração será feita mediante entrega do respectivo instrumento de mandato com firma reconhecida e cópia reprográfica do documento de identidade do candidato e do mandatário. Deverá ser apresentada para cada inscrição uma procuração específica, que ficará retida.

2.6.1.7.2 O candidato inscrito por procuração assume total responsabilidade pelas informações prestadas na ficha de inscrição por seu representante legalmente constituído, arcando com as consequências de eventuais erros de preenchimento.

2.6.1.8 A ficha de inscrição será retida pelo banco, assim como, quando for o caso, a procuração e a cópia reprográfica do documento de identidade do candidato e do mandatário, sendo devolvido o comprovante com a autenticação bancária.

2.6.2 As inscrições via Internet, estão disciplinadas abaixo:

2.6.2.1 Para inscrever-se via Internet, o candidato deverá acessar o endereço eletrônico www.fcc.org.br e procurar os links correlatos à este Concurso Público. A inscrição poderá ser efetuada a partir do dia 12 de abril, e até às 20h30min (horário de Brasília) do dia 22 de abril de 2004, sendo que após esta data e horário, o acesso às inscrições estará bloqueado.

2.6.2.2 Ler o Requerimento de Inscrição, preencher o Formulário de Inscrição, transmitir os dados pela Internet.

2.6.2.3 Ao inscrever-se o candidato deverá indicar no Formulário de Inscrição via Internet, o Código do Cargo para o qual pretende concorrer, conforme tabela constante do Anexo I – Tabela de Cargos, deste Edital e das barras de opções do Formulário de Inscrição via Internet.

2.6.2.4 O candidato que realizar sua inscrição via Internet poderá efetuar o pagamento do valor da inscrição conforme especificado no Anexo I – Tabela de Cargos, por boleto bancário, pagável em qualquer banco, até 23 de abril de 2004.

2.6.2.5 O boleto bancário disponível no endereço eletrônico www.fcc.org.br deverá ser impresso para o pagamento do valor da inscrição, após a conclusão do preenchimento da ficha de solicitação de inscrição on-line.

2.6.2.6 O único comprovante de inscrição aceito é o boleto bancário, com a autenticação mecânica no valor referente à inscrição.

2.6.2.7 A efetivação da inscrição pela Internet ocorrerá após confirmação, pelo banco, do depósito referente ao valor.

2.6.2.8 A partir de 30/04/2004, conferir no site www.fcc.org.br se os dados da inscrição efetuada pela Internet foram recebidos e confirmada a inscrição. Caso haja algum problema detectado o candidato deverá entrar em contato com o Serviço de Atendimento ao Candidato – SAC da Fundação Carlos Chagas, (0XX11) 3721-4888, de segunda a sexta-feira, úteis, das 9 às 17 horas (horário de Brasília), para verificar o ocorrido.

2.6.2.9 As solicitações de inscrição via Internet, cujos pagamentos forem efetuados após a data de encerramento das inscrições, não serão aceitas, e não será devolvida a importância paga.

2.6.2.10 O candidato inscrito via Internet não deverá enviar cópia do documento de identidade, sendo de sua exclusiva responsabilidade a informação dos dados cadastrais no ato de inscrição, sob as penas da lei.

2.6.2.11 A Fundação Carlos Chagas e a PMSF não se responsabilizam por solicitações de inscrição via Internet não recebidas por motivo de ordem técnica dos computadores, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação, bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

2.6.2.12 O descumprimento das instruções para inscrição via Internet implicará na não efetivação da inscrição.

2.6.3 Não serão aceitos pagamentos de inscrição por depósito em caixa eletrônico, via postal, fac-símile, transferência eletrônica, DOC, DOC eletrônico, ordem de pagamento ou depósito comum em conta corrente, condicional e/ou extemporânea, ou por qualquer outra via que não a especificada neste Edital.

2.6.4 O deferimento da inscrição dependerá do correto e completo preenchimento da ficha de inscrição.

3. DOS CANDIDATOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIA (LEI 13.398/02)

3.1 O candidato portador de deficiência deverá tomar conhecimento da Síntese das Atribuições Específicas dos Cargos - anexo II, e da Lei 13.398/02 e, julgando-se amparado pelas disposições legais, poderá concorrer, sob sua inteira responsabilidade, aos cargos vagos reservados aos portadores de deficiência(s), nos termos dos itens 1.1 a 1.1.2 deste Edital (desde que atenda os requisitos relacionados nos itens 2.2 a 2.2.5) podendo efetivar a sua inscrição, no período de 12 a 23 de abril de 2004, via banco (pessoalmente ou por procuração) ou 12 a 22 de abril de 2004, até às 20h30min (horário de Brasília), via Internet observadas as demais condições estabelecidas no Capítulo 2 deste Edital.

3.1.1 O candidato deverá preencher CORRETA e COMPLETAMENTE a ficha de inscrição e declarar o(s) tipo(s) de deficiência(s) de que é portador.

3.2 Uma vez deferidas as inscrições, fica proibida qualquer inclusão ou exclusão, na relação de candidatos inscritos como portadores de deficiências.

3.3 O candidato portador de deficiência(s) participará do concurso em igualdade de condições com os demais candidatos, no que se refere a conteúdo, avaliação, critérios de aprovação, horário, local de aplicação das provas e à nota mínima exigida.

3.4 o candidato inscrito como portador de deficiência(s) deverá, nos termos da Lei nº 13.398/02 e/ou Decreto nº 23.269/87, enviar, via SEDEX ou Aviso de Recebimento (AR), à Fundação Carlos Chagas, (Núcleo de Execução de Projetos – Ref.: Concurso Professor) Av. Professor Francisco Morato, 1565 – Jardim Guedala – São Paulo – SP – CEP 05513-900, ou entregar

pessoalmente ou por procurador no Posto da Fundação Carlos Chagas, em funcionamento no Colégio Madre Cabrini, na Rua Madre Cabrini, 36 – Vila Mariana (próximo à Estação do Metrô Vila Mariana) São Paulo/SP, até 23 de abril de 2004, a seguinte documentação:

a) laudo médico atestando a espécie e o grau ou nível da deficiência, com expressa referência ao código correspondente da Classificação Internacional de Doença – CID, bem como a provável causa da deficiência, inclusive para assegurar a previsão de adaptação da sua prova;

b) solicitação de prova e/ou de condição especial.

3.4.1 Aos deficientes visuais (cegos), serão oferecidas provas no sistema Braille e suas respostas deverão ser transcritas também em Braille. Os referidos candidatos deverão levar para esse fim, no dia da aplicação das provas, reglete e punção podendo, ainda, utilizar-se de soroban.

3.4.2 Aos deficientes visuais (amblopes) serão oferecidas provas ampliadas, com tamanho de letra correspondente a corpo 24.

3.4.3 Os candidatos que não atenderem, dentro do prazo do período das inscrições, aos dispositivos mencionados no:

– item 3.4 – letra “a” – serão considerados como não portadores de deficiência;

– item 3.4 – letra “b” – não terão a prova preparada, sejam quais forem os motivos alegados.

3.5 O candidato aprovado nos termos do Capítulo 6 deste Edital, inscrito nos termos da Lei 13.398/02, além das exigências pertinentes aos demais candidatos, sujeitar-se-á, por ocasião do ingresso, a exame médico específico e à avaliação para verificação da compatibilidade da deficiência de que é portador com as atribuições do cargo almejado.

3.5.1 O(s) local(is), data(s) e horário(s) para a realização do exame médico específico serão divulgados oportunamente no Diário Oficial do Município – DOM, pelo Departamento de Saúde do Trabalhador - DESAT.

3.6 Será eliminado da lista específica, o candidato cuja deficiência assinalada na Ficha de Inscrição, não se configure, devendo o mesmo constar apenas na lista de classificação geral.

3.7 A Prefeitura do Município de São Paulo publicará, no DOM, a relação de candidatos inscritos como portadores de deficiência(s).

4. DOS CONCURSOS

4.1 O concurso constará de duas provas objetivas, eliminatórias e classificatórias, de Conhecimentos Gerais e de Conhecimentos Específicos e, também, Títulos, de caráter classificatório.

4.1.1 A prova de Conhecimentos Gerais, composta de 30 (trinta) questões, será para todos os cargos / disciplinas objeto deste Edital.

4.1.2 As provas de Conhecimentos Específicos, compostas de 40 (quarenta) questões, serão distintas em seu conteúdo para os cargos de Professor Adjunto de Educação Infantil e, respeitadas as disciplinas, para os cargos de Professor Adjunto de Ensino Fundamental II.

4.2 Cada uma das provas objetivas conterá questões de múltipla escolha e versará sobre os conteúdos discriminados nos Programas e Bibliografias descritos no Anexo V.

4.3 Os títulos, de caráter classificatório, serão considerados conforme estabelecido no Capítulo 7.

5. DA PRESTAÇÃO DAS PROVAS

5.1 As provas serão realizadas em São Paulo – Capital, no mês de junho de 2004, em um domingo.

5.1.1 A confirmação da data e as informações sobre horários e locais para realização das provas, serão divulgadas, oportunamente, por meio de Edital de Convocação publicado no DOM e de Cartões Informativos aos Candidatos – CIC que serão encaminhados via correio. Para tanto, é fundamental que o endereço constante na Ficha de Inscrição esteja completo e correto, inclusive com indicação do CEP.

5.1.1.1 Não serão postados Cartões Informativos para candidatos cujo endereço na Ficha de Inscrição esteja incompleto ou sem indicação do CEP.

5.1.1.2 A comunicação feita por intermédio do Correio e da Internet não tem caráter oficial, sendo meramente informativa.

O

candidato deverá acompanhar pelo DOM a publicação do Edital de Convocação para Provas.

5.1.1.3 O envio de comunicação pessoal dirigida ao candidato, ainda que extraviada ou por qualquer motivo não recebida, não

desobriga o candidato do dever de consultar no DOM o Comunicado de convocação para as provas.

5.1.2 O candidato que não receber o Cartão Informativo até o terceiro dia que anteceder a aplicação das provas ou em havendo dúvidas quanto aos locais, datas e horários de realização das provas, poderá ligar para o Serviço de Atendimento ao Candidato – SAC, da Fundação Carlos Chagas (0XX11) 3721-4888, de segunda a sexta-feira, úteis, das 9 às 17 horas.

5.1.3 Ao candidato só será permitida a realização das provas, nas datas, nos locais e horários constantes do Edital de Convocação e do Cartão Informativo ao Candidato – CIC.

5.2 Os eventuais erros de digitação verificados no Cartão Informativo ao Candidato - CIC, tais como: nome, número do documento de identidade, número do Registro Funcional, sexo, data de nascimento e endereço, deverão ser corrigidos somente no dia das respectivas provas, em formulário específico.

5.2.1 Caso a opção efetuada pelo candidato no ato da inscrição não esteja corretamente indicada no Cartão Informativo ao Candidato - CIC e/ou nas Listas de Convocação para Prestação das Provas, o candidato deverá entrar em contato com o Serviço de Atendimento ao Candidato - SAC da Fundação Carlos Chagas com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência da data da realização das provas, pelo telefone (0XX11) 3721-4888, de segunda a sexta-feira, úteis, das 9 às 17 horas.

5.3 O candidato que não solicitar as correções dos dados pessoais/funcionais nos termos dos itens 5.2 e 5.2.1, arcará com todas as consequências advindas de sua omissão, inclusive com a não pontuação do tempo de serviço na PMSP e dos títulos por meio do Sistema EOL/SME, conforme discriminado no Capítulo 7.

5.4 Somente será admitido à sala de provas o candidato que apresentar documento que bem o identifique como: Carteiras e/ou Cédulas de Identidade expedidas pelas Secretarias de Segurança, pelas Forças Armadas, pelo Ministério das Relações Exteriores, pela Polícia Militar; a Cédula de Identidade para Estrangeiros; Carteiras Profissionais expedidas por Órgãos ou Conselhos de Classe que, por força de Lei Federal, valem como documento de identidade, como por exemplo, as Carteiras do CREA, OAB, CRC, CRM etc.; Carteira de Trabalho e Previdência Social, bem como a Carteira Nacional de Habilitação (com fotografia), expedida na forma da Lei nº 9.503/97.

5.4.1 O documento deverá estar em perfeitas condições, de forma a permitir, com clareza, a identificação do candidato.

5.5 A Fundação Carlos Chagas, objetivando garantir a lisura e a idoneidade do concurso, o que é de interesse público, em especial, dos próprios candidatos, assim como visando a autenticidade do correspondente processo de seleção, solicitará aos candidatos, quando da aplicação das provas a autenticação digital das respectivas Folhas de Respostas personalizadas. Na hipótese de o candidato não autenticá-la digitalmente, deverá registrar sua assinatura em campo específico, por três vezes.

5.6 Não haverá segunda chamada ou repetição de provas. O candidato não poderá alegar desconhecimento sobre a realização das provas como justificativa de sua ausência. O não comparecimento do candidato em qualquer etapa do concurso caracterizará a desistência do mesmo e resultará em sua eliminação do concurso.

5.6.1 O candidato deverá comparecer ao local designado para as provas, com antecedência mínima de 30 minutos, munido de caneta esferográfica preta, lápis preto nº 2, borracha, comprovante de inscrição/boleto bancário e de identidade.

5.7 O preenchimento da Folha de Resposta, que será o único documento válido para a correção das provas, será de inteira responsabilidade do candidato que deverá proceder em conformidade com as instruções específicas contidas na capa do Caderno de Questões. Em hipótese alguma haverá substituição da Folha de Respostas por erro do candidato.

5.7.1 Os prejuízos advindos de marcações feitas incorretamente na Folha de Respostas serão de inteira responsabilidade do candidato.

5.7.2 O candidato deverá preencher os alvéolos, na Folha de Respostas, com caneta esferográfica de tinta preta ou reforçá-los com grafite na cor preta, se necessário.

5.7.3 Não serão computadas questões não assinaladas ou que contenham mais de uma resposta, emenda ou rasura, ainda que legível.

5.8 Será excluído do Concurso o candidato que:

- a) apresentar-se após o horário estabelecido;
- b) apresentar-se em outro local que não seja o previsto no Edital de Convocação para prova e no Cartão Informativo ao Candidato - CIC;
- c) não comparecer às provas seja qual for o motivo alegado;
- d) não apresentar o documento de identidade conforme previsto no item 5.4 deste Edital;
- e) ausentar-se da sala de provas sem o acompanhamento do fiscal;
- f) ausentar-se da sala de provas antes de decorrida uma hora de seu início;
- g) for surpreendido, durante a realização das provas, em comunicação com outras pessoas ou utilizando-se de livros, notas ou impressos não permitidos ou calculadora;
- h) estiver portando ou fazendo uso de qualquer tipo de equipamento eletrônico de comunicação (agendas eletrônicas, relógios digitais, telefones celulares, pagers, walkman, receptor, gravador, laptop e outros equipamentos similares);
- i) lançar mão de meios ilícitos para a execução das provas;
- j) não devolver integralmente o material solicitado;
- k) estiver portando armas; e
- l) perturbar, de qualquer modo, a ordem dos trabalhos.

5.9 No dia da realização das provas, na hipótese de o nome do candidato não constar nas listagens oficiais relativas aos locais de prova estabelecidos na Convocação, a Fundação Carlos Chagas procederá à inclusão do candidato, mediante a apresentação do comprovante de inscrição autenticado pelo Banespa ou boleto bancário com comprovação de pagamento, com o preenchimento de formulário específico.

5.9.1 A inclusão de que trata o item 5.9 será realizada de forma condicional e analisada pela Fundação Carlos Chagas, na fase de Julgamento das Provas Objetivas, com o intuito de se verificar a pertinência da referida inscrição.

5.9.2 Constatada a improcedência da inscrição de que trata o item 5.9, a mesma será automaticamente cancelada sem direito a reclamação, independentemente de qualquer formalidade, considerados nulos todos os atos dela decorrentes.

5.10 Quando após a prova for constatado, por meio eletrônico, estatístico, visual ou grafológico, ter o candidato utilizado processos ilícitos, sua prova será anulada e ele será automaticamente eliminado do concurso.

5.11 Não haverá, por qualquer motivo, prorrogação do tempo previsto para a aplicação das provas em virtude de afastamento do candidato da sala de prova.

5.12 Em hipótese alguma haverá vista ou revisão de prova em qualquer uma das formas de avaliação, seja qual for o motivo alegado.

5.13 Por razões de ordem técnica, de segurança e de direitos autorais adquiridos, a Fundação Carlos Chagas não fornecerá exemplares dos Cadernos de Questões a candidatos ou a instituições de direito público ou privado, mesmo após o encerramento do Concurso Público. As questões das Provas objetivas e respectivas respostas consideradas como certas serão divulgadas no endereço eletrônico www.fcc.org.br, em data a ser comunicada no dia da aplicação das provas.

6. DA AVALIAÇÃO DAS PROVAS

6.1 Cada prova será avaliada na escala de 0 (zero) a 100 (cem).

6.2 Cada prova será estatisticamente avaliada, de acordo com o desempenho do grupo a ela submetido.

6.2.1 Considera-se grupo o total de candidatos presentes em cada uma das provas, por cargo/disciplina, quando for o caso.

6.3 Na avaliação da prova será utilizado o escore padronizado com média igual a 50 (cinquenta) e desvio padrão igual a 10 (dez).

6.4 A nota da prova de cada candidato resultará da diferença entre seu escore bruto e a média do grupo, dividida pelo desvio padrão de distribuição, multiplicada por 10 (dez) e acrescida de 50 (cinquenta).

6.4.1 O escore bruto corresponde ao número de acertos que o candidato obtém na prova.

6.4.2 Esta padronização da nota de cada prova tem por finalidade avaliar o desempenho do candidato em relação aos demais. Na avaliação das provas, o Programa de Computação Eletrônica:

- a) conta o total de acertos de cada candidato em cada prova;
- b) calcula a média de acertos de todos os candidatos presentes e o desvio padrão em cada prova;

c) transforma o total de acertos de cada candidato em nota padronizada. Para isso, calcula para cada prova a diferença entre o total de acertos obtido pelo candidato e a média de acertos do grupo, divide pelo desvio padrão, multiplica o resultado por 10 (dez) e soma 50 (cinquenta). __

(3 - .)

$$\frac{S}{S} = \dots \cdot 10 + 50$$

S

NP = nota padronizada

A = escore bruto (número de acertos)

X = média do grupo (o total de candidatos submetidos a prova)

S = desvio padrão (índice de variação entre a nota dos indivíduos do grupo)

6.5 Será considerado aprovado nas provas objetivas o candidato que obtiver nota igual ou superior a 50 (cinquenta) em cada uma das provas.

6.6 O total de pontos de cada candidato será igual ao somatório das notas obtidas em cada uma das provas.

7. DOS TÍTULOS

7.1 Concorrerão à contagem de pontos por títulos os candidatos que forem aprovados na forma prevista no item 6.5. deste Edital.

7.2 Serão considerados títulos os relacionados na Tabela abaixo, limitados ao valor máximo de 10,0 (dez) pontos, observando-se o limite de 6,0 (seis) pontos para o somatório dos itens "A" e "B" e de 4,0 (quatro) pontos para o somatório dos itens "C" e "D", sendo desconsiderados os demais.

ESPECIFICAÇÕES DOS TÍTULOS COMPROVANTES

VALOR

UNITÁRIO

QUANTI-DADE

MÁXIMA

VALOR

MÁXIMO

A) Título de:

- Doutor em área relacionada à Educação, obtido até 31/12/2003 ou Diploma devidamente Registrado 4,0 01 – Mestre em área relacionada à Educação (desde que não seja pontuado o título de Doutorado), obtido até 31/12/2003 3,0 01

B) Licenciatura Plena em Pedagogia ou em área/disciplina relacionada com o currículo do Ensino Fundamental e Médio, concluída até 31/12/2003 Diploma registrado pelo órgão competente e, quando for o caso, com a habilitação devidamente apostilada / anotada (acompanhado do respectivo histórico escolar) 2,0 01 6,0 (A+B)

C) Tempo de serviço na Administração Direta da PMSP em cargos e/ou funções do magistério até 31/12/2003 Não haverá necessidade de comprovação. Pontuação feita pela SME em conjunto com DRH/SGP 0,10 (por mês) 40 meses

D) Tempo de serviço em estabelecimentos federais, estaduais, municipais ou particulares devidamente autorizados em cargos e/ou funções do magistério até 31/12/2003, não concomitante com o item anterior Atestado de tempo de serviço expedido conforme modelo (Anexo IV) 0,10 (por mês) 40 meses 4,0 (C+D)

7.2.1 Os títulos a que se referem os itens "A" e "B" serão computados através do Sistema Informatizado Escola On Line – EOL, quando se tratar de servidor ativo cadastrado no referido sistema, sendo de exclusiva responsabilidade do servidor encaminhar para a Comissão de Cursos e Títulos – CCT, conforme cronograma a ser oportunamente publicado em DOM, os títulos que ainda não estiverem devidamente cadastrados.

7.2.2 Quando se tratar de candidato que atualmente não possui vínculo ativo com a PMSP/SME e portanto não possui os títulos relacionados nos itens "A" e "B" devidamente cadastrados no sistema EOL/SME, deverá encaminhá-los para a Fundação Carlos Chagas, conforme instruções a serem oportunamente divulgadas em DOM.

7.3 Os documentos comprobatórios de cursos realizados no exterior somente serão considerados quando vertidos para a língua portuguesa por tradutor juramentado e devidamente revalidados nos termos da legislação em vigor.

7.4 Somente serão pontuados os cursos reconhecidos e comprovados através de Diploma devidamente registrado pelo órgão competente, estando vedada a pontuação de Licenciaturas obtidas nos termos da Resolução nº 02, de 26/06/97, do Conselho Nacional de Educação – CNE, bem como qualquer curso/documento que não preencher todas as condições previstas neste

Edital.

7.5 Não serão aceitos protocolos dos documentos, os quais, deverão ser entregues em cópia reprográfica autenticada.

7.6 A entrega e comprovação dos títulos serão de exclusiva responsabilidade do candidato.

7.7 A apuração dos pontos referentes ao item "C", tempo de serviço na Administração Direta da PMSP, será feita pela SME em conjunto com o DRH/SGP, com base nos dados constantes nos sistemas informatizados, para o candidato servidor ou ex-servidor que informar corretamente seu Registro Funcional – RF, com 09 (nove) dígitos, na ficha de inscrição, estando vedada a entrega de documentos comprobatórios do tempo de serviço a ser objeto de pontuação.

7.7.1 O candidato que não se encontrar na situação prevista no item anterior, deverá encaminhar os títulos objeto de pontuação nos termos previstos no item 7.10.

7.8 O tempo de serviço em estabelecimentos federais, estaduais, municipais ou particulares devidamente autorizados, será pontuado pela Fundação Carlos Chagas, mediante atestado expedido nos termos do Anexo IV e encaminhado conforme cronograma a ser oportunamente publicado em DOM, mesmo quando já averbado junto à PMSP.

7.9 Não poderão ser, em hipótese alguma, objeto de pontuação:

7.9.1 tempo de serviço utilizado para fins de aposentadoria;

7.9.2 os períodos concomitantes.

7.10 As informações sobre local(is), data(s), horário(s) e demais especificações para encaminhamento dos títulos referentes aos itens "A", "B" e "D" serão divulgados no DOM.

7.11 Os títulos encaminhados pelos candidatos para fins de pontuação serão inutilizados decorrido o prazo de 120 (cento e vinte) dias contados da data da homologação do resultado definitivo dos Concursos.

7.11.1 Excetuam-se do disposto no item 7.11 os candidatos que estejam na condição de servidores da PMSP/SME, cujos títulos foram objeto de cadastro no Sistema EOL.

8. DA CLASSIFICAÇÃO

8.1 A nota final do candidato será igual ao total de pontos obtido pelo somatório das notas das provas, acrescido dos pontos atribuídos aos títulos.

8.2 Os candidatos aprovados serão classificados por ordem decrescente da nota final.

8.3 Havendo igualdade na Classificação Definitiva terá preferência, sucessivamente, o candidato que apresentar:

- a) maior nota na prova de Conhecimentos Gerais;
- b) maior nota na prova de Conhecimentos Específicos;
- c) ser brasileiro;
- d) mais idade.

8.3.1 O desempate será efetuado pela Fundação Carlos Chagas.

9. DAS PUBLICAÇÕES

9.1 O DRH / SGP fará publicar no DOM, oportunamente:

- a) inscrições deferidas, indeferidas e impedidas;
- b) convocação dos candidatos que tiverem suas inscrições deferidas, para prestação das provas;
- c) gabaritos;
- d) lista de candidatos aprovados nas provas;
- e) convocação para encaminhamento dos títulos;
- f) pontuação dos títulos e classificação prévia;
- g) resultado dos recursos;
- h) comunicados que se fizerem necessários;
- i) classificação definitiva.

9.1.1 Para cada listagem de resultado publicada haverá uma relação com todos os aprovados (lista geral) e outra com os aprovados inscritos nos termos da Lei 13.398/02 (lista específica).

10. DOS RECURSOS

10.1 Caberá recurso à Secretária Municipal de Gestão Pública:

- a) do indeferimento, do impedimento e da omissão das inscrições, dentro de 02 (dois) dias úteis, a contar do dia seguinte ao da data de sua publicação. No caso de recurso em pendência à época da realização das provas, o candidato participará condicionalmente do(s) Concurso(s);
- b) da realização das provas, dentro de 01 (um) dia útil, a contar do dia seguinte ao da data de sua realização;
- c) dos gabaritos e das notas das provas, dentro de 02 (dois) dias úteis, a contar do dia seguinte ao da data das respectivas publicações;
- d) dos pontos atribuídos aos títulos e da classificação prévia, dentro de 02 (dois) dias úteis a contar do dia seguinte ao da data de sua publicação.

10.2 Os recursos referentes às letras "a" e "d" do item anterior deverão ser entregues em local, horário(s) e data(s) a serem oportunamente divulgados através do DOM. Os discriminados nas letras "b" e "c" deverão ser endereçados via SEDEX ou AR à Fundação Carlos Chagas, Av. Prof. Francisco Morato, nº 1565, São Paulo, SP - CEP 05513-900.

10.3 O(s) ponto(s) relativo(s) à(s) questão(ões) eventualmente anulada(s) será(ão) atribuído(s) a todos os candidatos presentes à prova.

10.4 No caso de provimento de recurso interposto na forma do item 10.3, poderá haver, eventualmente, alteração da classificação inicialmente obtida para uma classificação superior ou inferior, ou ainda, poderá ocorrer a desclassificação do candidato que não obtiver a nota mínima exigida para aprovação.

10.5 O recurso interposto por procurador só será aceito se estiver acompanhado do respectivo instrumento de mandato e da cópia reprográfica do documento de identidade do procurador e do candidato.

10.6 A decisão do recurso será dada a conhecer, coletivamente, através de publicação no DOM, após o que não caberá recurso adicional.

10.7 Os recursos interpostos em desacordo com as especificações contidas neste capítulo não serão avaliados.

11. DA NOMEAÇÃO E DA POSSE

11.1 A nomeação obedecerá, rigorosamente, à classificação obtida pelo candidato, que será integrante da lista final de classificação a qual será publicada em DOM.

11.2 Sem prejuízo do disposto no artigo 11 da Lei 8.989/79, deverão ser observadas para a posse as seguintes condições:

11.2.1 A apresentação dos documentos comprobatórios do exigido nos itens 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 e 2.2.4 bem como ter boa conduta e gozar de boa saúde física e mental e de não ser portador de deficiência incompatível com o exercício do cargo / disciplina conforme laudo expedido pelo Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal – DESAT, da Secretaria Municipal de Gestão Pública - SGP.

11.2.2 O documento comprobatório do requisito a que se refere o item 2.2.3 e Anexo IV do Edital deverá ser o diploma original registrado, com a habilitação específica devidamente apostilada, acompanhado de histórico escolar ou o certificado de conclusão do Programa Especial de Formação Pedagógica realizado nos termos da Resolução nº 02, de 26/06/97, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que deverá estar acompanhado do diploma do curso superior (bacharelado) utilizado como pré-requisito para sua obtenção e dos respectivos históricos escolares.

11.2.3 Os documentos especificados no item 11.2.1 e os demais documentos deverão ser entregues em cópias reprográficas autenticadas ou em cópias reprográficas acompanhadas dos originais para serem vistas no ato da posse.

11.3 O candidato inscrito como portador de deficiência sujeitar-se-á, também, a exame médico específico e à avaliação para verificação da compatibilidade da deficiência de que é portador com as atribuições do cargo.

11.3.1 No exame médico específico, não sendo configurada a deficiência declarada, o título de nomeação pela lista específica será tornado insubsistente, voltando o candidato a figurar apenas na lista geral de candidatos aprovados, observando-se a ordem de classificação desta.

11.3.2 No exame médico específico, sendo configurada a deficiência declarada, e remanescendo dúvidas, quanto a compatibilidade das atividades inerentes ao cargo, poderá a comissão multidisciplinar específica determinar a realização de avaliação prática.

11.3.3 Do resultado do exame médico específico caberá recurso, no prazo de até 3 (três) dias úteis contados do dia seguinte ao da sua publicação, dirigido ao Diretor do Departamento de Saúde do Trabalhador Municipal – DESAT.

11.3.4 Da decisão da comissão multidisciplinar específica, caberá recurso fundamentado dirigido ao titular da Secretaria responsável pela realização do concurso público, no prazo de 3 (três) dias contados de sua publicação, apenas na hipótese de não ter sido realizada a avaliação prática.

11.3.5 Será tornado sem efeito o título de nomeação do candidato cuja deficiência for considerada incompatível com as atribuições do cargo.

11.4 Será analisado o acúmulo de cargos em consonância com o disposto nos incisos XVI e XVII do art. 37 da Constituição Federal, na redação que lhes foi conferida pela Emenda Constitucional nº 19/98 (Reforma Administrativa),

bem como o acúmulo de proventos com vencimentos na conformidade do § 10 deste artigo, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 20/98 (Reforma Previdenciária), observando-se, também, o Decreto Municipal nº 14.739/77.

11.5 No caso de ex-servidor da esfera Federal, Estadual ou Municipal, deverá ser apresentado documento que comprove o motivo da demissão, dispensa ou exoneração.

11.6 O candidato que se apresentar para posse deverá firmar declaração quanto aos antecedentes criminais e administrativos;

11.6.1 Apontada a existência de antecedentes criminais, a unidade encarregada da posse solicitará ao candidato a apresentação das certidões de Antecedentes e de Execução Criminal;

11.6.2 Após análise desses elementos, a posse deverá ser liminarmente negada se verificada a condenação nos seguintes casos:

11.6.2.1 Crimes contra a Administração Pública;

11.6.2.2 Crimes contra a Fé Pública;

11.6.2.3 Crimes contra o Patrimônio;

11.6.2.4 Crimes previstos pelo artº 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal e dos definidos como hediondos pela Lei Federal nº

8072, de 25 de julho de 1990.

11.6.3 Quando a condenação decorrer de outros crimes que não os acima especificados, os elementos trazidos pelo candidato serão examinados para aferição de compatibilidade entre a natureza do crime e o exercício de função pública em geral e, particularmente, das atribuições específicas do cargo a ser provido.

11.6.4 Apurada a incompatibilidade a posse será negada.

11.6.5 O servidor que, na data da nomeação, estiver incurso em procedimento administrativo, somente poderá formalizar a posse após o despacho decisório do Departamento de Procedimentos Disciplinares da Secretaria de Negócios Jurídicos.

11.7 Preenchimento do formulário de Declaração de Bens e Valores ou apresentação da cópia da Declaração de Imposto de Renda conforme o Decreto nº 36.472, de 25 de Outubro de 1996.

11.8 Os candidatos aprovados, constantes das listas de classificação definitiva serão convocados para escolha de vagas segundo a conveniência da Administração e observada a ordem de classificação no referido Concurso nos termos da Lei 12.396/97.

11.8.1 A SME enviará correspondência sobre a(s) data(s), horário(s) e local(is) para escolha de vaga, sendo no entanto a referida comunicação meramente informativa, ficando sob inteira responsabilidade do candidato acompanhar o Edital de Convocação a ser publicado no DOM.

11.8.2 O candidato convocado que não comparecer a escolha de vaga a que se refere o item anterior, no período, local e horário(s), conforme estabelecido no Edital de Convocação, não será nomeado, conforme dispõe a Lei 12.396/97.

11.8.3 A nomeação será comunicada via correio, para o endereço informado pelo candidato, sendo considerado desistente o candidato que não comparecer ao local indicado no prazo de 15 (quinze) dias corridos, contados da data da publicação da nomeação no DOM.

11.8.4 O candidato deverá manter atualizado seu endereço desde o momento da inscrição até a publicação da classificação definitiva, junto à Fundação Carlos Chagas e, após esta data e durante o prazo de validade do concurso, desde que aprovado, junto à CONAE – 2, na Av. Angélica nº 2.606 – Higienópolis, para atendimento ao disposto nas Leis Municipais 11.606/94 e 12.396/97, não lhe cabendo qualquer reclamação caso não seja possível à PMSP informá-lo da convocação para a escolha de vaga e da conseqüente nomeação, por falta da citada atualização.

12. DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

12.1 A inscrição do candidato implicará o conhecimento das presentes instruções e a aceitação tácita das condições do Concurso, tais como se acham estabelecidas no Edital e nas normas legais pertinentes, das quais não poderá alegar desconhecimento.

12.2 A inexatidão das afirmativas e/ou irregularidades nos documentos, mesmo que verificadas a qualquer tempo, em especial por ocasião da posse, acarretarão a nulidade da inscrição com todas as suas decorrências, sem prejuízo das demais medidas de ordem administrativa, civil e criminal.

12.3 Caberá à Secretária Municipal de Gestão Pública, a homologação dos resultados do Concurso.

12.4 O prazo de validade deste concurso será de 02 (dois) anos contados da data da homologação de seus resultados, prorrogável uma única vez por igual período, a critério da Administração.

12.5 A aprovação e a classificação definitiva geram para o candidato apenas a expectativa de direito à nomeação. A PMSP, durante o período de validade do concurso, reserva-se o direito de proceder às convocações dos candidatos aprovados para escolha de vaga e às nomeações, em número que atenda ao interesse e as necessidades do serviço, de acordo com a disponibilidade orçamentária e os cargos vagos existentes.

12.6 A SME, no momento oportuno, afixará uma foto 3X4 do candidato no cartão de autenticação digital – CAD e na seqüência colherá sua assinatura e procederá à autenticação digital no cartão.

12.7 Os itens deste Edital poderão sofrer eventuais alterações, atualizações ou acréscimos, enquanto não consumada a providência ou evento que lhes disserem respeito ou até a data da convocação dos candidatos para a prova correspondente, circunstância que será mencionada em edital ou aviso a ser publicado no DOM.

12.8 O não atendimento pelo candidato das condições estabelecidas neste Edital, implicará sua eliminação do concurso, a qualquer tempo.

12.9 É de inteira responsabilidade do candidato, acompanhar no Diário Oficial do Município, os Editais, Comunicados e demais publicações referentes a este concurso.

12.10 Os casos omissos serão resolvidos pelas Secretarias Municipais de Gestão Pública e de Educação, por meio dos órgãos competentes, ouvida sempre a Comissão Coordenadora de Planejamento e Execução do presente Concurso.

Relatório de Observação nº. 1

Data: 07/10/03

Contato na Coordenadoria de Educação da Zona Norte / Brasilândia com A (Recursos Humanos) e C (Acompanhamento Pedagógico).

Antes da ida a essa Coordenadoria foram feitas algumas tentativas infrutíferas. A primeira na Delegacia regional de Ensino Norte 1, onde fui informada há 23 anos não havia concurso para professor no Estado e que os OFA (Ocupantes de Função Atividade), que são os professores substitutos eventuais, assumiram muitos dos lugares dos efetivos e, de qualquer forma não eram mais iniciantes. Os supervisores orientaram que eu procurasse a rede municipal, uma vez que a maior parte do ensino de 1ª a 4ª séries já havia municipalizado.

Meu primeiro contato na rede municipal foi na Coordenadoria da Educação de Zona Norte Centro / Tucuvi e foi me passado o nome de duas escolas (uma EMEI e uma EMEF) que haviam recebido professoras recém chamadas do último concurso. A diretora da EMEI foi muito receptiva, mas das três professoras que receberia uma era antiga na rede, só estava se efetivando, outra não iria assumir e a última estava designada para a Coordenadoria de educação do Jaçanã / Tremembé. A diretora da EMEF disse não ter tempo, para eu ligar outro dia e fiquei tentando, sem sucesso, durante duas semanas agendar um horário com ela.

Procurei então a Coordenadoria de Educação da Zona Norte / Brasilândia, que, por responder por escolas de uma área mais periférica da cidade, recebeu um número grande de professores efetivados pelo Concurso.

Meu primeiro dado concreto, portanto, é que dos professores que ingressam hoje na rede municipal, poucos são realmente iniciantes no magistério, a maioria dá aulas como professores eventuais, esperando um concurso para efetivarem-se na carreira. Outro dado é o de que os mais inexperientes, ou que possuem uma pontuação mais baixa no concurso, ingressam em escolas cada vez mais distantes do centro da cidade.

Foram indicadas duas EMEIs e uma EMEF, que foi a escolhida pela receptividade do diretor e devido à escolha do perfil de professor das primeiras séries do ensino fundamental.

Relatório de Observação nº. 2

Data: 20/10/03

EMEF

Na minha primeira ida na escola procurei por Topázio (assistente de direção) e o (auxiliar de direção), conforme indicado pelo diretor, que só entra às 15:00h, não estando presente no período da manhã.

Topázio disse não haver problema em fazer a pesquisa lá na escola e disse para eu esperar por T (nove pelo qual o secretário é mais conhecido). T me disse existirem 6 professoras iniciando exercício este ano:

- Ametista – 1ª série;
- Esmeralda – 3ª. série;
- Jade – 3ª. série;
- Rubi - 1ª. série;
- Safira - 3ª. série;
- Turquesa - 4ª. série

Todas elas trabalham no segundo período (11:00 às 15:00h) e fazem horas de trabalho de planejamento das 9:00 às 11:00. Fui apresentada às professoras que estavam presentes e acompanhei um pouco dessa atividade na sala de professores.

Na verdade, por todas as iniciantes estarem nesse período, elas interagem pouco com as professoras mais experientes que preferem o primeiro período. De qualquer forma esse é um dado importante.

Quando ingressam, conforme me disse o secretário, recebem a Lei 8989/71 (Estatuto do funcionário Público).

Enquanto estive lá duas professoras procuravam copiar o planejamento da 3ª. série que uma delas havia conseguido com uma outra professora.

Jade (iniciante) pergunta para B (3 anos na rede) se ela conhece alguma das escolas que ela indicou para remoção. B indica aquelas que acha que são “boas”. Não define, mas a outra parece entender e anota.

Relatório de Observação nº. 3

Data: 23/10/03

EMEF

Quando cheguei havia uma discussão sobre o livro didático da Coleção Colibri.

Nesse dia não havia água na escola então os alunos do primeiro período tinham sido dispensados. Alguns professores desse período permaneceram então na sala dos professores. Foi então que constatei algo bastante curioso. Conversando com as professoras que não tinham ido para a aula, teoricamente as mais antigas e experientes, porque tiveram direito a esse horário privilegiado, que todas ambicionam, obtive a seguinte situação:

- F, S e N estão há quatro anos na escola e na rede municipal;
- B, apesar de ser a mais velha de todas (conforme ela mesma disse) dá aula no 2º período, junto com as iniciantes e está há três anos na rede;
- Érica (muito preocupada que seu nome não fosse citado), três anos de escola e de rede.

Isso me fez perceber que não só as sete são iniciantes, mas quase todas as professoras do ensino fundamental estão iniciando na rede municipal e, dessa forma, poderiam entrar nos critérios da minha pesquisa. Onde estão as experientes? Nas escolas mais centrais, sem dúvida, onde não achei nenhuma.

H, responsável pela sala de leitura, parece estar a bastante tempo nessa escola (é mais velha em idade também) dá conselhos sobre leituras e empresta livros para as novatas.

Em seguida iniciou-se uma conversa entre É (um ano na escola) e B (3anos na rede) sobre as mudanças de alguns professores quando assumem cargos de chefia (diretor) e comentaram com T (secretário de direção num período e professor em outro) que ele não mudou, até passa mal quando tem que tomar alguma atitude referente ao cargo, ao que ele concordou prontamente. Continuaram comentando sobre aqueles que “se acham donos da escola”. Nesse momento E se deu conta de que eu estava observando e disse não querer seu nome citado no trabalho.

Notei que todas as professoras usam aventais brancos ou cor-de-rosa com o nome bordado. Alguma tem coelhinhos e outros bichos pintados nos bolsos.

Em cima da mesa grande da sala dos professores tem uma caixa com muitos livros onde são anotados resumos de textos lidos indicados pela coordenação ou discussões feitas em período de JEI.

Peguei um deles onde havia comunicados da direção para os funcionários:

- Comunicado sobre o uso do telefone e do microcomputador (tem dois na sala dos professores)
- Orientações sobre manutenção dos diários de classe na sala dos professores

O primeiro causou muitos “cochichos” entre as professoras que reclamaram que quem usa mesmo eles não reprimem, que nessa escola é assim, tudo controlado, etc.

Relatório de Observação nº. 4

Data: 03/11/03

EMEF

Hoje quando cheguei não havia ninguém na sala dos professores. Perguntei onde estavam todas ao que fui informada que estavam numa sala em Reunião do Conselho.

Quando entrei a coordenação da reunião estava com o Topázio (assistente de direção) e os assuntos eram administrativos:

- Falta de ventiladores na sala de SAP (?);
 - Com a verba de escalão estão sendo trocadas as portas das salas (reparando percebi que as novas portas são de aço, parecem de cofre) – professores reclamam que as portas novas não tem maçanetas, ao que Topázio responde que são assim mesmo porque os alunos arrancaram as outras. Professores reclamam que não dá para fechar as portas das salas, O assistente manda trancar com a chave, professora retruca que “vão falar que a professora tranca a classe para os alunos não saírem”;
 - Topázio anuncia o fim da reforma – (a escola está em reforma desde o início do ano) – professora antiga reclama da reforma, as crianças estão com problemas de saúde devido à poeira, ela não consegue nem controlar a frequência porque as crianças faltam muito por causa disto, as mães justificam que não dá para mandar com esse pó. O assistente diz que vai cobrar dos profissionais responsáveis mais cuidado e rapidez.
 - Professores cobram presença do diretor no período da manhã, ele só chega às 15:00h;
 - Topázio reclama da transferência do Projeto EDUCOM. Disse que era muito bom para a escola, abria no final de semana, aproximava a comunidade, mas uma pessoa reclamou da segurança, dizendo que ali era perigoso e o NAE resolveu trocar de escola. “Perigoso nada”, dizia ele.
 - Assistente disse que ia tentar um adiantamento direto (R\$ 8.000,00) para arrumar a quadra, não contemplada pela reforma.
 - Professora (antiga) reclama que nessa escola só tem desperdício, só se conserva o que está trancado. Pediram armários para sala de vídeo, não vieram, “aquilo está um horror”, puseram jogos lá e “nem vimos a cara desses jogos”.
 - Auxiliar diz que é diz que há um descontrole das coisas.
 - Professora de Educação Física diz que havia material maravilhoso – bolas caríssimas, redes – ficou tudo jogado.
 - Professora diz que alunos invadiram a sala e levaram as bolas.
 - Auxiliar disse que foi buscar cadeiras da escola num bar. O dono do bar disse que não sabia... “os meninos trazem para cá...”
 - Professora quer GCM circulando na escola, pois “tem gente” jogando pedra em quem está na quadra.
 - Profa. Educação Física diz que esse ano “não deu aula”: os alunos ficavam na quadra enquanto ela ficava evitando que a mesma fosse invadida.
 - Topázio diz que essas pessoas são parte da escola, são alunos, ex-alunos, irmãos de alunos, etc.
- A segunda parte da reunião foi com a Coordenadora Pedagógica.
- A pauta era o PPP e um artigo que ela retirou da Folha de São Paulo sobre transtorno de déficit de atenção.

- Pegou o PPP de 98, pergunta quem estava ali em 98 – só uma pessoa levantou a mão – e completou algumas partes, leu o plano todo e foi perguntando se os professores concordavam com as alterações e complementações.
- A leitura foi tranquila e só houve intervenção dos professores na hora da descrição do espaço físico da escola: número certo de cozinhas, “são duas ou três?”, “não colocaram aí a sala de SAP”, “mas ainda está em construção, por isso não foi posta”
- No geral as professoras mais novas ficaram quietas.
- No geral a coordenadora colocou questões que já existiam no PPP de 1998 e que nunca foram implantadas como temas transversais, recreio acompanhado.

Topázio voltou para dizer que pode mandar consertar o xerox (reivindicação do início da reunião); que fica R\$330,00, tem que “rachar” entre todos os professores; as novas logo aceitam. Algumas antigas começam uma discussão sobre quem vai ficar responsável pelo dinheiro, pelo xerox, pois Topázio oferece a máquina para que os professores utilizem, também. Uma profa antiga propõe que fique um professor responsável por período. Outra comenta: “não vai dar certo, nada dá”.

Fica acordado que as duas professoras de informática terão liberdade de cobrar das outras que não cumprem os combinados, essa atitude foi associada à “uma questão de ética”.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Idade:
- 2) Onde mora?
- 3) Onde nasceu?
- 4) De onde veio a família?
- 5) Quantos irmãos?
- 6) Qual a sua posição na família? (primogênita, do meio, etc.)
- 7) Qual a escolaridade dos seus pais?
- 8) Qual a profissão deles?
- 9) Tem professores na família? Quem?
- 10) Em que escolas estudou?
- 11) Há quanto tempo leciona? Antes de formada e depois de formada?
- 12) Como foi seu início como professora?
- 13) Onde?
- 14) Quais as suas dificuldades no começo?
- 15) A escola exigiu alguma coisa de você? Que tipo de coisas?
- 16) E seus colegas?
- 17) Há quanto tempo leciona na rede municipal?
- 18) Há quanto tempo leciona nesta escola?
- 19) Por que quis ser professora?
- 20) O que é, para você, ser professora?
- 21) O que é necessário saber para ser professora?
- 22) O que é necessário fazer para ser professora?
- 23) Que série dá aulas?
- 24) Como foi designada essa série?
- 25) Você gosta de dar aulas nessa série?
- 26) Qual série preferiria?
- 27) Pretende permanecer nessa escola?
- 28) Por quê?
- 29) Quais as coisas que você gosta nessa escola?
- 30) Do que você não gosta?
- 31) Quais as coisas que você gosta em ser professora?
- 32) Do que não gosta?
- 33) Esta satisfeita com seu desempenho como professora?
- 34) Se não o que falta para ficar satisfeita?
- 35) Como professora você considera ter autonomia? Por quê?
- 36) Onde você considera que aprendeu mais a ser professora: (na Faculdade, na sua Prática ou com suas leituras)?
- 37) Quem você considera que mais te ensinou a ser professora? (Suas professoras da infância, seus professores da Faculdade, suas colegas de profissão, o(a) diretor(a) da escola, parentes?)
- 38) Se pudesse escolher, o que você mudaria na sua vida profissional?
- 39) Comparando as redes estadual e municipal quais suas semelhanças?
- 40) E suas diferenças?
- 41) Onde é melhor trabalhar? Por quê?
- 42) Por quantas escolas você já passou?
- 43) Quais as diferenças entre elas?
- 44) Quais as semelhanças?

45) Qual delas é melhor para trabalhar? Por quê?

46) Se a professora não disser a escola em que está, perguntar porque saiu daquela que gostava.

ENTREVISTA PROFA. AMETISTA

ENTREVISTADORA- ...E onde você mora?

PROFESSORA- Eu tenho 23 anos e moro na Parada Inglesa, perto de Santana.

E- Você nasceu aqui em São Paulo?

P- Nasci.

E- Sua família também?

P- Toda. Meu pai é do interior, mas minha mãe é daqui, da Vila Maria, então é todo mundo daqui mesmo.

E- Da região...

P- É da região da zona norte.

E- Você é casada?

P- Não, sou noiva.

E- Mora com seus pais?

P- Moro com meus pais.

E- E você tem quantos irmãos?

P- Um

E- Mais velho, ou mais novo?

P- Mais velho.

E- Homem?

P- Homem.

E- Você tem professores na família?

P- Não. Sou única. Todo mundo mexe com a área de economia, banco.

E- Sua mãe e seu pai fazem o que?

P- Meu pai trabalhou, agora ele é aposentado. Ele trabalhou na FEBEM, né? Se aposentou, graças as Deus. E minha mãe ela trabalhou...

Ele fazia o que na FEBEM?

Ele era monitor. É uma coisa assim, mexeu com a cabeça, ele acabou se aposentando por laudo psiquiátrico, tal. E agora ele tá em casa. E minha mãe chegou a trabalhar em hospital mas, depois que teve filho acabou ficando em casa mesmo.

E- Seu irmão faz o quê?

P- Meu irmão, atualmente, ele trabalha na área de seguros, que ele faz Ciências Atuariais. Então ele trabalha numa Seguradora. Ele já foi marinheiro. Saiu da Marinha então, morou no Espírito Santo um tempão.

E- Em que escolas você estudou? Você estudou por ali mesmo?

P- Não. Eu estudei...a gente morou, quando eu era mais nova, na zona leste. Eu estudei numa escola municipal em Itaquera, depois eu saí de lá na oitava. Fiz de primeira a oitava série lá. depois eu entrei no CEFAM, no Tucuruvi, fica ali perto da Vila Gustavo. Aí eu fiz CEFAM lá. Depois eu fui pra FMU, na Liberdade, fiz Pedagogia e agora acabei pós-graduação na FMU.

E- Há quanto tempo você dá aula? Desde estágio...

P- Desde estágio, então, eu acabei o CEFAM em 98, foram 3 anos de estágio, né? então dá 3....de 98 pra 2003, são 5, 8 anos, uma média de 8 anos.

E- E quando você começou, você começou como estagiária? Você começou já com aulas?

P- Não, quando eu comecei, eu terminei em 98 o magistério, aí em fevereiro de 99, eu comecei com o maternal, numa escola de educação infantil.

E- Particular?

P- Particular. Aí na Prefeitura, eu entrei mesmo no ano passado, em agosto.

E- E você ficou todo este tempo na rede particular?

P- Na rede particular. Aí depois deixei essa de educação infantil..

E- Nessa mesma escola?

P- Não. Troquei. Eu fiquei 2 anos nessa...

E- Você trabalhou com qual faixa etária?

P- No primeiro ano eu trabalhei foi com maternal, depois fui pra alfabetização, pré-escola. Depois trabalhei, conciliei com trabalho de artes no SESC Belenzinho, depois saí. Fui dar aula perto da Av. Paulista, no Colégio S., pra alfabetização. Aí entrei na Prefeitura, não deu pra conciliar tempo, horário, essas coisas, aí, eu fiquei só com a Prefeitura.

E- E quais são assim as dificuldades que você acha que você teve no começo, quando você entrou?

P- A gente sai do magistério mas se fala muito pouco de educação infantil, na verdade, né? É uma parte muito (pequena) ainda mais de maternal, que é 3 anos, você acaba pegando mais de alfabetização, aquela fase preparatória. Então é assim, eu me vi com crianças de 3 anos, sem saber o que fazer, né? Despreparada. Então você vai, você busca, você lê, você aprende no dia-a-dia, né? Mas de impacto assim, eu fiquei preocupada por que eles dependiam de mim pra tudo. Então a primeira impressão assim foi não aprendi o que fazer. A gente aprende teoria, mas a prática mesmo de estágio, a gente fica com muito pouca bagagem.

E- A escola exigiu alguma coisa de você?

P- De estágio?

E- Não, exigiu alguma coisa assim que você tem que cumprir, que você achava que não dava conta, que não sabia fazer, que não tinha aprendido?

P- Não, assim, eles me receberam super bem. Me deram apoio, o planejamento já estava pronto. Não tiver que fazer o planejamento, então foi baseado no planejamento da escola, né? A coordenadora, ela auxiliava, não tinha nada de muito difícil. Acho que, o primeiro impacto você assusta, né? É que nem quando eu vim pra cá. O primeiro impacto, que eu olhei, nossa! Onde eu estou? Assusta, mas depois você vai pegando prática.

E- O que é pegar essa prática?

P- No começo, às vezes, você pensa tanto em o que fazer pra melhorar as coisas e nem sempre dá certo tudo aquilo que você estudou, ou você acha que não dá e, na verdade dá. Então você só vai ter certeza das coisas quando você resolver fazer. A única exigência de uma outra escola que eu trabalhava, o S., era de freira e super tradicional, então era assim, aquela coisa de apostila...

E- A sua turma era também alfabetização também, primeira série?

P- Era pré-escola. Eles saíam da pré-escola totalmente alfabetizados, mas com aquela coisa de silábica, tinham que produzir frases perfeitinhas, aquela coisa toda então, não tinha muita abertura pra você mexer em planejamento. Era tudo meio que apostilado, era essas coisas. E aí a grande diferença que eu senti quando eu vim pra Prefeitura foi a liberdade de trabalhar, que você tem de administrar sua sala de aula, da forma como você achar que deve. Tentar, não der certo, tentar de novo, com outra maneira. Que nem, eu saí de lá e já comecei, tanto que a minha monografia foi sobre a abordagem psicogenética em alfabetização. Mudei totalmente o meu jeito de alfabetizar, por que eu não gostava, eu fazia, mas eu achava que podia ser melhor. Dava resultado mas eu achava que o caminho era ainda um pouco doloroso, para as crianças. Então aí, eu cheguei na Prefeitura, aqui eu tenho liberdade pra fazer o que eu achar melhor por eles, entendeu? Se eu achar que ainda não tá bom, que eu posso melhorar, que seja com esse, eu não preciso dar exatamente igual pra esse aluno que eu estou dando (e) para o que está atrás dele, entendeu? Eu acho que assim, a parte de autonomia, é muito, muito melhor.

E- Então aqui é melhor.

P- É bem melhor.

E- Você estava falando que quando você chegou aqui foi um choque. Você foi acostumando na zona norte de qualquer forma, mas você foi escolher, e só tinha...

P- Isso. Quando eu entrei em agosto, tinha aqui, tinha numa série de outros lugares, assim, mais periferia e tinha no Tucano Amarelo, não sei se você conhece.

E- Conheço. Vaga precária?

P- É. Então eu peguei vaga precária, conciliei com o colégio de freiras até o fim do ano aí tive que optar, no fim do ano, aí tinha esta, tinha o Uirapuru, tinha uns outros.

E- Você chegou a trabalhar no Tucano quanto tempo?

P- No Tucano, 6 meses. De agosto até o fim do ano. Ai eu vim pra cá por indicação, até tinham escolas mais próximas, na época em que eu fui fazer, uma espécie, de remoção. Fui fazer, mas me indicaram aqui, por que assim, apesar, foi até o que me falaram, do aspecto ser feio, ser um lugar no meio de uma favela, ser uma coisa bem periferia, as pessoas com quem eu lido aqui, tem uma coisa muito de agregar as pessoas à escola e você acaba trabalhando pela escola. E eu fui superbem recebida. Achei até que eu ia conseguir um primeiro período. Vim na esperança, mas aí não deu. Tive que deixar a outra, mas assim, você acaba se dedicando por que você...

E- Você teve que deixar a escola particular?

P- Tive que deixar a particular, por que você vê o horário, eu fiquei das onze as três aqui, então não tinha como conciliar, entrava lá meio-dia e meia.

E- Mas a turma você pode escolher? A série?

P-- A série ainda tinha , na hora em que eu fui para atribuição ainda tinha, podia ter primeira, quarta, terceira...

E- Você está dando aula para ?

P- Primeira série.

E- Você escolheu a primeira?

P- De alfabetização, que é a minha paixão. Prefiro. Então eu escolhi, mas... quando você chega lá fora, quando que nem eu vim de ônibus pela primeira vez, o ônibus vem entrando assim, no meio da favela e você fala: Meu Deus, eu estou com medo, por que o que você vê em televisão, é só violência, essas coisas, mas quando você passa a trabalhar, você vê que não é tão nítido assim, a coisa não é tão em cima de você. Não acontece nada com a escola. Eles até chegam a ter um respeito maior pela escola. A gente ainda brinca que eles avisam quando vai ter tiroteio, eles ligam pra escola e pedem pra dispensar mais cedo, este tipo de coisa. Então, querendo ou não, é uma realidade violenta, mas não é tão próxima da gente que trabalha aqui. Acho que ainda tem um pouco de respeito pela escola, pelos filhos deles estarem estudando aqui, está coisa toda.

E- E assim , quando você entrou aqui, sentiu mais liberdade em termos pedagógicos... Em outros termos, de controle, de algumas regras que tem na escola, de sala de professores, de convivência, regras de convivência, você achou diferente?

P- Eu achei... Primeiro, que eu entrei, eu falei: - "Não. Isso não é uma escola". Porque estava em reforma, estava acabada, o físico era meio desestruturado, você acaba tendo que andar nos labirintos. Mas assim, ninguém chega a impor nenhum tipo de regra. É uma coisa meio que do consenso do grupo, sabe? Não é uma coisa bem estabelecida.

E- Que tipo de coisas, assim, você percebe?

P- Que eu percebo?

E- É, que tenha consenso, assim, que, Ah! isso é legal de fazer, todo mundo, pra ser aceito no grupo. Isso não é legal de fazer.

P- Isso, porque assim, a gente, eu já cheguei até a discutir com uma professora que falou: "Ah! aqui é um grupo fechado, nessa escola, tem gente que... eu falei não uma questão de ter um grupo fechado. Eu...aí até ela falou: Ah! Mas assim, você conseguiu entrar no

grupo e se deu bem com eles. Eu fiz, mas a questão é que eles estão aqui há muito mais tempo. Eles vestiram a camisa da escola. Eles estão aqui há anos. Não pediram remoção, tudo. Acreditando que conseguiriam fazer um bom trabalho. Então quem chega, não tem só que esperar ser bem recebido. Tem também que tentar se incluir. Tentar ser um pouco amigável. Entrar nas conversas. Perceber o que está acontecendo, como é que andam as coisas. E, eu acho que assim, o jeito das pessoas, é bastante extrovertido e eu acabei me dando bem até por este fato. Mas não que exista, assim, como gente acha que há privilégios, algumas coisas, mas eu acho que é porque você já faz parte da escola, mais do que as outras pessoas que estão chegando. Você acaba tendo um acesso mais, mais direto, a diretor, a coordenador, mesmo ao que acontece na rede, porque, Prefeitura pra mim, ainda tem um monte de coisa, que eu não entendo nada.

E- Tipo?

P- Um monte de regras que nem quando..., a primeira vez que falaram: 'vai ter referendo'.

Eu: - "O que é isso? Não faço a mínima idéia do que é um referendo". Aí explicaram o que era referendo e, quando tem pontuação, você não entende nada desses esquemas burocráticos que acontece. Tem pessoas que tão, já fizeram, já passaram por isso, e são mais experientes. Então eu acho que é assim, uma questão de se abrir, para aceitar as coisas, né? Lidar com a experiência do outro e aprender. Acho que é mais isso mesmo, ensinar mesmo estas coisas burocráticas, ninguém ensina. Você tem que ir na aula depois já ir perguntando, e alguém... Alguém sempre falando, por exemplo, Ah! O que eu preciso guardar de papel, essa coisa de evolução funcional. É tudo meio complicado. Então quem já passou por isso, pode te falar ó!: - "faz desta forma" ou - "corre assim por causa disso" ou - "esse curso pontua tanto, por causa da carga horária". Por que, no começo, você não sabe nada, você perde até oportunidades, né? por exemplo, quando tem aulas sobrando. Eu nem sabia que você podia pegar a aula que sobra em outro período, por exemplo. E pode. Auxiliar de período, a gente, eu não sabia que podia ser professor que deixa a sala e é eleito pelo Conselho. Então, essas coisas você acaba aprendendo e, quem já está, já sabe. Então às vezes, passa, não é nem passa na frente, mas ele já tem um conhecimento que você ainda não tem. Então ele sabe o que fazer e você ainda não. Então é uma questão de aprender, esperar e ter um pouco de paciência, né? Eu acho que...

E- Mas você achou que eles foram solidários, quando você...

P- Sim. Isso é uma coisa que eu sempre falei pro pessoal aqui. Que tem um grupo da escola, que ele é bastante solidário. Então o que você... a primeira vez que eu cheguei, foi o grupo que acolheu, então não é nem a parte administrativa. É a parte dos professores mesmo. Que acolhe, que fala como é que é, que joga uma idéia e eles falam: - "Bom! A gente já tentou mas isso aqui não deu certo. Se você quiser melhorar esta parte pra tentar de outra forma", sabe? Mas vão dando uns toques de como acontece...que nem a quadra... era um problema, ninguém chegava perto da quadra. Então, eu falei: - nunca vou descer com a minha turma de primeira série, mesmo que eles fiquem do lado, morram de vontade', por eles ficam lá embaixo, não cedem a quadra nem pra professora de educação física, então estas coisas você vai aprendendo. Você não vai dar a cara à tapa. Você vai primeiro observar e ver como que acontece. Mas eles são bastante solidários, ajudam em tudo o que você precisar.

E- Você está na rede municipal. Você pegou...você chegou aqui no final do ano ou você chegou neste ano?

P- Eu vim no final do ano, pra fazer a atribuição e comecei a lecionar neste ano.

E- Lá no Urso de Prata, você chegou a ficar numa sala provisória, como é que chama?

P- Precária.

E- Precária. É aquela que o professor vai voltar. É isso?

P- Não. No caso foi assim. É que a professora da sala se aposentou. Aí veio uma adjunto...

E- Ah!, aí ela fica vaga em aberto, você vai ocupar, mas ela vai pra escolha, é isso?

P- É ela vai pra escolha.

E- Ah! Entendi!

P- Então vem uma adjunto. É um processo até que chato da Prefeitura e complicado. Porque a pessoa se aposenta. Por exemplo: ela deve ter se aposentado em maio, abril, por aí. Ela ficou com a turma, aí veio uma adjunto, ficou um tempo com a turma, depois a adjunto saiu, por que era titular, escolheu a vaga e aí veio eu. Então foram três professores num ano. A cabeça viaja. Turma de primeira série. Alfabetização. Então cada uma falava uma linguagem com eles. A professora mesma chegava, ela era toda tradicional. Tinha tudo bonitinho, recortinho, colado no caderno de todas as famílias, tal. Mas eu via que tinha aluno que não sabia mais nada porque a outra já tinha falado que era de outro jeito. Aí eu ia chegar e fazer uma coisa nada a ver na cabeça deles, então esse processo, eu acho que devia ser repensado.

E- E lá como que você foi recebida, lá no outro, por ser provisório...

P- Assim, apesar de falarem que aqui é um grupo fechado, eu acho que esta escola tem um grupo mais fechado. Que nem aqui, as pessoas são mais solidárias, elas te acolhem. Lá eu senti uma certa frieza, sabe? Como assim: Ah! Você veio, mas você vai daqui a pouco, então deixa pra lá. vai se virando. Então era muito assim: uma pessoa só me ajudava e assim, por ser nova de Prefeitura, a primeira vez que eu entrei tinha muita coisa que eu não sabia como fazer. Então uma coordenadora que era mais nariz em pé...

E- Que coisas você não sabia fazer?

P- Eu não sabia, por exemplo, a forma, que cada escola tem uma sistemática assim de diário, a Prefeitura tem uma, então essas coisas bobas de dia-a-dia, que você acaba querendo fazer direito.

E- Como que era lá diário e como é que é aqui?

P- Não. Aqui e lá é praticamente a mesma coisa. Mas algumas coordenadoras...

E- Por que é a prefeitura, a secretaria que institui isso...

P- É o diário é o mesmo, vem da Secretaria, então você registra nota, falta, e tal. Mas de escola pra escola ele muda. Eu vim da escola particular...

E- Ele muda como?

P- Ele tem algumas diferenças...

E- Me explica como..

P- Na escola particular tinha que fazer dia-a-dia, né?. e lá, por exemplo, eu podia fazer semanal. Semana tal dei tal coisa. Então são essas coisinhas que você acaba se apegando...

E- E aqui? Aqui como é que é?

P- Aqui, tem gente faz mensal, tem gente que faz semanal, vai de acordo com o que você preferir.

E- Fica mais livre?

P- Fica mais livre.

E- E aí, você não sabia dessas coisas?

P- É. lá a coordenadora já exigia que fosse de outra forma, entendeu?

E- Tinha uma coordenadora (que) controlava mais?

P- Acho que ela impunha mais regras, mas não tinha controle.

E- Quais as outras regras que ela impunha?

P- Acho que não adiantava muita coisa. Era uma coisa muito assim ...

E- Burocrática?

P- Burocrática!

E- Que tipo de burocracia?

P- No fim das contas. No pedagógico mesmo ela não fazia nada. Então a parte mais chata mesmo é diário, é falta, se você, mesmo tendo direito de abonar, acaba pegando no pé, entendeu? Essas coisas todas. O que mais? Mas assim, à parte que eu achava que coordenador pedagógico tinha que fazer era entender o trabalho pedagógico do que está acontecendo e ser pra você um suporte, um "help", sabe? Preciso de ajuda. Não acontece. Porque ou estava em convocação ou estava em reunião. Que é um problema que coordenador de Prefeitura tem por que é um serviço muito burocrático. Afinal das contas, preencher papeleta tal, essas coisas. E tinham coisas que achavam que eu tinha obrigação de saber e tinha coisa que eu queria que alguém me explicasse. Que nem tem, ah ! você tem que escolher a sua jornada, aí eu tive que ir atrás de alguém que me explicasse o que era cada jornada..

E- A coordenadora não explicou?

P- Porque ela não falava o que era cada jornada, entendeu?

E- Tem jornada, depois tem JEI, tem JEIA..

P- Tem. E eu nem sabia o que era projeto. Então assim...

E- O que é projeto?

P- Projeto é.... Quem faz JEI na escola tem uma jornada maior, dentro da escola, de 40 horas, então ela dá aula e a escola, então que nem aqui a gente tem dois projetos que são de uma hora e meia, por dia. São duas horas-aula, um de meio ambiente e um de formação. Então no projeto, você discute, na parte de formação, a gente lê os livros, aí, passa para o grupo no coletivo...

E- Isso dentro dessa jornada ampliada?

P- Dentro dessa jornada ampliada. Aí, quem não tem JEI, pode optar por fazer o projeto, por exemplo, esse ano eu escolhi JEA, que é de 30 horas, mas eu optei por fazer o projeto das 3 as 4 e meia, deu tempo. Então, você opta faz o projeto, pontua...

E- E essas coisas, são muito complicadas mesmo, pra quem entra, né?

P- É super, nossa! pra quem entra, eu falei, deveria ter uma cartilha falando o que você deveria fazer, porque é super complicado. E lá eu sentia assim, que nem, eu entrava das 7 as 11, não fazia projeto, eu era JB total, então, tudo o que acontecia depois das 11 h, eu nunca ficava sabendo. Então vai ter festa, vai vir um bendito de um Papai Noel, vai ter balão pula-pula, como que vai ser assim. Então eu não participava de decisão nenhuma e ao mesmo tempo, não tinha, por exemplo, uma ata, ou uma circular, falando alguma coisa...então você tinha que adivinhar que teve reunião no dia anterior à tarde pra saber o recado que você tinha que dar para o seu aluno de manhã...então, essas coisas, eu achei que ficou meio conturbada, que era...eu achei que era mais fechada, não era de passar os recados, vai ter passeio, este tipo de coisa, eu ficava sempre em cima da hora., entendeu? Né, aí teve arrecadação de prenda, eu não sei nem pra quê...eu fiquei sabendo depois do tanto que valia cada coisa, então você acaba..., o aluno acaba perdendo, não é nem por você. mas eles ficam uma semana sem saber o que está acontecendo na escola, vendo os amigos de outra série fazendo. Aí você pega e começa a perceber que tem alguma coisa acontecendo de errada.

E- Ninguém, ninguém dava conta que você, que sua sala não estava fazendo...

P- Não. Não. Isso aqui eu acho que, apesar da escola parecer mais desorganizada, eu acho que pensam mais no aluno e menos em fazer, achar que faz bonito, entendeu? Aqui eu acho mais...

E- Por que você quis ser professora?

P- Olha, é complicada esta pergunta por que desde pequena eu riscava guarda-roupa, aquelas histórias que minha mãe odeia, com giz. E, assim, eu prestei pra fazer vestibulinho pra edificações, pra eletrônica, e o que eu queria era ser professora, eu queria ensinar crianças. O que eu acho que foi legal, meu pai, nunca se intrometeu, deixou eu escolher,

aí, eu passei pra Telecomunicações na Federal, aí pro CEFAM e, aí eu tinha que escolher e não tinha nenhuma professora na minha família para eu falar: 'Ela foi o meu espelho', né? Eu achei o máximo! Então eu acabei escolhendo pelo o que eu achava que eu ia me dar melhor fazendo, né? Não só pela paciência, por que eu não acho que seja a parte mais importante de dar aula, nem você gostar de criança, né? Mas eu achava que alguém tinha que fazer alguma coisa melhor, sabe?. Eu quero estudar para tentar mudar, sei lá, não estou contente do jeito que está, acho que minha educação, eu tive uma educação muito legal numa escola municipal. Tanto que, na pós-graduação, a gente fez uma coisa, meio que de memórias, tudo. Todo mundo falava, eu tinha trauma de matemática por causa disso, abordavam desta forma. Eu achei engraçado porque eu não passei por nada disso, meus professores foram sempre muito guerreiros. No fim das contas eu morava na periferia e, eu acho que você dando aula à periferia, você acaba querendo lutar mais pela criança e você acaba se dedicando mais.

E- Você teve bons, quer dizer bons modelos de professores.

P- Eu tive bons modelos de professores. Aí eu quis ir por esse caminho, aí com a pré-escola eu acho que eu não me dou não tão bem, que eu gosto mais desta parte de alfabetização, mesmo. Às vezes, pelo fato de não valorizarem, né? Essas coisas de maternal, de jardim, então acabei escolhendo pela área de alfabetização. Mas acho que é pelo gostar, sabe? Aquela coisa que você não explica. Você viu, quem nem, se for, eu tive bons modelos de professores, que fizeram muito por mim. E eu acho que eu também quero passar essa coisa que eles fizeram pra frente.

E- O que você acha que é necessário...o que é, pra você, ser professora? O que tem que saber, o que tem que aprender, pra poder ser professora?

P- O que tem que saber pra ser professora. Assim, eu acho que, a primeira coisa que eu acho fundamental, é você entender o processo de aprendizagem. Quer dizer, a gente vê, muitas vezes assim, acontecer de o professor se colocar na frente, querendo ensinar, mas é assim que eu ensino. E não pensar, se é assim, que ele aprende, né? então, eu acho fundamental entender esse processo de aprendizagem e respeitar o processo de aprendizagem. Então você acaba dando aula pra dois, na sala, e deixando quarenta de lado. Eu acho que a primeira coisa é entender o que é aprendizagem, depois...aprimorar.

E- E assim, como você acha que os outros, por que é assim, só você vindo na sua sala, fazendo só..., não que dizer que você vai ser vai ser reconhecida um bom professor, o que você acha que o grupo reconhece como um bom professor?

Não sei, por que assim, querendo ou não, você acaba sabendo do trabalho de cada um. Você conversa, você leva para a sala dos professores, o que você tem como ideal, o que você quer fazer ou não. Então, você acaba levando algumas críticas, por exemplo, o que é avesso. Não que eu não respeite, mas que eu acho que isso não é ser um bom professor. Então, são algumas coisas...

E- O que é não ser um bom professor, pra você?

P- É ser...não é nem questão de autoridade, não é questão de disciplina, mas é acha que você detém e você vai passar aquilo e acabou. Que ele tem que aprender, do jeito que você quer que ele aprenda, entendeu? É pegar a vassoura e bater na mesa, querendo silêncio. Isso, pra mim, não é ser bom professor. Então você acaba levantando algumas críticas, que são de opinião pessoal. Ou, ele pode estar fazendo um ótimo trabalho mas você acaba sendo contra.

E- Você pensou em algum momento que, por você ter algum, uma ..., não sei, que assim, se você vai trabalhar desta forma, que você esta falando, respeitando as crianças, vai ter mais trabalho...? Você já se sentiu cobrada porque a sua sala não é disciplinada porque seus alunos, seus alunos estavam andando pelo corredor?

P- De trabalho. Não. Nunca ninguém me cobrou isso.

E- Você falou que, no geral você tem mais autonomia, né?

P- Tenho. E assim, por que aí eu acho que dá pra você conciliar disciplina com esta parte de teoria, por exemplo, eu não tenho, eu não preciso necessariamente, se eu não estou fazendo um trabalho, deixar o meu aluno ficar andando pelo corredor, para atrapalhar a aula dos outros, né? Então eu acho que isso independe do trabalho, vai de você querer, ele, dentro ou fora da sua sala, né?. Por que tem muito isso. Está atrapalhando, então vou deixar ele andando no corredor e que atrapalhe a sala de outro, entendeu? Então, se é pra uma parte, por exemplo, eu pegar uma turma e a gente for andar pela escola, pra fazer um trabalho, é uma coisa. Agora, eu deixar ele ir ao banheiro de cinco em cinco minutos, sabendo que ele está rodando pela escola e, fazendo a maior bagunça, quebrando a torneira, no andar de cima, por exemplo, inundando o corredor, é, eu já acho que é uma irresponsabilidade, por que eu sei o que ele vai estar fazendo, que ele não vai estar fazendo uma coisa legal para o outro, e vou estar deixando, só para ele não me atrapalhar. Então, eu acho que interfere...

E- Mas, não vai ser cobrada pelos colegas, pressionada pela sua escolha, pelo jeito que você dá aula?

P- Não. Você sente que algumas pessoas te olham assim, que nem achando que você é exibida, ou que você está querendo, aparecer. Que nem, eu fiz, com a professora da sala de informática, a gente acabou montando uma página na Internet, com os alunos. Então a gente deu o papel para os professores, olharem e teve gente que olhou torto. Porque você fez só com ela, a página da Internet? A professora da sala de informática, teve que ouvir isso uma série de vezes, de alguns professores. Mas ainda bem que ela respondeu a altura, por que, assim ela fez: - "Olha, eu propus para o grupo fazer, ninguém se dispôs a levar o projeto até o final, todo mundo foi largando o projeto no meio do caminho". Ela quis ir com o projeto até o final e conseguiu. A gente apresentou no NAE e tudo. Então aí, as pessoas começam a achar que você está tendo privilégios. Isso já não é privilégio, se você olhar a questão. Todas trabalharam em projetos na informática, mas no decorrer, que seja, escolheu, optou por fazer outra parte, outra coisa e, não fez. Mas depois do produto final, as pessoas começam a achar que você está querendo se mostrar, este tipo de coisa.

E- Quando o trabalho aparece...

P- É. acontece.

E- Você pretende permanecer nesta escola?

P- Sim.

E- É? Você não pediu remoção?

P- Não, não pedi remoção.

E- Nem vai pedir?

P- Não, por que assim, se eu for pedir remoção, eu acho que tem que ser para um lugar bem próximo da minha casa. Isso, eu acho que não vou conseguir agora, de jeito nenhum, por que eu não tenho pontuação suficiente. Então para eu sair daqui, onde eu já estou enturmada, que eu sei das necessidades do bairro, da comunidade, para ir para a favela do lado, para ter que começar a adaptação tudo de novo, eu prefiro ficar onde eu estou porque eu estou bem. Então, eu já conheço como lidar, já... pretendo melhorar o meu trabalho no ano que vem...

E- Então a única forma que você vê de sair daqui, é ir para mais perto da sua casa? Não por conta da população...

P- Não, não...

E- Nem por conta do grupo escolar, nem pela escola em si.

P- Não. Eu até que eu gosto bastante daqui. Desta eu sairia mesmo se realmente compensasse, para eu estar perto da minha casa, para ser uma série de gastos, no final das contas, a menos. Por que, querendo ou não, dá duzentos reais de gasolina, pra vir, por

mês, este tipo de coisa. Mas eu acho que está valendo a pena, eu acho que estou aprendendo bastante.

E- Quais são as (coisas) que você gosta nesta escola?

P- Além da autonomia? O que eu gosto? Acho que você acaba gostando: do teu trabalho, se está ficando bom, ou não, e do grupo que está na escola.

E- Você dá aula no segundo período, acaba ficando com todas as ..., você dá aula no segundo, não é?

P- Dou. eu acabo ficando primeiro e segundo, porque eu tenho turmas de reforço desde as 8 horas.

E- Ah! Você dá o reforço?

P- Eu dou o reforço desde as 8 horas. Então eu acabo conhecendo todo mundo. Acho que também facilitou ...

E- Você fica sem hora para fazer a JEI?

P- É eu faço só à tarde. É eu faço reforço de manhã, então eu chego as 7, faço uma hora-atividade, as 8 eu pego o reforço e vou até as 11. Pegava minha turma, depois fazia das 3 as 4 e meia, projetos. então eu acaba ficando do primeiro quase até o terceiro período, de todo o mundo. Então assim, eu conheço, eu me dei bem com as pessoas, eu até, eu sou de primeira série, mas eu acabei me dando melhor com as primeiras séries da manhã, do que das primeiras da tarde, porque as idéias não eram muito iguais. À tarde, cada um trabalhava de um jeito, acabava até trocando idéias com o pessoal da manhã. Então a gente discutia, mesmo o Conselho ...

E- São um pouco mais antigas? Quem está de manhã são mais antigas...

P- São, são mais antigas, são. Aí o grupo, a escola em si, o físico não agrada, mas se você for pensar nisso, você não fica. Se você for pensar na lonjura, também não fica. Mas eu acho que você acaba se apegando ao lugar, aos alunos. Eu até queria, se pudesse, acompanhar minha turma, para a segunda série do ano que vem...

E- Isso que eu ia perguntar, se você pudesse escolher o período e a turma, o que você gostaria?

P- O período, se eu pudesse escolher, eu escolho o primeiro. Aí, se eu escolher o primeiro, eu não consigo acompanhar minha turma que era do segundo. Mas se eu não conseguir o primeiro período, eu quero ir com a minha turma para a segunda série. Por que não é um trabalho que acabou agora, né? concluiu o primeiro ano acabou. Aí você acaba pensando, você acaba se apropriando da sua turma. Você fala, Poxa! quem vai dar aula pra ele na segunda série vai dar continuidade neste trabalho, que eles estão acostumados? mais liberdade de pensar?

E- Você acha que vai ter mais liberdade agora, pra conseguir a mesma turma? O que você acha?

P- Ah!, olha! A gente.... É assim. A escolha é feita por ordem de classificação, mas a gente sempre conversa um pouco antes.

E- A classificação é sempre por tempo de...de títulos, aquela coisa tudo de novo...

P- Tudo de novo. Já saiu a lista. Eu sou 17, por exemplo. E tem 15 vagas de manhã e 15 à tarde. Então eu sou 17, mas a gente sabe que tem gente que não pega de manhã, então é capaz que eu consiga primeiro período. Mas essa questão, de sala fechada pra segunda série, é uma coisa que essa escola tem de bom. Você propõe e explica para o grupo, as pessoas aceitam. Que nem, quando eu cheguei na atribuição aqui, eu lembro que a Profa. Turmalina e a Profa. Água Marinha, do primeiro período elas estavam, acho que com a quarta série A, alguma coisa, (mas) elas queriam fazer um projeto de alfabetização, começando com primeira e acompanhando até a segunda. Então, o grupo ouviu, então todo mundo já deixou separado as primeiras séries delas e durante a atribuição foram

escolhendo outras. Ela esperou a vez dela, tinha a primeira série, pra ela. Então é uma coisa que o grupo acaba concordando. É um acordo interno que acaba facilitando.

E- Uma camaradagem...

P- Tem, por que assim, a escolha da turma, na verdade, não é uma coisa que o professor pode optar, o diretor, se ele quiser, ele atribui. Você só escolhe, eu acho que o período, alguma coisa assim...

E- Acho que precisa falar mais um pouquinho mais...você está satisfeita com o seu desempenho, enquanto professora?

P- Sim. Não totalmente. Ainda eu acho que tenho algumas coisas pra melhorar. Coisas que eu já planejo melhorar para o ano que vem . que eu pretendo pegar uma primeira série de novo. Mas eu estou buscando aperfeiçoar, né? acho que eu estou quase satisfeita.

E- Onde você considera que aprendeu mais? Na escola? Na faculdade? Na prática? Com as leituras? Com as outras pessoas?

P- Eu acho que , quando você está na faculdade, você aprende. Mas, quando você sai, se depara...porque assim, você se passa por aquilo na faculdade, mas você nem sempre fica retomando as coisas. então quando você recebe uma sala de primeira serie, que não conhece nem as letras, aí você lembra de tudo o que você aprendeu. Você busca em livros, que nem, eu li muito este ano. Então eu acho que você aprende mais, porque é significativo. É igualzinho com a criança, né? quando você está precisando, eu acho que você aprende mais, eu acho que a prática faz você aprender muito mais.

E- Se você pudesse escolher, você mudaria alguma coisa na sua vida profissional?

P- Na minha vida profissional? Não, por enquanto não!

E- Comparando lugares (onde) você trabalhou, rede particular, com a municipal, que semelhanças você encontra? Que diferenças são assim, mais fortes?

P- Diferenças, eu acho que a principal, é a questão da autonomia, né? que na particular, você acaba tendo que fazer, só o que mandam você fazer e você acaba (sendo) um aplicador de apostila, praticamente. E, na rede municipal, você acaba tendo autonomia pra trabalhar e melhorar o seu trabalho. Agora, de semelhanças, eu acho que, a questão da sala de aula, você fechando a sua porta, você está com um grupo de alunos e você é responsável por eles. Então eu acho que você tem que tentar fazer o melhor trabalho, independente do lugar que você está trabalhando. Então eu acho que a maior semelhança é que você você é o mesmo em qualquer lugar.

E- E entre escolas da mesma rede, que você teve experiências, o que você acha que tem de semelhanças e de diferenças?

P- Eu acho que as escolas mais centrais são mais frias, são mais secas, assim, no jeito de te tratar, até porque o pessoal lá já é antigo e não lida muito com essa coisa de novato. Que nem aqui. Aqui as pessoas já estão acostumadas a sempre receber pessoas novas, já sabem até que tipo de informação passar e como acolher. Agora, semelhanças... Ah! você vê também diferenças, nesta parte de, de assistencialismo, que aqui a gente lida de um jeito. Aqui a gente nem tem tanto espaço para estar guardando as coisas, tudo. Mas a forma de organizar esta distribuição é diferente. Então a parte organizacional assim, da escola, depende muito do administrativo, né, essas coisas... então, aqui é diferente de lá. Lá era mais organizado. Acho que só.

E- Onde foi melhor trabalhar, de todos os lugares que você passou?

P- Eu gostei mais foi aqui.

E- Você, de qualquer forma, só vai sair daqui, se for pra perto de casa, né?

P- Isso.

E- Obrigada!

P- Imagina!

ENTREVISTA PROFA. ESMERALDA

ENTREVISTADORA- Seu nome, sua idade.

PROFESSORA - ..., 49 anos.

E- Onde você mora?

P- Na Avenida Nova.

E- E onde você nasceu?

P- Aqui em São Paulo.

E- E a sua família, é toda de São Paulo?

P- Toda de São Paulo. Não, minto, papai é de São Carlos, São Paulo também, mas interior. Mas interior.

E- Interior de São Paulo.

P- E você tem quantos irmãos? Você é a mais velha? Mais nova?

E- Tenho 5 irmãos. Eu sou a mais velha, e o mais novo é da minha madrasta, tem 25 anos.

P- São irmãos, todos homens?

E- Todos homens. Sou a única mulher.

P- Qual é a escolaridade dos seus pais?

E- Só o curso primário mesmo, tanto um quanto o outro, completos.

P- E tem professores na família?

E- Não.

P- Não. Só tem você. E qual a profissão deles?

E- Nenhum mesmo. Puxa! eu nunca tinha parado pra pensar nisso. Sou a única da família, é verdade, nenhum mesmo.

E- E fazem o que, seus pais?

P- Meu pai é aposentado do Estado, foi motorista do Estado, até a aposentadoria. Mamãe era, trabalhava em casa só, nunca trabalhou fora. Dos meus pais é isso.

E- Em que escolas você estudou? Assim, primário.

P- É, eu estudei, primeiro ano, eu fiz numa escola particular e, que não existe mais hoje. Uma escola particular. Depois eu passei para uma escola do Estado. Nossa! Me fugiu o nome da escola agora....ela existe é aqui no Jardim T...

E- Você sempre morou por ali?

P- É a mesma escola. É a mesma escola, até hoje. Gozado... Rafael de Moraes Lima e, depois passei pro Cardoso, que é a fica do lado, hoje. Antigamente era o mesmo prédio, metade do período era o Rafael, metade era o Cardoso, Alberto Cardos de Melo Neto. Aí, fiz o ginásio, na época, ginásio no Alberto Cardoso de Melo Neto e colegial no Albino César, depois fiz faculdade, eu fiz a UNIP...

E- Você fez o que?

P- Fiz faculdades ...Não. Minto. Primeiro eu fiz Faculdade Santana, fiz Pedagogia.

E- Você fez magistério? Magistério você não fez?

P- Não....Magistério... eu estou até pulando etapas. Fiz no Omenaibe, que também existe até hoje. No Omenaibe eu fiz o magistério, depois fiz o curso de Pedagogia, na Faculdade Zona Norte Centro, fiz Psicopedagogia, também na Santana, fiz Direito na UNIP. Por enquanto só.

E- Direito? Você é estudiosa, hein? Você é casada? Tem filhos?

P- Sou casada.

E- Tem filhos?

P- Tenho 2 filhos e meu marido tem 2 filhos.

E- Seu marido faz o que?

P- Coronel da Polícia Militar, aposentado.

E- Há quanto tempo você leciona? Contando tudo assim, desde que, mesmo antes de se formar, quando você estudava no magistério, você deu aula...

P- Tudo. Contando tudo, dá quase 15 anos, há quase 15 anos.

E- Aqui, na Prefeitura?

P- Na Prefeitura um ano e, no Estado 12 anos.

E- Mas você parou de dar no Estado, aulas? Ou você ainda dá aulas?

P- Eu parei, parei. Assim que, eu ingressei aqui, eu parei no Estado.

E- Como foi seu início como professora? Onde você começou?

P- Assim que eu me formei, eu tinha na época, 17 anos, 18 anos, por aí, eu lecionei numa escola particular. Aí no ano seguinte, eu me casei e parei. E por 15 anos cuidei dos filhos. Aí resolvi voltar e comecei como estagiária no Estado e passei a eventual e passei no concurso da Prefeitura e aqui estou.

E- E quais foram as suas dificuldades no início? Quando você começou como estagiária, o que você sentiu de dificuldades? Era como você esperava? Não era?

P- Não. Eu estranhei muito porque eu fiquei muito ausente da escola. Esses 15 anos, eu fiquei praticamente em casa mesmo. Eu tive esse privilégio, eu e meus filhos, de poder acompanhá-los durante esse período. Então eu fiquei afastada. Então quando eu voltei, realmente eu estranhei muito, porque a geração era outra, a criançadinha era diferente. Era outra. Então, eu recebi muita ajuda das colegas, por que, como estagiária, eu tinha oportunidade de ficar fazendo estágio mesmo. Inclusive eu acho que hoje em dia não existe mais essa função, mas foi uma função muito importante pra mim, por que...no meu caso particular, porque como eu era estagiária, quando a escola precisava de mim então, eu ficava na sala, eu ajudava as professoras, então eu auxiliava a escola, conforme as necessidades. E, quando não, eu ficava aquele período todo na escola.

E- Você ficava junto com a professora na sala de aula?

P- Eu ficava junto com a professora na sala de aula. Então, eu ficava na sala de uma, na sala de (outra). Quanto eu aprendi. Porque tudo o que aconteceu durante esse período, em termos de avanços mesmo, eu aprendi com as colegas. Aí comecei a sentir essa necessidade, foi aí que eu comecei, voltei pra faculdade, fui fazer a Pedagogia. Aí fui fazer o curso de Pedagogia, ainda como estagiária, e aí, logo em seguida, já passou esse período e eu consegui pegar uma sala na escola em que eu estava, porque aí eu recebi a pontuação daquele período. Você, só recebia essa pontuação, a partir do término dos 2 anos, como estagiária. Aí, eu recebi aquela pontuação e consegui pegar uma sala. E, foi aí, que eu comecei como, como...não! eu fui eventual, antes de estagiária, eu fui eventual, até no Cardoso, no Alberto Cardoso de Melo Neto. E eu me inscrevi como estagiária, então eu fiquei no Alberto Cardoso, 2 meses e meio só. Até quem era minha diretora na época, passou a ser dirigente.

E- O que é ser dirigente?

P- Ah!, dirigente no Estado é como a coordenadora no NAE, hoje, na Prefeitura. É a mesma coisa.

E- E essas coisas, essas burocracias, quem te ensinou?

P- Ah! Eu fui aprendendo no dia-a-dia na escola.

E- Ninguém falou? Ninguém te deu um papel explicando...

P- Não, não, não. Eu estudei um pouco pra concurso, por que foi o seguinte: assim que entrei como eventual, saiu o concurso. Foi em 90, 1990. E teve o concurso para o Estado, então, eu estudei sozinha, tanto, que eu fui aprovada. Só que eu tive uma classificação...até que eu fiquei admirada por que eu tive até uma classificação boa, em relação ao nada que eu estava, naquela época, em termos de conhecimento. E, muitas colegas, que estavam trabalhando há muitos anos, não conseguiram. Eu era, na época, 601, de classificação e, a chamada foi até 490, uma coisa assim. Aí caducou e tudo mais. Mas eu ainda tinha isso.

Isso também foi bom, porque eu recebi uma pontuação devido este, esta aprovação em concurso, porque eu tinha o certificado de aprovação no concurso. Então, isso também me facilitou como eventual. Eu fiquei muitos anos assim. E foi indo, foi indo, eu fiquei 12 anos, foi muito bom, maravilha.... Aprendi muito, a gente sofre, mas aprende e acaba se apaixonando pelo que faz e vê que é aquilo mesmo. Você vê, eu sou formada como Bacharel em Direito mas eu não consigo largar a educação, para me dedicar ao Direito. Então eu não consigo conciliar. Embora eu tenha feito, na época de faculdade, uma...eu trabalhava num escritório jurídico, judiciário, trabalhei por 3 anos como estagiária. E eu gostava. Eu me dediquei, pude me dedicar um pouquinho, né? por que era correria, correria, mas eu pude me dedicar um pouquinho e percebi que eu gostava. Mas, as duas coisas é muito difícil, né? Então fica mais o conhecimento mesmo do que praticamente a parte profissional, que não dá para eu exercer. É muito complicado.

E- Porque você quis ser professora?

P- Ah! Eu não sei! Eu não consigo deixar de ser! Nas férias, eu sinto falta da escola. Porque meus filhos hoje, são moços. Minha filha já é casada, tudo. E eu me sinto bem com as crianças. É uma paixão que não tem jeito. E, eu gosto, sabe?, de trabalhar nessa área. Eu gosto de estar na escola. Eu sou muito...Não paro. Eu estou sempre fazendo alguma coisa...

E- O que você acha que é preciso saber pra ser professora?

P- Para ser professora? O que é preciso saber? Bom! Em primeiro lugar eu acho que é preciso ter vocação. Porque é uma profissão bastante...é difícil...embora não pareça. Muitos acham (que) todo mundo um pode ser professor. Não pode! é muito difícil! Principalmente lidar com as crianças. É muito complicado. Eu estive conversando, ontem, com uma colega, que trabalha com EJA, né? E ela estava dizendo que ela tem, já, muitos anos de profissão, mas nunca trabalhou com crianças, embora tenha essa formação. Ela diz que não consegue. Por que, realmente ela, uma experiência que ela teve, ela percebeu que não gosta, não consegue. Ela não tem muita paciência. Você precisa ter paciência. Gostar. Ter uma afinidade. Ser um pouquinho mãe ou pai, porque existem professores. Então, ser um pouquinho mãe, pai, deles e ter muito carinho, tratar com muito amor, porque cada caso é um caso. Cada aluno é um aluno. Tem que ver a realidade. Principalmente hoje em dia, em trabalhando com crianças de periferia, como é o meu caso, e sempre trabalhei assim. Eu tive uma experiência por 4 anos em escolas centrais, onde a clientela era assim, muito boa, de elite. Tanto que nós fazíamos festas...as festas eram maravilhosas. Levavam...podia contar, podia pedir material, que eles traziam. as mães até faziam questão de nos auxiliar. Eu tive um aluno americano, que nasceu nos Estados Unidos e, não só por isso, era de uma família, assim, participativa, tudo. É que os pais se separaram, a mãe era filha de brasileiros e a mãe, veio para o Brasil, para morar com os pais, o marido ficou lá. Então, o pai, de vez em quando vinha visitá-los, mas eles nasceram lá, nos Estados Unidos, o pai americano e tudo. Mas eram crianças que tinham uma situação financeira razoável, então, era excursão todo mês, era uma outra realidade. E, mesmo essas crianças dependem da gente, de um carinho grande, porque embora as realidades sejam diferentes, mas os problemas sociais existem, a níveis diferentes, as necessidades são diferentes mas os pais, hoje, tem uma forma de lidar com o filho diferente do que era, por exemplo, no meu tempo, que era mamãe em casa, o tempo inteiro. Então a mamãe ensinava, a mamãe ajudava a fazer a lição de casa. E você vê, hoje, eu pego, por exemplo, minha sobrinha e passamos o domingo fazendo lição, mas a mãe dela mesma...

E- Não consegue.

P- Não consegue. Ela estuda em escola particular. Escola particular exige e, a mãe tem dificuldade. Então, ela adora que ela vá lá pra casa e passe os domingos comigo, porque

nos passamos revendo as matérias, fazendo as atividades, auxiliamos. Você vê, ela está agora, está lendo livro porque ela tem essa possibilidade. Ela vive no meio de livros, no meio de...mas os pais não tem essa possibilidade, hoje em dia. Não têm esse tempo disponível, então, o professor, mais do que nunca, ele tem que ser mãe, tem que ser tudo, né? Um pouco mãe, eles são carentes, às vezes, vêm tristes e tem que conversar, perceber o porque, né?, o que é tem que ser muito amiga, do aluno. Tem que ver a criança, como um ...eles tem que nos ver como uma pessoa, que eles confiam, que eles tem como uma amiga para poder confiar...

E- Você dá aula pra que série?

P- Terceira. Esse ano, eu peguei terceira, né?

E- Você gosta de terceira série?

P- Gosto. Ah! Qualquer série, né? Eu acho que qualquer série... É porque os dois últimos anos... não, não escolhi. Os dois últimos anos... Eu ...Não. Eu pude escolher. Isso não.

E- Aqui você pode escolher?

P- Eu tive uma opção grande. (Por) que aqui, na escola, eu cheguei, com um grupo muito grande de professores novos. Nós, éramos, um grupo grande. E, eu fui, realmente, até fui a primeira a escolher, né? E eu escolhi, mas eu não conhecia a escola, não conhecia os alunos, a escolhi aleatoriamente, por desconhecer mesmo, a realidade da escola. Mas os dois últimos, eu trabalhei em escola de periferia, que não era muito diferente daqui, não. Então, com crianças mais carentes e tal. Então, eu me sinto bem. Tanto que, é engraçado que, se alguém falar mal de aluno, eu fico brava, fora. Não porque aquelas crianças...

E- E, essa sua postura, não incomoda as suas colegas? Elas não reclamam? Ah! Ela gosta de qualquer coisa...

P- Não.

E- Não. Você acha que há uma compreensão do grupo da escola...?

P- Existe. E, eu sou uma pessoa assim, muito comunicativa. Então eu costumo brincar...você é uma pessoa discreta...eu sou tudo menos discreta...então, eu chego na sala dos professores e já converso com todo mundo. E gosto, eu adoro trocar experiências. Tudo o que eu tenho, eu trago, eu mostro. E as atividades, adoro ficar mostrando... então, tudo aquilo que dá certo, eu mostro mesmo pras colegas e falo: olha, foi assim! e foi tão gostoso...adoro falar desse assunto. Às vezes, venho de carro e, o carro está lotado de professoras e eu estou o tempo inteirinho falando...por que eu fiz tal atividade...aí a outra...aí já fica só aquele assunto.

E- Mas, não é só o grupinho de vocês, assim, as que entraram...

P- Não. De toda a escola...por que, a esta altura do campeonato, eu já tenho amizade com todo o mundo, né? um ano aqui, já ...é veterana. Já somos veteranas.

E- Você, não sente que, no grupo da escola, que tenha pessoas que, se incomodam...por exemplo, que reclamam da escola, que reclama do lugar, que se incomodam com o seu jeito de achar que dá pra fazer o trabalho? Que é legal?

P- Não. Acho que não. Por que ...eu não sei... Nessa escola, o grupo docente, aqui, é muito assim...eu percebo, embora as dificuldades sejam inúmeras...o pessoal é bastante assim... todo mundo tem uma vontade...de tanto que, quando nós chegamos, nós nos desgastamos demais, essa turminha nova. Nós, chegamos a ... eu, tive colegas que ficaram doentes. Eu, teve uma época que...peguei até um pouquinho... de depressão...no começo do ano. Porque nós, nos deparamos, com uma dificuldade...dificuldades muito grandes. A gente sentia vontade de ajudar muito, fazer muito.

E- Dificuldades, em que sentido?

P- Assim, as crianças com dificuldades na parte de aprendizagem, por que aqui, a gente tem nós tivemos dificuldade, o ano passado com reforma, então, isso não parece...

E- Você já entrou no ano passado?

P- Não. Não. Eu entrei esse ano. Mas a turminha, a criançadinha do ano passado, que já vem por exemplo, eu peguei uma terceira série, que muitos alunos tem dificuldades, que são equivalentes a dificuldades de primeira, então, você tem que voltar, você tem que ter...muita paciência...ter uma diversificação de atividades muito grande. Você tem que preparar atividades para um grupo, preparar atividade para outro grupo. E, você quer ver resultado imediato. Isso é uma ansiedade, acho que, de todo professor. Então, quando nós chegamos, por mais que tenhamos vindo de lugares assim, como o meu caso, de uma periferia, também com dificuldades, mas lá as dificuldades são outras. Porque obviamente varia de uma região para outra, de um lugar para outro e tal. Então, você sente essa, até que haja adaptação sua com eles e deles com você, existe uma ansiedade assim, no início do ano, terrível ... por exemplo, eu acredito que, isso não vai acontecer daqui pra frente. Eu vou ficar aqui, né? Vou permanecer aqui nessa escola, então isso eu já não vou enfrentar, porque eu já sei o que vou enfrentar. Eu conheço a clientela, de uma maneira geral. Lógico, vai ser uma outra sala, uma outra realidade, mas você já sente bem, por que você sabe o que vai enfrentar. Agora, eu não sabia, né? Então, nós estávamos ansiosas. E, nós trocávamos idéias, por que na época nova, você fica mais com as novas, né? E, aí, eu chegava pra ela ... Amiga, o que nós vamos fazer? Eu estou desesperada...por que tem isso... por que o que nós podemos fazer pra melhorar? E era uma ansiedade assim, que estava levando à loucura, sabe? E, em reuniões assim, chegávamos a nos alterar, né? Aí, a coordenadora tinha que interceder e dizer...- “Não, pessoal. Calma. Não é assim. Vocês vão ter que paciência. Calma. (Nós) vamos dar tudo. Vamos rever tudo. Vamos tentar um outro caminho”...queria que toda a sala apresentasse uma... queria que todo mundo aprendesse de imediatismo. Não era isso. Ela falou: - “Não, a clientela é difícil, vocês vão ter que ter paciência.”

E- As mais antigas não ajudavam?

P- Já estavam...não...Ajudavam . mas embora elas falassem, você acha que não. Você já tem um conhecimento e você já está aí..

E- Elas falavam: calma, que assim..

P- Calma! Não adianta ficar assim. Vocês vão ter que ir devagar. Eles não vão aprender com essa rapidez, que vocês estão esperando... e aos pouquinhos a gente foi se acalmando...nós fomos nos acalmando. Nós fizemos até...eu peguei...nós pegávamos alguns alunos, que tinham mais facilidade para determinada coisa e até trocávamos os alunos. Chegamos a trocar os alunos uma época.

E- Na sala?

P- Nas salas. Púnhamos os meus na sala da outra, um pouco da outra na nossa sabe? Pra ver se eles conseguiam entender melhor. Olha! sabe o que é fazer coisas assim. Estudar e fazer tentativas.

E- Você conseguiu...você já está aqui há um ano, mas você já trabalhou em outras escolas?

P- É.

E- Como é assim, esse ordenamento das salas? Essas salas de aula das crianças? Quem escolhe? É a diretora? são as professoras?

P- Eu acredito, eu não sei ainda isso. Eu não acompanhei. Eu não vou te dizer porque eu desconheço realmente. O que eu entendo que seja é pela ordem de matrícula. Eu entendo que seja assim. Por que eu não vejo...

E- Não há nenhuma interferência dos professores....

P- Não, não, não, não. Eu não percebo ninguém....

E- Nas outras escolas, no Estado, você não percebeu isso? Não?

P- Olha! Eu passei por muitas fases. Na época que eu entrei, nós fazíamos no início do ano, no início do ano não. Minto. No final do ano, um remanejamento das salas, vamos dizer assim. Então, nós sabíamos exatamente. (Nós) formávamos salas.

E- No Estado isso?

P- No Estado. No início.

E- Os professores?

P- Os professores. Tanto que teve um ano até que nós separamos os que tinham mais dificuldade...eu falei: "não, quero ficar com essa turminha, por que eu quero pegar desde do comecinho e tal". Mas as coisas foram mudando no decorrer do tempo. E a pedagogia foi mudando. E eu fui aprendendo. As pessoas foram percebendo que fomos recebendo orientações, que deveríamos trabalhar de outra maneira. Aí, fomos tendo salas mais heterogêneas, formando salas ...

E- Essas daqui, as salas, são heterogêneas?

P- São heterogêneas, com certeza, com certeza. Todas elas. Agora, o que nós percebemos assim, é que a turminha da manhã, é um pouco melhor. Não por questão dos professores...

E- Da manhã? é o primeiro período?

P- Primeiro período. Não que os professores tenham tido influência nisso. Mas, por que os pais que colocam o aluno no período da manhã...

E- Os períodos, também, não são os professores que escolhem?

P- Não. Ele depende da classificação. Lógico que todo o mundo prefere o período da manhã, né?

E- Dos professores não. O das crianças...quem matricula...?

P- Ah! Eu também desconheço isso daí. Isso daí, precisaria perguntar para o pessoal da secretaria, né? E, então, quando, o período... a turminha...os pais que colocam as crianças no período da manhã, são pais, mais participativos, em geral. Por que? Porque, geralmente, não participativos, assim, geralmente são pais...

E- Mais dedicados?

P- Mais dedicados. Por que, eles acordam cedo, por que os mesmos pais, que trabalham ou deixam de trabalhar...são os mesmos. Só que eles tem uma preocupação de deixar a criança na escola, para ir trabalhar. Eu sinto isso. Eu percebo isso. Não sei se até, posso até estar exagerando. Mas eu percebo...

E- Uma diferença entre eles?

P- Que existe uma diferença neste sentido. São pais mais preocupados. Então, eles não se incomodam em acordar cedo, colocar o filho cedo. Por que eles vão acordar cedo, vão acordar os filhos cedo. Vão trazer. Trazer eles e tal. O pai do segundo período, o perfil, digamos assim, dos pais do segundo período são aqueles que não gostam de acordar cedo, que não trazem o filho, que não tem preocupação...tem uma preocupação muito menor, digamos assim, comparando-se aos pais do primeiro. Isso, eu percebo, assim, com muita clareza, por que eu fico aqui nos dois períodos, embora eu não tenha sala no período da manhã, eu acompanho de perto e eu percebo que existe...

E- Se você pudesse escolher, a turma e o período pra trabalhar, se você fosse lá, a primeiro na lá da escolha e pudesse escolher, o que você gostaria?

Eu gostaria para ...por que a cada ano, você muda também a sua vontade. Eu estou com vontade, desde o ano passado, porque, esse ano, eu não tive oportunidade de escolher assim, uma primeira, mas eu tenho vontade de pegar no ano que vem, uma primeira. Os pequenininhos. Pra começar com eles, entendeu? Bem do comecinho, por que eu estou fazendo o curso PROFA e, o PROFA está me dando assim, nossa, está sendo um curso que estou apaixonada. Se bem que, eu me apaixono por todos os que eu faço, mas esse, realmente, é...está de parabéns. A equipe que organizou, a equipe que trabalha. É uma equipe maravilhosa. E eu estou aprendendo muito. Eu estou, realmente, conseguindo entender toda aquela teoria, que eu ...era teoria, entendeu?...Hoje, eu percebo, que era teoria. Eu achava que entendia, mas na verdade, na prática, eu não praticava tão de acordo como eu estou achando que agora...está bem por dentro da, dessa filosofia nova, desse...

sabe? Conseguindo entender o modo de pensar da criançadinha, como é. Então eu estou conseguindo um sucesso maior, mesmo na hora de aplicar as atividades com os alunos. Está sendo mais prazeroso pra eles, eles estão participando mais, sabe? Por que, eu realmente fiquei perdida. Esse ano eu me perdi muito. Por que...em várias etapas, eu falava: “- não, não é assim.” “Não está bom!”. Eles começavam a cansar, porque começavam a perceber que eu estava ficando ansiosa e, eu senti vontade de, muitas vezes, quase mudar tudo. E agora, quase no final, por que o PROFA começou em junho, em agosto e o PROFA me deu subsídios pra recomeçar mesmo. Uma nova, uma nova maneira de...

E- Você percebeu que está aplicando...

P- É. E você tem atividades lá, que te obrigam a aplicar mesmo, porque você tem que apresentar lá. então, atividades assim, com textos. Então, tudo você tira, você retira do texto. Você começa a entender porque que aquela criança está escrevendo tudo errado e está lendo errado e ela acha que entende e não entende. E você, às vezes, você fala: “- Meus Deus! O que está acontecendo com essa criança?” . então, isso o PROFA está me explicando. Está dando...por que, esses 5 anos que eu fiquei no curso de direito, eu fiquei afastada, um pouco afastada de cursos na área da Pedagogia, né? por que...então...foram anos importantes, que houve uma modificação muito grande e eu perdi. Porque, embora eu estivesse trabalhando, eu não estava ...não estava assim tão...

E- Próxima?

P- Próxima dos cursos. Eu acho que o curso de aperfeiçoamento de professor é uma coisa assim, essencial. Porque você tem uma troca de experiências naquele curso, assim, fantástica. E quem faz o curso, quem está ali, é porque quer estar ali. Por que as vagas são... não é aberta pra todo mundo. Por que são grupos pequenos e quem está ali, é porque quer. Por que quer aprender e porque quer trocar experiência.

E- Você observa no grupo se, a maioria das pessoas que estão lá, estão começando como você?

P- Não. Não.

E- Não?

P- Nós temos Coordenadoras Pedagógicas. Temos colegas que já estão quase para se aposentar. Temos colegas das mais diversas séries. Tem professoras de EJA, professoras assim...

E- Então, é bem variado?

P- É. Então cada uma troca experiências com a outra e você começa a sentir a verdade naquilo que eles estão falando, sabe? Porque você fala: “Puxa vida! Para o adulto acontece isso, para a criança acontece isso. Para o maiorzinho acontece isso”. Você começa a ter outra, a encarar com outros olhos. Começa a ficar mais à vontade, na hora em que você está dando aulas. É o que eu falei para ela, o que foi mais proveitoso pra mim, foi em termos de eu me sentir à vontade. Por que? Porque eu estou percebendo que posso criar mais...e, às vezes eu criar, mas falava: “Será que vai dar certo?” “Ah! Será?” “A não! é melhor eu usar um método mais, que eu já estou mais acostumada. Por que aquele deu resultado”. Mas se você se sentir à vontade, se você começar a criar, você, eles aprendem mais. Você chega mais próxima deles. Eles se sentem melhor. Você cria mais. Eles começam a criar junto, sabe? E de fato a gente consegue aquilo que é o objetivo maior.

E- Você acha que a maioria dos professores vai querer ficar com a primeira série por que é difícil...

P- Eu acho que não. Eu acho que não. Eu acho que existe uma grande possibilidade de eu ficar. Porque pelo o que eu estou ouvindo das colegas, elas estão interessadas em segunda, terceiras. E , eu gostaria, sabe? Apesar de todo o trabalho, que a primeira é a que mais dá

trabalho. Não me importo não. Eu quero o trabalho, mas eu quero começar bem do comecinho, sabe, aquela coisa...? Sei lá, é a vontade que eu estou agora, neste momento...

E- Você vai permanecer na escola, né? você não pediu remoção?

P- Vou. Não.

E- Você quer ficar mesmo?

P- Quero ficar mesmo.

E- Quais as coisas que você gosta nessa escola?

P- Que eu gosto? Eu não sei. Eu acho a que a gente se afiniza com o lugar que está de tal maneira que, você, não sabe nem dizer... você gosta. Você acaba gostando das pessoas, se afinizando com as pessoas. Mais são as pessoas, por que, nós aqui, em particular, temos dificuldades mesmo. Você vê, a gente tem salas...não temos armários, você não pode deixar nada que some. Você sabe? Tem problemas assim, muito graves. Então, o que talvez mais me faça querer ficar, é a vontade de contribuir. A vontade de fazer. Como se você dissesse assim: “- Eu estou começando a ver uma luz, e eu quero...é um lugar onde eu posso fazer muito! Eu posso contribuir muito!”. Então, eu me vejo assim, com disponibilidade para isso. Sabe? Como uma pessoa que os filhos já estão casados, e tem disponibilidade de tempo e tenho vontade mesmo. É gozado. Tenho vontade mesmo de fazer alguma coisa por eles. Nem que seja mais um ano por que, obviamente, aqui, não sei se vou ficar por muitos anos aqui. talvez, no outro ano, eu peça remoção, para uma escola mais central, mais próxima ...porque, aqui, não é tão longe da minha casa também, né? Não é difícil...mas...

E- Por enquanto você quer ficar ...

P- É, por enquanto. Pelo menos enquanto eu tenho assim: saúde, vontade. A hora que eu sentir que eu estou começando a ficar cansada, eu dou a vez para os mais jovens. Você está entendendo?

E- Você está com muito pique.

P- O pique começa...

E- Você está satisfeita com você, como professora?

P- Eu acho que sim. Pelo menos eu faço tudo o que eu acho que está dentro das minhas possibilidades. Procura estar sempre me aperfeiçoando, pedindo a ajuda das colegas. Eu peço muito a ajuda da Coordenadora. Pergunto muito. Por que eu, eu faço de tudo para acertar. Se eu acerto eu não sei. Mas eu faço o possível.

E- Você acha que você tem um grupo unido?

P- Tem. A gente tem aqui. O pessoal é muito bom. Eu não estou falando assim, jogando confete, não. A gente te mesmo. Realmente tem. E, isso, sabe?, eu acho que é muito bom. Tem esse lado bom da escola.

E- O que você considera que mais te ensinou a ser professora? A faculdade? Na sua prática? Ou na sua...

P- Na verdade, eu, eu me tornei professora por que...quando eu fiz o curso no Albino César, eu fiz o colegial, né? O ensino médio. Até o final, conclui. Porque a minha vontade era fazer o curso de direito, já nessa época. Só que eu não tive oportunidade, porque papai, simplesmente disse que, eu não poderia, que ele jamais deixaria...isso é uma coisa até difícil de você entender, dessa geração de hoje entender. Mas, havia naquela época, esse tipo de pai, como o meu. Que é um pai assim, que não permitia. Eles simplesmente dizia: “Não vai. Você não vai pra longe, que é perigoso.” Naquele tempo ele achava perigoso. Era perigoso estar pegando ônibus... Imagine você não fazer a faculdade por que era longe... Por que naquele tempo, não tinha Faculdade Zona Norte Centro, por exemplo, faculdade próxima. Se existisse a Faculdade Zona Norte Centro naquele tempo eu faria. Embora não exista direito. Eu faria qualquer curso. Por que eu sempre gostei de escola. De estar na escola. Estar estudando. De ler. Eu adoro ler. Adoro. Adoro. Tenho

paixão pela leitura, pela escrita, né? Então, eu faria qualquer coisa que tivesse perto da minha casa. Então, pra você poder fazer um curso, ou você ia para a USP e, meu pai, não podia pagar uma Faculdade particular também. Porque papai é motorista, você imagina, né? do Estado. Então ele mesmo dizia. Não me deixava trabalhar em hipótese alguma, hipótese alguma. Para ele me deixar eu lecionar, esse ano, na escola particular, precisou ir uma colega minha ir lá e convence-lo, e falar e pedir, pedir, pedir. Porque ele dizia que não ia. A filha dele trabalhar? Porque? Não havia necessidade.

E- Mas o Magistério ele deixou você fazer porque era perto?

P- Deixou porque era escola, pertinho de casa. Eu morava ali no Jardim Tremembé, a escola fica em Tucuruvi...aí, ele permitiu que eu fizesse o Magistério...inclusive, era o sonho da minha mãe. A minha mãe queria ser professora. Ela sonhou a vida inteira em ser professora. Então, ela falava: "Filha! Seja professora!". Ela falou tanto e, ela veio a falecer e não chegou a me ver formada no curso, no curso normal, por que não era magistério, era normal. Ela não me viu formada, ela faleceu antes. E eu dediquei o curso a ela e tudo. Mas quando eu me casei, da mesma forma, eu tinha um marido, meu marido era da polícia militar, era militar e tudo. E a gente estava vivendo bem. Não havia necessidade, e eu achava que não havia necessidade de trabalhando fora e tudo. Então eu não trabalhei, quinze anos, como eu te disse, fiquei em casa. Tinha os filhos pra cuidar. E ele...então... eu não trabalhei por todo esse período. Quando eu entrei na escola, (foi) que eu fui fazer a Faculdade Zona Norte Centro, né? fazer a faculdade de Pedagogia, justamente, buscando conhecimento. Porque quando eu entrei pra trabalhar, depois de quinze anos, eu percebi a necessidade, urgente, que eu tinha de me aperfeiçoar. Fazer um curso de aperfeiçoamento. Tanto que a Pedagogia ainda não me deu resposta. Vou fazer a Psicopedagogia.

E- Comparando assim, todos esses lugares em que você trabalhou, a rede estadual, municipal, qual que você acha, quais são as semelhanças e as diferenças? Onde é melhor pra trabalhar?

P- A clientela é a mesma, sem dúvida.

E- Você também tem visão, você trabalhou no centro, na periferia...

P- Na periferia...essa diferença?

E- Não. Isso que eu estou perguntando, se a clientela é a mesma tanto na estadual, quanto na municipal, só difere quando é periferia, centro?

P- Isso. Aí difere, porque devido...a situação financeira, se bem que isso acontecia, há 3 anos atrás. Há 4 anos atrás. Então, como hoje em dia, as coisas estão avançando e se modificando muito,...eu não sei...de repente até houve uma modificação. Mas ainda o tempo que eu estive ainda nessa escola, nessas escolas centrais, a clientela é bem mais, a situação financeira é bem melhor.

E- Mas assim, em termos de rede, onde você...

P- Em termo de rede não. Se a escola é de periferia, tanto a estadual quanto municipal, a clientela é a mesma.

E- A diferença do trabalho assim?

P- Ah! A do trabalho?

E- É. em termos burocráticos, em termos de facilidade, dificuldade...

P- A escola da Prefeitura, ela dá assim, uma possibilidade maior de aperfeiçoamento ao professor. A própria Prefeitura nós dá. Como o PROFA, a JEI, que a gente fica...a gente, geralmente, discute, tem um tempo pra troca de experiências. O Estado, embora tenha o HTPC, o HTPC nunca é usado pra troca de experiências, ou dificilmente, digamos assim, não que não seja, nunca. Mas dificilmente você tem um tempo hábil, mesmo porque é muito curto. É uma hora só. É o período de uma hora, duas vezes por semana. Então você tem tanta coisa, a Coordenadora tem tanta coisa pra te passar. A gente tem tanta coisa pra

pensar no coletivo, que você não consegue um tempo pra trocar experiência com as colegas. E, é uma coisa que você não tem no período de intervalo. Você, no intervalo, você não consegue trocar experiência. Na hora que você sai, você precisa ir embora. A não ser que você converse com a colega que vai com você de carona, com você, ou vá no táxi, com você, enfim, que fique um pouco mais com você. Mas dentro da escola, você tem seus alunos pra cuidar, você não pode ficar com a colega conversando, em tão você... a Prefeitura dá essa abertura, então as colegas...em JEI, JEIA, enfim, esses períodos de troca são maravilhosos, porque você realmente troca experiências. Queira ou não queira, você troca experiências. Isso é muito rico. Sem contar com os cursos de aperfeiçoamento que são feitos. Eu, no caso, faço PROFA, mas existem muitos outros cursos de aperfeiçoamento, que a Prefeitura fornece, favorece, propicia. O Estado tem, mas não, já não é...não são tantos... é difícil, possibilita um ou outro só. Então, nesse sentido o Estado está bem, assim, mais tradicional por que nós estamos conseguindo avançar porque estamos conhecendo bem mais coisas, né? Muito mais...muito mais conhecimento e trocando conhecimento. Agora, eu percebo que, a turminha do Estado, quer ver?, Eles, por exemplo, aluno que vai pra escola do Estado, muitas vezes são alunos que não ficaram na Prefeitura por que não conseguiram vaga ou, porque como a Prefeitura propicia muito mais, por exemplo, uniforme e todas essas coisas, né? esses auxílios, todo mundo quer a Prefeitura. já uns tem, dão a preferência. Só que a Prefeitura tem um limite, tudo tem um limite, então aqueles que não conseguem é que vão para o estado. Ou, aquele aluno assim, que de repente, não vou dizer que é excluído na Prefeitura, mas ele mesmo acaba se excluindo porque ele apronta muito. Ele é muito levado, ele acaba, ele não se adaptando, sabe? E, aí, até existe até um convite pra ele procurar outra escola, porque a coisa ali está muito feia. E, às vezes não existe até essa necessidade, né? não do professor ou da escola, mas muitas vezes até a mãe não agüenta. Precisa ficar chamando a mãe, falando: "Olha! Seu filho aqui não..."

E- E aí, esse é o que vai parar na rede estadual?

P- Aí vai parar na rede estadual! Então lá, nós recebíamos assim, alunos com problemas, assim, de subir pelas paredes. Sabe aqueles que subiam pelas paredes, eu costumava brincar, falo assim, que se você largar sozinho nas salas, eles sobem pelas paredes. Então era muita transferência que vinha porque a Prefeitura não estava agüentando mais, né? então, isso também que acontece...

E- De todas as escolas por que você passou, qual a que você gostou mais? Qual que você escolheria para trabalhar ?

P- É, aí, é complicado porque existe uma em que eu trabalhei, inclusive, eu poderia ter ido para outras e é a que eu tenho mais afinidade, foi a que entrei, foi a primeira que me acolheu. Por ter sido a primeira e, é uma escola de periferia, que é a Escola Estadual Professor Pardal, na Vila Alb. E aquela escola é a minha escola do meu coração. Por que lá eu lecionei, que ver? Dos 12 anos de Prefeitura, lá eu fiquei 8.

E- Não, de Prefeitura não, de Estado.

P- Do Estado quer dizer, dos 12 anos de estado, 8 eu passei no Professor Pardal, eu fui, depois um dia em que estava na atribuição, por que no Estado eu sempre fui OFA, nunca fui efetiva não cheguei a me efetivar. Então, o diretor estava lá, foi meu diretor, eu saí por que não tinha mais, não tive condição de escolher lá, por que havia outras com mais pontuação e, eu encontrei o diretor e o diretor me pediu pra voltar. Ele falou: "Volta pra lá. Volta pra lá." Eu peguei, eu falei: - "Aí, meu Deus, eu já gosto de lá." e tinha as escolas centrais que eu estava, né? Inclusive, eu tive a felicidade de ser querida por todos os diretores, de todos os locais que eu passei. E eu encontrava a dona V., a diretora do Visconde de Sabugosa e, uma vez eu até levei um susto, que entrei ali na diretoria, norte 2 e ela me viu e ela (disse) : "Quando você vai voltar pro lá?" então, todos queriam que eu

voltasse, e tinha... eu estava na mão, assim, com o Sabugosa e com o Pardal, e as outras eu já... não é? Porque a diretora me pediu tanto e, o outro pedindo... só que o outro estava lá, então, eu falei, então a outra não vai ficar sabendo, eu vou pegar e vou voltar pra o Pardal. Eu vou voltar onde eu queria... E, então... mas assim... complicado... o Visconde Sabugosa também a clientela lá é diferente, é mais assim..., por exemplo, eu estive no Arara Azul, por exemplo, lá, a clientela, parece escola particular. Lá é como uma escola... lá é maravilhoso. Eu não sei lá, quem está lá hoje, que a direção mudou, mudaram os professores...

E- Quando você veio escolher pra cá, só tinha mesmo periférica? Quando você veio escolher na Prefeitura?

P- Ah! Só! E essa era mais próxima da minha casa.

E- E essa, Arara Azul, também é estadual, né?

P- Estadual. Estadual.

E- Da rede estadual, você já se desligou mesmo...

P- Já me desliguei, agora, das escolas da Prefeitura, eu só conheço essa.

E- Mas eu acho que é legal mesmo, essa, perto das outras, você escolheria, pela que você começou?

P- Eu acho que eu escolheria a que eu comecei, em termos assim, por que eu gosto de todo mundo lá... as colegas, né?... a ... então são vários os aspectos, né? eu gostaria de estar lá... ao mesmo tempo, o Arara Azul, nossa! É muito gostoso!

E- Você acha que a afinidade do grupo da escola, com os professores, com a direção...

P- É muito boa. Eu sempre tive sorte. Eu sempre tive sorte.

E- Se você tivesse assim, numa escola muito difícil, como se diz que essa é, mas tivesse um grupo coeso, esse grupo....

P- Ah! Sabe porque a gente quer ficar aqui? Justamente por isso. Por que o grupo de professores aqui, é muito assim, é muito bom, entendeu? Nesse aspecto. Nós somos... temos assim, muita ajuda uns dos outros. Nós somos muito unidos.

E- E isso, é mais importante do que qualquer dificuldade que você tenha em sala de aula?

P- Eu acho que é. Eu acho que isso é o essencial. Porque se você está num ambiente ruim, onde você... aqui você recebe muito carinho de todos. Então você se sente bem neste aspecto. Então você sente vontade de ficar. Se você vai numa escola, onde a direção é ranzinza, é... eu acho, eu graças a Deus, nunca passei pela experiência, graças a Deus, né? Mas eu tenho a impressão que, se você pegar um grupo difícil de trabalhar, uma coordenadora... por que eu percebi, assim, que aconteceu isso com colegas minhas, sabe? De terem assim, uma certa rivalidade com o diretor, rivalidade com a coordenadora. Então, embora fossem, efetivas, embora fossem efetivas, elas não viam a hora de sair. Elas choravam, elas sofriam muito. Era um trabalho sofrido. Não era um trabalho... porque o trabalho com um ser humano tem que ser com amor. Não tem outro jeito. E eu só sei, eu costumo dizer que eu sou muito chata. E, eu não consigo ficar. Se eu não tiver gostando eu não fico mesmo. Eu sou chata. Porque eu acabo, ficando ..., me tornando uma pessoa chata e, por isso, é melhor até, eu me afastar, entendeu? Então, eu tenho que estar bem. E, eu tive sorte. Sempre tive sorte. Sempre peguei turmas muito boas. Muito boas de trabalhar. Tanto na parte de direção, quanto coordenação. Eu sempre brinquei muito. Na outra escola, a coordenadora, assim, sabe? Era um pouco, até, hoje, ela já é aposentada. E ela era assim, muito enérgica, tudo. E, muito exigente. E, eu gosto que seja assim, porque eu acho que isso favorece até que agente não se atrase para o trabalho, não entregue as coisas... eu gosto de estar sempre em dia com o meu trabalho. Então, eu gosto de pessoas que sejam exigentes. Não gosto de pessoas assim, sei até de escolas muito assim, que deixam... porque aí, a sua tendência é não apresentar as coisas e você mesma se atrapalha, né? Você se perde. Então eu até gosto. Não é esse o aspecto que digo de exigência, não.

Acho que a exigência é até importante, por que, você lida com um grupo muito grande. São muitas pessoas e você precisa ter as coisas em dia. Mas, às vezes, as pessoas não tem muita paciência, né? Então, elas estão naquele hábito, muitas vezes naquela função, naquele cargo, e não gostam do que fazem, então elas ficam...

E- Amargas?

P- Amargas. E isso que não dá pra trabalhar. Com pessoas assim. Acho que tudo você consegue, desde que você trabalhe com pessoas que também gostem do que fazem, que estão num lugar que estão gostando, estão se sentindo bem. Aí, o resto você vai lidando, você vai...você vai vencendo os obstáculos. (Eles) vão sendo vencidos. E eu me sinto aqui, muito à vontade, para falar, quando eu não gosto de uma coisa, eu falo, entendeu? Reclamo mesmo. Aqui todo mundo reclama. Então, eu falo, eu acho isso importante. Que você tenha o direito de reclamar. Por que a partir do momento que você fala, você põe pra fora, até aquilo se torna...

(fim do lado A da fita)

...ser entendida naqueles momentos, que você está assim também..., você trás algum problema, sabe? Que você tem um aluno....que você tem a escola com pessoas amigas. Porque eu você tem que estar bem. Por que o aluno não pode..., você não pode chegar na sala de aula, pensando que você deixou o seu filho doente ...e você chega com uma vontade de chorar....e o aluno tem muita sensibilidade, pequenininho? Você entra, pelo amor de Deus, ele fala: “- Olha, está de roupa nova. Tá de sapato novo. Tá feliz! Tá triste...o, professora, hoje a Sra. Está triste? A Sra. Está com sono? A Sra. Está...”. Tudo! Eles observam. Tudo. Cada detalhe. Então, é importante que, você tenha amigos, dentro da escola, assim, que as pessoas sejam amigas, que se você chegar da rua com vontade de bater em alguém – é modo de falar, entre aspas – você chega pra colega e diz assim: “Hoje, eu estou cheia, tô preocupada. Meu marido é chato,...” E você entra na sala de aula aliviada, né? Entendeu, o que eu quero dizer?

E- Entendi sim.

P- Então isso, eu acho que aé essencial e, eu encontrei aqui. Outro dia eu cheguei eu estava brava, brava, a coordenadora...eu falei: “Você me dá licença? Eu tô brava e.....” . ela falou: “Passou?”. Falei: “Passou!”. Aí, vim pra sala de aula feliz!.

P- Que entrevista longa, hein? Ah! me entrevistar é uma tristeza. Eu me empolgo!

Nesse momento entrou a Profª. Safira e ficou.

(...)

Profª Safira - Eu falei pra ela que aqui você não pode perguntar. Você lembra do referendo? Eu não sabia o que era referendo?

Profª. Esmeralda - Não. É por que você estava perguntando...

S- Não...lembra? Que a gente não sabia, o que era referendo...

E- Agora, ela me lembrou de um fato interessante...

Quando eu cheguei. Eu cheguei aqui na Prefeitura, o esquema do Estado é um, da Prefeitura é outro. Lá não tem nada de referendo. Nunca tinha ouvido falar nisso. Então, nós chegamos aqui, nós falamos com o moço, do segundo período, que nós fizemos amizade – muito bacana – ah! Porque você não se candidata para o segundo período? E a moça do segundo período, por sua vez, ficou sabendo achou que ele queria tirar ela...foi uma coisa assim.

ENTREVISTA PROFA. JADE

ENTREVISTADORA- Tudo bem, Débora? Você é daqui de São Paulo mesmo? Nasceu aqui?

PROFESSORA- É. Eu nasci aqui em São Caetano e resido em Santo André.

E- Sua família é toda de São Paulo?

P- De São Paulo.

E- Você mora em Santo André?

P- (É) Santo André...uma viagem, todo dia.

E- Nossa que loucura! E seu pai e sua mãe, tudo, nasceram em Santo André? Não?

P- Não. Meu pai e minha mãe nasceram no interior de São Paulo.

E- Nasceram onde?

P- Meu pai em Pirajuí e minha mãe em Garça.

E- Mas você já nasceu...

P- Aí eles vieram para cá...na capital, ainda quando pequenos e (estão aqui) até hoje.

E- Se conheceram aqui?

P- Isso.

E- Quantos irmãos você tem?

P- Uma só.

E- Mais velha ou mais nova?

P- Mais nova. Quatro anos.

E- E seus pais estudaram quanto?

P- A minha mãe, ela fez até a 8ª série e meu pai, parou no 1º colegial.

E- Você tem...o que eles fazem?

P- Meu pai é aposentado. Minha mãe sempre foi do lar.

E- Seu pai fazia o que?

P- Ele ... Ah! ele sempre fez muita coisa, mas assim, ele se aposentou trabalhando de mecânico?

E- Você tem professoras, professores na família?

P- Tem mas assim, é bem assim, eu não tenho contato. Não é próxima... É tia.... Ela também é pedagoga. Fez outra faculdade de história e geografia também. É prima do meu pai. Só que ele mora lá em Mogi e a gente não têm muito contato.

E- Sua irmã, faz o que?

P- Ela é auxiliar de enfermagem.

E- Trabalha em hospital?

P- É hospital.

E- Você estudou aonde? Você estudou em Santo André?

P- É Santo André.

E- Escola pública?

P- Sempre pública. Eu fui pública.

E- Você fez magistério?

P- Não. Eu fiz o acadêmico, o normal, o colegial normal, depois eu fiz a faculdade de pedagogia. A faculdade eu pagava.

E- Qual faculdade você fez?

P- Na Fundação Santo André. Não sei se você conhece?

E- Conheço. Boa, né?

P- Hoje ela virou Centro Universitário. Agora tem mais cursos. Antigamente tinha um número menor.

E- E há quanto tempo você dá aula? Quando você estudava,... quando fez o normal, você dava aula, já? Não?

P- Eu comecei, eu fiz o normal, tudo. E comecei a trabalhar depois dos 18 , quando eu já estava na faculdade.

E- E aí, você começou dando aula no que?

P- Não. Aí, a princípio eu comecei como recepcionista...

E- Ah! Você não foi direto pra aulas?

P- Não. E depois eu fiz, tipo um “concurzinho” , lá na cidade, pra estagiário de pedagogia. Aí, nisso, eu consegui estágio de pedagogia, numa creche de lá. Municipal. E depois quando eu acabei a faculdade, eles me efetivaram como Auxiliar de Educação Infantil, só que para uma firma de terceira. Eu fui indicada pela diretora, né?

E- Entendi. Contratada. Não efetiva.

P- Eu levei uma cartinha de indicação e o currículo, para esta firma de terceira, que prestava até este ano, serviço pra Prefeitura, tipo de um convênio, uma parceria que tinha. E aí, eu fiquei trabalhando na creche da Prefeitura mas como terceira, né?

E- E aí, quando você trabalhou de estagiária, você não ficava com sala com crianças?

P- Não, era raro. Só quando a professora faltava. Eu ficava mais na administração.

E- E quando você foi efetiva, aí então, quer dizer, contratada, aí você começou a trabalhar com que faixa etária?

P- Isso. Nesse tempo eu fiquei no berçário até criança de cinco anos. Cada ano foi aumentando, assim, a faixa etária. Aí eu prestei o concurso daqui, passei e aí eu deixei lá, e vim este ano pra cá, trabalhar com a terceira série.

E- Quais são as dificuldades que você teve no começo, quando você entrou pra dar aulas?

P- Aqui?

E- Não. Lá na creche.

P- Lá na creche? Ah! eu não tive, assim, dificuldades, porque eu já estava lá como estagiária. Então todo o mundo me conhecia, as crianças me conheciam, os pais, a direção...então eu não tive muita dificuldade. Por eu estar fazendo um trabalho de estágio, então, eu não ficava, assim, muito restrita assim, com aquela obrigação de sala. Então eu ficava mais tempo na administração, mas sempre quando eles pediam pra ajudar, eu colaborava com o resto da equipe. Então não tive assim muita dificuldade não.

E- E esse colaborar, como é que era? Era dar um ajuda?

P- É uma ajuda. Assim, eu, às vezes, a professora estava fazendo alguma coisa, então eu pegava a sala pra dar almoço, ou então, as meninas da cozinha precisavam de alguma coisa, eu ia para o almoxarifado e pegava. Assim também da limpeza da cozinha. Quando a secretária e a diretora não estavam, aí elas me davam papel pra receber a merenda. Assim sempre foi bem assim, bem...

E- Sei. Da rotina da escola, da creche.

P- É da escola.

E- E aí você acha que, você conhecendo esta rotina, foi mais fácil depois quando...

P- Foi mais fácil. Por que já tinha algumas coisas já combinadas que você já conhecia... Então é assim, em todos os setores. Até dobrar fralda, eu dobrava. Ajudava a Auxiliar da Lavanderia.

E- Você sabia dobrar fralda...

P- É. Eu já sabia fazer um monte de coisas, já...

E- Quer dizer, ninguém precisou te explicar nada. Foi um aprendizado, assim, natural.

P- Eu aprendi bastante coisa lá. Dizem que, no começo do estágio, eles aproveitavam a gente pra fazer tipo, um trabalho de assistente social. Até a gente brigava muito por causa disto. Por que era assim...a turma fazia a inscrição na creche. Tinha que ter uma classificação então, pra ter esta classificação, você ia na casa da família conhecer...isso...

para ver como a família era, as condições que ela tinha, tudo, aí então, você pontuava. Então era um trabalho de assistente social, um trabalho, assim, de muita responsabilidade. Por que você estava ali. Às vezes, a gente ficava indecisa muitas vezes, e a gente não tinha um respaldo pra estar tirando está dúvida. Mas ...

E- Isso enquanto estagiária, depois...

P- Isso.

E- As professoras mesmo não têm essa função...

P- Aí depois vieram também as assistentes sociais contratadas por esta firma, mas isso a longo prazo, muito depois.

E- A escola, quando você entrou, ela exigiu alguma coisa de você? Assim exigiu alguma coisa...

P- Qual escola? A creche ou aqui? Não. Só com o concurso mesmo...

E- Eu digo com respeito de normas. Que tipo de normas que tinha? Coisa de horário...que horário podia fazer...

P- Ah! Horário tinha, né? quando eu era estagiária, eu ficava das sete a uma e depois quando auxiliar, eu ficava das nove às seis. Aí sempre é, respeitando horário...

E- ...trabalhava oito horas, né?

P- Isso.

E- As crianças ficavam o dia inteiro na creche?

P- Lá era...não, é, semi-integral e integral então tanto fiquei já com salas como o integral quanto o semi também.

E- E assim, não tinha nenhuma exigência quanto a comportamento... como o que usar em sala, tem...

P- Não, quanto à roupa, não. Você só não podia ir com saia, mini-saia. Por que você estava trabalhando com criança, coisa assim. Com decotes, estas coisas...mas assim, de uniforme, não. Nunca ninguém falou nada não.

E- E assim, você foi auxiliar de professor de zero...

P- De zero até cinco anos. E foi até a cinco anos. Isso. É que lá era de zero a dois, mais ou menos, na outra sala de 2 a 4, na outra de 4 a 6....assim, por que depois já ia pra EMEI.

E- Seus colegas foram colaboradores?

P- Foram sim.

E- E quando entrou na rede municipal, aqui em ...

P- Aqui em São Paulo, desde janeiro, onze meses...

E- Nessa escola mesmo?

P- Nessa escola mesmo.

E- Por que você quis ser professora?

P- Ah! por que, eu sempre quando aluna, eu gostava de ver a professora assim. Eu acho que é um trabalho assim..embora, a pessoa não vê muito valor, eu acho que ele tem grande valor. Porque é através da escola que ...é a base. Você tá somando, você está contribuindo pra estar abrindo horizonte para as crianças.

E- Você sempre quis ser professora? Você não quis ser outra...

P- Eu cheguei, antes de fazer vestibulinho pra pedagogia, odontologia. Mas isso, assim, por causa do meu pai, por sempre querer que eu fosse uma advogada, uma médica, alguma coisa assim ... mas não por minha vontade ...por que eu gosto mais assim de lidar com pessoas, no que diz respeito assim..por que eu acho assim, a professora, ela tem uma reciprocidade muito grande com o aluno, né? Aquela coisa do contato, você acaba tendo atenção, lógico, dentro do profissional, você acaba se apegando...tendo aquela troca...não só com as crianças, mas com as famílias, tudo assim. E eu gosto dessas coisas tanto também de decoração, coisas assim, mais voltadas para a área de humanas.

E- O que é pra você ser professora hoje?

P- Ai! Pra mim, é que nem eu te falei, é assim, se dar o máximo, pra tentar ajudar a criança a ter. Eu vejo que a educação...quando eu era aluna, eu via de um jeito...porque todo mundo sempre falava: - "Ah! É culpa do governo!" - "Ah! É culpa de não sei quem!" - "Ah! É isso e aquilo!". Então eu chegava a peteca para um monte de gente. Só que agora, como sendo a professora, eu estou vendo como é que funciona a instituição mesmo! Eu acho que as políticas públicas têm grande, grande responsabilidade, né? Tudo! Mas que cabe também ao professor, estar desempenhando. Eu vejo desta forma. Então, eu tento assim, no máximo, estar contribuindo.

E- Por que você acha que essas coisas emperram?

P- Ah! Fica meio chato de falar... Bom, eu senti muito de quando eu vim da creche pra cá. Porque lá a gente trabalhava em equipe, um ajudava o outro, desde o vigia até a direção, sempre ali. Não importava, entendeu? Era tudo ali. A gente montava o planejamento junto, discutia, saia divergência, não saia. Tinha aquelas normas de convivência, tudo. Era uma coisa mais unida. Então o trabalho rendia.

E- O que você acha que tinha de bom?

P- Ah! Assim, o relacionamento com as pessoas, né? Assim, ter respeito, respeitar a opinião do próximo. Essas coisinhas. E aqui não sei...eu senti assim no começo, não só eu mas assim como as meninas comentam, as novas, que entraram, (que) já existia aquela panelinha, a gente ... ficou muito difícil da gente estar se integrando, né? Até hoje ainda existem algumas pessoas, que conversam com você, naturalmente, mas não tem aquela, sabe, aquela troca. Então mesmo o trabalho com a direção também é... é muito difícil você fazer as coisas aqui. Parece que ... Você vai, dá a sua aula, cumpre o seu horário. Beleza. Não falta recurso, às vezes você vai, que nem uma vez, eu fui querer fazer uma festinha de confraternização, com a turma do projeto, que eu faço, então eu fui atrás de uma televisão e de vídeo. Então já estava todo mundo sabendo, que ia utilizar. Chegou no dia, chegou o leite, tal e aí para eu conseguir aquela televisão? Eu tinha colocado tudo naquela sala, que estava o vídeo, que eu ia preparar. Ah! Não podia tirar a televisão de lá. Não dava para mudar o vídeo. Aí tinha uma televisão na sala dos professores. Não sei como ficaram sabendo da confusão. Já foram lá, mais do que rápido, ligar a televisão então, percebi que foi um pouco de descaso.

E- Não teve apoio.

P- É não teve um apoio. Então acho que aqui, acontece muito disso.

E- Ou seja, ninguém te avisou que a televisão não podia sair, quando você apontou, ninguém te falou...

P- É... já estava todo mundo lá esperando...eu já ia arrumar, coincidiu que o leite chegou. Quer dizer, tinha como estar pegando. Tinha como pegar a televisão da sala dos professores, só que...né?

E- E aí, você não conseguiu passar o vídeo?

P- Consegui por causa da professora da sala de leitura. Que eu falei assim... eu comecei a contar para ela...e ela falou: mas aqui também tem uma televisão. Aí eu consegui passar numa sala que tinha aula, mas por conta da professora da sala de leitura. Porque toda a equipe que estava ali em baixo foi mais do que rápido ligar, ligar a televisão ...

E- Adoraram que você...

P- É. ligar a televisão, então eu achei que, tipo forte assim ...e assim, a coordenação, a direção, parece que não está do lado da gente, cada um tem a sua opinião, então uma hora elas falam uma coisa, outra hora já não é aquela coisa. Fora aqui, a quadra, todo mundo entra e sai a hora que quer dessa escola. Tem uma série de dificuldades, que assim, comparando com a escola que eu vim assim, é bastante desestimulador...sem contar com o professor que vem só pra receber. Então a gente fica naquela, não tem professor atualizado, fica naquela, tira bastante licença, então só por causa do dinheiro, pra você ver

que não tem aquele compromisso, né? Então é por isso que eu falo, que a gente mete o pau no governo, não que ele tenha a responsabilidade, mas não é só ele. A gente também que fazer a nossa parte. Em todo lugar, você vê, tem Prefeitura, tem o Governo Estadual, todas as escolas tem dificuldades...por que lá na creche onde eu estava tinha essa união, esse trabalho de equipe e aqui não?

E- Por que você acha?

P- Eu acho que é por causa da cabeça da turma, das pessoas. Por que lá a formação é de trabalhar em equipe. Embora lá também seja PT, eu não sei por que tem essa diferença. Eu também não consigo saber assim ao certo por que? Por que a administração é a mesma, PT, PT. É a mesma filosofia. Então lá ela ia muito da direção, ela puxava isso, com trabalhos, trabalhos e trabalhos, que nem essas normas de convivência...tudo o mais!

E- Essas normas de convivência, eram alguma coisa escrita?

P- É, a gente escrevia. Deixava documentado, no planejamento e tudo o mais.

E- Essas normas de convivência também?

P- Isso, ia tudo. Tudo o que a gente produzia a gente...

E- E vocês discutiam mais em que âmbito, essa coisa de respeito ao trabalho do outro? Essas coisas vocês discutiam?

P- Isso. Discutia.

E- E vocês escreviam isso e ficava como norma.

P- Dinâmicas. Tinha aquele acompanhamento da diretora. É. aqui a direção não faz esse trabalho.

E- O que você acha que precisa ser, que dizer, saber pra ser professor?

P- Como assim?

E- O que você acha que é preciso fazer, saber pra ser professor? Por que é assim, pelo o que você está falando, é preciso informação pra ser professor, outros são pré-concursados, outros são efetivos, mas você sabe que falta mais alguma coisa pra ser professor, pra saber fazer, pra ser professor. Que é isso?

P- Eu não sei ao certo, por que cada um age da forma que age. Mas eu acho que o básico de tudo é o compromisso mesmo. Acho que por mais dificuldades que a gente passe, a gente tem que ter esse compromisso com o aluno, né? E não estou falando que eu dou uma aula maravilhosa, mas assim, eu me esforço ao máximo pra isso.

E- Você entrou aqui. Passou no concurso.

P- Isso.

E- Aí, você foi para o CONAE.

P- Fui para o CONAE.

E- Chegando lá no CONAE, só tinha essa escola?

P- Ah! Tinham várias escolas, mas aquelas assim, que ficou, né? O resto. O resto do resto.

E- O resto do resto sempre é a periferia, é isso?

P- Isso. Eram as escolas, até agora que entrou pessoas de vaga precária, ainda existiam essas vagas, que nem lá no Capão Redondo, Campo Limpo...

E- E assim, na zona leste, nada é mais perto de Santo André, do que ?

P - É. só que eu não consegui. No dia em que eu fui só tinham 4 vagas para Cidade Tiradentes. E aí eu não consegui chegar. A minha classificação não chegou até.

E- Por que? De qualquer forma, a zona leste ainda é mais concorrida do que a zona norte?

P- É. eu não sei se por conta de passar mais gente de lá, do que daqui. Eu não sei. Não sei. Só sei que é bem mais concorrida do que aqui.

E- Quando você foi fazer escolha, era separado zona norte, zona leste? Eles tinham uma mesa pra zona norte, outra pra zona leste?

P- Não. Não. É tudo junto.

E- E Acabou zona leste..

P- Eu nem sabia se era Cidade Tiradentes ou não, não estava escrito. Eu só sabia porque eu estava com um livrinho e no livrinho estava dividido por NAE. Então eu aí, eu sabia que era daquela área lá.

E- E aí, quando você viu que acabaram as vagas para a zona leste, você falou...

P- É eu fui pela linha do trem, metrô assim. E aí o pessoal falava assim, não vai pra cá não! Não vai pra cá, não! Que era mais para o Capão Redondo, mais para aqueles lados. Aí tinha essa escola, tinha o Leão Capivara, tinha outras daqui próximas. Até uma pessoa pegou e falou assim: - Ai, não escolhe ir pra esta que estou hoje não, que é horrível. Aí eu não sei o que aconteceu. Eu também não pensei em nenhuma escola, estava já fila pra ir lá falar. Aí eu falei assim: - Aí...Falei pra Turquesa, que estava atrás de mim : "aí, pra onde eu vou? Vou pra esta ou vou pra este Leão Capivara? Aí, o rapaz que estava sentado, que escutou eu falar, falou :” Ah! Escolhe esta, por que eu faço entrega no caminhão lá para aqueles lados e é assim, assim, assado. A gente foi conhecer, é assim, assim, assado. Então, eu peguei e chutei na sorte. Mas hoje eu vejo que o esta escola é melhor que o Leão Capivara mesmo, né? Dos males, males, lá é pior.

E- Por que lá é pior?

P- Ah! por lá ele fica dentro, praticamente, do rio. Então quando vai dar enchente a água invade a escola e tudo mais. Então aqui é melhor.

E- Depois você do NAE, veio pra, depois de fazer exame médico, aquelas coisas?

P- É.

E- Você veio no mesmo dia?

P- Eu vim no mesmo dia.

E- Pra conhecer, tipo vamos logo? Ser apresentada?

P- É eu nem sabia por que eu não tenho Internet em casa, então todo dia eu estava indo à Prefeitura pra estar acessando a Internet. Justo no dia 3, que era na sexta-feira, eu não sabia...isso, foi depois da escolha, né? eu não sabia que tinha que vir na escola e tudo mais. Então eu falei assim: Ah! eu vou deixar pra ir na segunda-feira, porque hoje é sexta mesmo. Pra levar a documentação. Por que teve um tempo da escolha da escola pra depois você levar a documentação no NAE. Então foi no dia 6 de janeiro, que eu entreguei a documentação e então, aproveitei e já vim pra cá. Aí que eu fui conhecer a famosa ESCOLA.

E- Aí, quando você chegou aqui, o que você sentiu?

P- Ah! Eu fiquei assim, um pouco assustada, né? Por que, embora lá, na creche onde eu trabalhava ser periferia, mas aqui eu achei muito mais assustador do que lá. Mas... ainda eu entrei e aqui estava tudo em reforma...eu falei: ixé! essa escola não vai ficar pronta até fevereiro, né? O Secretário ainda era bem rústico, bem né...eu falei: ai, meu Deus, o que me espera?

E- E aí vice veio aqui, você já sabia o que ia pegar? Já sabia que sala?

P- Não. Eu só vim trazer a documentação. E aí só, em fevereiro, fevereiro? Eu não sei mais direito a data. Mas foi num outro dia que teve a distribuição de sala.

E- E a atribuição foi aqui?

P- Foi.

E- E aí você, escolheu, você teve oportunidade de escolher?

P- É. terceira.

E- Você assim, gosta da terceira?

P- Isso. É assim, eu nunca dei aula. Eu falei, então vou pegar terceira série.

E- Tinham todas na escolha? Tinha primeira, segunda, terceira e quarta.

P- Tinha uma segunda, tinha três terceiras e três quartas. Aí, eu escolhi terceira, mas sem nenhum, assim, motivo específico. Foi por acaso. Que também eu nunca tinha dado aula

pra primeira a quarta série, então eu falei: Ah! O que eu pegar, vai ser minha primeira experiência. Então, não teve nenhum motivo assim, pra eu escolher a série.

E- Tá. Se você, hoje, se você pudesse escolher, você escolheria a terceira?

P- Eu não sei...segunda ou terceira assim. Eu gostei de trabalhar com a terceira.

E- Você acha que tem alguma preferência? Tem uma turma que escolhe primeiro, você acha que tem uma preferência assim, maior?

P- Não. Eu acho que todo mundo tem preferência assim. Mas...

E- Não tem uma série em que todo mundo quer dar aula? Uma série que ninguém quer?

P- Não sei. Eu sei que 4ª série, por conta da repetência, tal. É assim, a mais descartável. Mas eu não consigo te dizer assim ao certo.

E- Você pretende permanecer aqui?

P- Ó. Eu tentei remoção e consegui, aí, eu vou ficar mais um ano. É.

E- Mas você não pretende ficar?

P- Não. Eu estou só de passagem.

E- Só por isso? Só pela distância, que você não pretende?

P- É. pela distância. É muito cansativo. Eu demoro duas horas pra chegar aqui. Mais pela distância, que eu já acostumei aqui.

E- Quais as coisas que você gosta nesta escola?

P- Que eu gosto? Ah! Eu gosto de...do pessoal novo, que entrou junto comigo. Eles são mais legais. É. Assim, da turma da limpeza, da faxina, os inspetores, até alguns professores, desses mais antigos também, são legais. Assim, quanto pessoal, tirando o profissional. Por que embora tenha bom relacionamento, ainda tem aquilo que eu te falei, né? Eu acho que é mais isso. Por que tirando isso...

E- O que você não gosta?

P- O que eu não gosto? Esta falta de equipe, de trabalho em equipe. Não gosto que tudo aqui, acontece assim, de repente. Ah! Chegou leite! Vamos dar o leite. Ah! Fulano toda hora interrompendo a aula pra te dar recado. Não gosto.

E- Quais as coisas que você gosta em ser professora?

P- Ah! Eu gosto de estar com aluno, contato, de estar pesquisando assim, uma atividade, assim, eu acho que eu cresço assim com isso.

E- Você está satisfeita com o seu desempenho como professora?

P- Ó! Como esse ano, foi o primeiro ano, assim, teve bastante coisa que eu falei assim: Ah! Eu poderia ter sido diferente! Mas, eu acho que assim, eu acho que eu estou satisfeita sim! Eu acho não. Eu tenho certeza. De tantas dificuldades que a gente passou este ano, eu acho que por ser o primeiro ano também, a minha primeira experiência, assim, com esta faixa etária, tudo, eu acho que eu tive, tive bom êxito.

E- A gente estava conversando com outras meninas e, elas falaram que, a sua classe é uma classe muito difícil... uma classe que vocês tentaram um monte de coisas, trocaram aluno.

P- Você acha que a sua classe era muito difícil?

E- Eu acho. Era muito difícil. A questão, além da disciplina, tinha uns lá que eram dose. Também, essa diferença de aprendizado. Tinha, tem, tinha aluno que não sabia nem escrever o nome. Tinha aluno que estava mais ou menos. Tinha aluno que já estava mais avançado. Então foi difícil. A gente fez a troca, todas as terceiras, eu a Safira e a Esmeralda, fizemos a troca, tal. Foi mais fácil de estar trabalhando. Mas, assim, no segundo semestre a gente voltou e a atividade continuou a mesma.

E- Você acha que tem algum critério para a montagem das salas?

P- Então. Neste ano, sexta-feira, agora, que a gente vai, que eu vou saber ao certo como é que funciona essa montagem de sala. Até então...

E- Você não sabe?

P- É, eu não sabia. Mas o povo fala que a turma da manhã, só tem aluno bom. E a turma do intermediário, ficou os piores dos piores. Agora eu não sei como funciona. Eu não posso estar te dizendo ao certo como é que é.

E- O que você acha que falta pra você ficar satisfeítíssima em professora?

P- Satisfeítíssima? Ah! Eu queria ter essa troca, com a turma, ser mais aberta assim. Ter mais aproximação...

E- Desses cursos que as meninas estão fazendo, você não se inscreveu em nenhum?

P- Ah! eu me inscrevi no PROFA. Que está muito bom. Gostei. Gosto.

E- Você acha que dá pra aplicar?

P- Ah! Sim!

E- E essas vagas são pra todo mundo?

P- Não.

E- Não?

P- É restrito. Até, eu batalhei muito pra conseguir este curso. Por que desde o primeiro dia, que a Lúcia trouxe as fichas, eu fui a única que ficou sem a ficha. Eu tive que correr atrás de xerox. Aí eu tive que fazer a inscrição, aí eu não consegui. Aí, eu fui num dia e consegui a noite. E como eu chegava, eu pegava o último ônibus lá de casa, conversando com a coordenadora, tudo, eles conseguiram me trocar de dia e horário, por conta de desistências, que tiveram, mas foi muito difícil de conseguir.

E- Quais eram os critérios para conseguir, você sabe?

P- Era a série, né? Primeira série, segunda série, terceira série, agora, quando chega na série em si, eu não sei como que foi atribuída essas classificações.

E- Algumas pessoas ficaram de fora?

P- Foram mais duas.

E- Mas você não sabe porque você foi escolhida e não elas?

P- Não. Eu não fui escolhida. Eu só consegui por que eu fui atrás. Eu entrei junto com a turma de sexta. Então para aquela turma já tinha se encerrado. Eu só consegui porque na outra turma tinha bastante vaga.

E- Você acha que você tem autonomia enquanto professora?

P- Essa autonomia, você fala com relação a que?

E- Pra decidir algumas coisas em relação à sala, para melhorar sua posição. Você acha que sozinha, você consegue fazer um bom trabalho? Você precisa de apoio? (Eles) te controlam? De que forma?

P- Aqui não tem controle. Aqui não tem nenhum controle. Eu não tenho esse problema de controle não. É só mesmo...O que me falta, mesmo, é a troca de experiências, né? Mas esse controle não. Eu faço o que eu quiser, assim, com a sala. Ninguém está nem aí.

E- Você acha que, assim, de certa forma, não estando nem aí, eles conseguem controlar que, por exemplo, você não consiga, não estou dizendo esta equipe deste trabalho, a estrutura própria do funcionamento das escolas. O momento de você estar numa escola, tem muitas dificuldades, estar numa sala de aula tem muitas dificuldades, de qualquer forma isto é uma forma de controlar, para que o seu trabalho não seja tão bom, como você queria? Ou você acha que não, dá pra fazer um trabalho legal?

P- Ah!, sim! O que falta é respaldo. Respaldo falta. Mas não vejo essa barreira assim não.

E- O que falta, você consegue...

P- É.

E- Onde você considera que aprendeu mais a ser professora? Na faculdade, na sua prática ou nas suas leituras?

P- Nas práticas. Nas práticas. Por que, assim, a gente lê, lê, lê, mas tem que adequar, né? É gente diferente, é ano diferente, é sala diferente, é local de serviço diferente, então eu acho que é mais a prática mesmo.

E- O que você acha que te ensinou mais a ser professora? Suas professoras da infância? Seus professores da faculdade? Quem você mais...tem professor, que você tem de modelo? Tem professores da faculdade que você lembra que falavam alguma coisa que você...? Os seus colegas de profissão? O diretor da escola? Os outros parceiros? Quem você acha que te ajudou mais?

P- É que nem eu te falei. Eu acho que lá na creche, tudo bem, que lá é faixa etária diferente, mas eu acho que eu aprendi muito lá. que lá a gente estudava. A gente trocava as experiências com outras creches. Então tinha o apoio da direção. Qualquer dúvida tirava...então, eu acho que eu aprendi bastante lá na creche. Acho que aqui, essa Prefeitura, essa escola aqui, ela está bem atrasada em relação à de lá. Que agora que está começando esse negócio de equipe. Está começando a surgir isso. Então, lá já tinha.

P- Você acha que é possível isto aqui, uma vez que muita gente está de passagem aqui?

E- Ah! Eu acho que sim! Acho que sim! O trabalho é no ano. Então mesmo que ela esteja de passagem, mas para os que ficam, aquilo já é uma forma, já é uma mania, vamos dizer assim. P- Já é um trabalho. Já começado. Já iniciado. Já tem aquela... eu acho que os alunos que entram, já vão se encaixar naquilo.

E- O que falta mesmo aqui é um compromisso, com quem está ficando?

P- É.

E- Se você pudesse escolher, o que você mudaria na sua vida profissional?

P- O que eu mudaria? Ó... eu não sei te dizer o que eu mudaria, não sei te dizer.

E- Então, comparando isso, você já fez bastante isso, você comparou as duas redes, você acha irregular e assim, a outra escola, na outra cidade...

P- É. É completamente diferente daqui.

E- É bem melhor lá? E você saiu de lá por que? Da outra escola?

P- Ah! Porque eu fui chamada aqui.

E- É isso.

P- Ah! eu espero ter te contribuindo..., contribuindo assim...não sei se ficou alguma coisa assim..

E- Não. Não. É isso mesmo...de tudo o que você falou, você acha que é mais importante, o conhecimento que você tem ou o coleguismo que você monta na escola pra você ter um bom desempenho?

P- Ah! Eu acho que os dois. Não sei te dizer mas ... lógico, conhecimento, sem dúvida, acima do coleguismo, que nem aqui, aqui não tem coleguismo. Mesmo que tenha, acho que conhecimento.

E- Mas você acha que é uma coisa bem importante, é ser ?

P- É. É o coleguismo também.

E- Poderia aprender muito mais...

P- Com certeza. Porque aí, iria ter essa troca, que eu estou te falando bastante. Então aí ia ter troca de conhecimentos.

E- Você acha difícil, o fato de eles conhecerem mais e, não dividirem com os outros, o que eles sabem o que eles fazem na prática..

P- É eu acho um pouco difícil.

E- Aí você nem sabe que prática que ele tem. Se é boa? Se é ruim?

P- É. sei lá. Você vê e tal mas você não sabe realmente, não tem esta troca.

ENTREVISTA PROFA. RUBI

PROFESSORA- Tenho 24 anos.

ENTREVISTADORA- Você é aqui de São Paulo? Onde você nasceu?

P- Nasci em São Paulo, na capital. Nasci em São Paulo, capital.

E- Sua família também?

P- A minha mãe nasceu..., a minha mãe é de família mineira e o meu pai não, meu pai é português. Veio para cá com 16 anos. E a minha mãe, nasceu em São Paulo, mas foi criada em Minas Gerais.

E- Você mora aqui perto da escola?

P- Não. Eu moro bastante longe. Eu moro há uma hora daqui de carro. Em quilômetros eu não sei precisar.

E - Em que bairro você mora?

P - Eu moro no Jardim Brasil.

E- Aqui na zona norte, mas bem longe.

P- Fica bem longe.

E - Quantos irmãos você tem?

P - Eu tenho 3 irmãos?

E - Todos homens?

P- Não. O Alexandre, é o mais velho, ele tem 28 anos. Eu tenho uma irmã de 26 e um irmão de 18, fez 19 agora. Fez 20, desculpa. Tenho um irmão de 20. A minha irmã é casada e, meus outros irmãos são solteiros. Eu também sou casada, há 3 anos.

E - Seus pais estudaram até que série?

P - A minha mãe, ela estudou até a 5ª série, quando criança, depois ela fez uma suplência, até a 8ª série. O meu pai, antigamente chamava, tinha exame pra ...

E - Pra admissão?

P - Pra admissão. Eu acredito que ele tenha feito até o 1º colegial, só com esses exames, nunca mais terminou.

E - Ah! aqueles de equivalência, né?

P - É, de equivalência. Ele fez curso técnico. É que antigamente era diferente, mas hoje seria o primeiro colegial. Ele teria até o 1º colegial.

E - E eles trabalham no que? A sua mãe, trabalha?

Minha mãe, é dona de casa e o meu pai trabalhou (com) cobrança, muitos anos. Aí, quando ele se aposentou na área, ele começou a vender, a vender planos de saúde, né? E hoje, ele parou totalmente, ele vende outra coisa, aliás, parou.

E - Você tem professores na família?

P - Nenhum.

Nenhum. Só...

Inclusive, a minha mãe, não apoio a minha decisão...

E - Não? Porque?

P - Ela achava que eu tinha jeito pra outras coisas. Ela achava que eu ia me envolver muito com os alunos, que eu ia sofrer muito. Que não ia dar certo... ela não meu deu...ela queria que eu fizesse uma outra faculdade. Mas eu sempre fui determinada. E falei o que ia querer e fiz.

E - Ela queria que você fosse o que?

P - Ela queria uma coisa, acho que mais valorizada, socialmente, eu acredito. Ela nunca falou faça isso. Mas acho que...

E - Sei...e seu pai?

P - O meu pai, nunca... opinou. Ele acha assim, ele achou legal, né? Ter uma filha que estudasse... mas ele nunca opinou também.

E - E a sua irmã? Ela faz o que?

P - A minha irmã nunca gostou de estudar. Ela fez a opção por não estudar. O meu irmão mais velho, ele se formou em Comércio Exterior e ele trabalha nessa área. O meu irmão mais novo também não quer estudar. A gente até apóiaa minha irmã nunca gostou. Mas acho que é culpa do próprio sistema. Que, ela nunca se adaptou à escola. E não teve oportunidade. Se fosse, eu quero dizer assim, se fosse uma escola diferente da que nós temos, ela teria conseguido continuar os estudos, mas , com os modelos que nós temos, ela não se adaptava e a escola, não compreendia. Então ela desistiu, mas ela é muito inteligente. Só não quer estudar.

E - Em que escolas que você estudou?

P - Eu sempre estudei em escolas públicas. Toda a minha vida. E, é por isso que eu trabalho na escola pública. Por que, eu acredito na escola pública. Apesar de todos os problemas que nós temos, eu acredito que as crianças pobres, tem que ter direito a uma boa escola. Então, eu já trabalhei numa escola, que atendia a classe A . Eu não estava feliz. Alguma coisa falava , isso aqui não está te completando. Isso aqui, não é o que você quer . Aí, eu mudei para uma escola de classe média, isso aqui não é o que você quer. Mas era um trabalho legal. Mas ainda, mesmo tendo todos os recursos, todos os materiais, não era o que eu queria. Aí, o que eu queria mesmo, era a Prefeitura. aí, eu vim para o Elisa Maria.

E - Você, fez magistério? Você fez...

P - Eu fiz CEFAM. Eu fiz CEFAM. Que é aquele magistério que eu fiz em 4 anos em período integral. Quando eu terminei o CEFAM, eu falei: “- E agora? O que eu vou fazer? Eu não queria fazer Pedagogia porque eu achei que ia ser muito batido. Aí eu fui fazer Serviço Social.

E - Você está toda para a área social.

P - Toda para a área social, aí eu fiz 3 anos de Serviço Social. Aí, no meio do terceiro ano, na reta final, assim, eu descobri que eu estava grávida, com sérios problemas de saúde. Eu tinha problema de perder o meu filho. Estava correndo um risco sério. Aí, eu achei melhor fazer algumas opções. Como eu não podia parar de trabalhar, eu parei a faculdade. E, com a esperança de voltar um dia. Aí, quando eu ia voltar pra faculdade, a Prefeitura lançou esse Programa do PEC, aí em vez de eu voltar para o Serviço Social...

E - O que é o PEC?

P - O PEC é uma faculdade de Pedagogia, fornecida pela PUC, mas a Prefeitura que paga pra gente. Então, é uma escola em pólos, na cidade de São Paulo, né? Coloca assim, tem professores da PUC, tem alta tecnologia, tem materiais legais, é uma faculdade. Só que é uma faculdade de 2 anos...

E - Equivale a uma de nível superior?

P - Exatamente. Para professores que não tem faculdade. Dois anos de duração. E essa faculdade, eu até acho ela muito mais válida do que as outras ...eu estou falando muito alto?

E - Não. Não.

P - Porque, ela parte do pressuposto da nossa experiência. Porque todas nós já temos uma experiência. Então assim, muita coisa que a faculdade de 4 anos, fica perdendo tempo, essa faculdade já está utilizando a nossa prática. Porque eles dizem o seguinte e, eu até acho certo: todo mundo tem uma teoria, você pode até não saber qual teoria você tem, mas você foi influenciada pelos seus professores, por algum livro que você leu”. Então, nós estamos lá, pra escolher essa teoria mais consciente. Ter opções. Esses caminhos.

E - Interessante. Então, agora, você está fazendo Pedagogia?

P - Agora eu faço Pedagogia. Me formo no final de 2004.

E - Há quanto tempo que você dá aula? Durante o CEFAM você não deu aula, você era integral, não é?

P - Eu até, eu dava aula à noite, como voluntária, numa igreja, para adultos. Eu fiz isso durante 2 anos. Aí eu me formei. Aí, eu comecei a ser recreacionista e a dar aulas.

E - Recreacionista do que? De acampamento, não?

P - Não. É escola, mesmo.

E - Escolas? Não era de creche?

P - Não. Era pra FUND 1. Na hora do intervalo, eu...

E - Era voluntária?

P - Não. Esse eu recebia.

E - Era do Estado?

P - Não. Particular. Eu ganhava pra...Na hora do recreio, estar envolvendo as crianças, ...

Isso nas atividades. Para estar observando as crianças, se alguma se machucasse, eu conversava, cuidava. Eu era uma mediadora dos conflitos do intervalo.

E - Que legal!

P - E, essa escola, tinha uma... quarenta e cinco minutos de intervalo, eles valorizavam muito, a parte lúdica, o brincar. Então 15 minutos pra lanche e, os outros 30 minutos pra estar nestas atividades. Nesta parte que eu entrava, nestes 30 minutos.

E - Legal. E aí, no outro período, você dava o que? Aula na igreja?

P - Isso, na igreja. Não dei aula 2 anos na igreja.

E - Aí você foi recreacionista?

P - Isso. Aí eu fiquei recreacionista 6 meses, de pois eu fui dar aula. Comecei numa escola pra terceira série e quarta série. Aquela divisão de...eu dava aula de história, geografia e português, para terceira e quarta.

P - Era do Estado? Não?

E - Era particular .

P -Particular.

E - Você dava 3 blocos e tinha uma outra professora que dava outro bloco. Isso?

P - Isso. Era dividido assim. Eles dividiam.

E - Você começou na terceira série?

P - Terceira série. Nessa escola, eu fui...é bem recebida. Apesar de ser nova, né?

E - Era particular?

P - Era particular. E era uma escola de porte médio. Então, ela contratava mesmo, professoras recém-formadas, pra pagar pouco. Então, todas nós, mais ou menos, estávamos no mesmo barco. Então a gente era muito unida, tinha muita amizade. Só as professoras mais velhas tinham uma outra postura. mas nós, éramos mais unidas.

E - Então, você não teve muita dificuldade no início?

P - Nessa escola, não. Meu problema sempre foi na Prefeitura.

E - Nós vamos chegar lá. a escola, quando você entrou, exigiu alguma coisa de você?

P - Eu fiz um teste, uma avaliação e, uma prova escrita, né? eu fiz um teste oral. Uma entrevista e uma prova escrita e só. E depois eu fiquei em experiência. Eu fiquei um tempo em experiência e depois me efetivaram.

E - E você assim, começou, com o grupo você disse que foi tudo legal, a direção também, (mas) eles te exigiram alguma coisa, assim, regras, assim, horário, tinha que ser o que você não queria? Alguma coisa assim?

P - Eles exigiram a minha roupa. Eles não aceitavam que a gente fosse, vamos supor, de calça jeans. Ou com uma roupa mais descontraída. Porque eu ingressei muito jovem no Magistério. Eles não aceitavam. Eles me puniram muito por causa disso. Então, eles começaram assim, tem que usar avental. Eu acho que é uma opção da professora, querer

usar avental, ou não. Então eu era , tipo, obrigada a usar avental. Depois eles perceberam que, mesmo com avental, a gente dava um jeito de ter a nossa cara, a nossa roupa, a nossa personalidade. Aí, colocaram uniforme. Foi obrigatório. Inclusive a escola, foi muito contra as leis. Ela não fornecia uniforme pra gente. A gente tinha que comprar. Só que na escola particular...você não consegue, como é que você diz? Quando você quer articular as pessoas? Você não consegue articular. As pessoas tem muito medo de perder o emprego. Tem medo de ter a própria opinião. Então, às vezes, eu lutava sozinha, contra essas coisas erradas. Por exemplo, uniforme, se a escola particular exige, ela é obrigada a fornecer o uniforme, duas vezes ao ano. O de verão e o de inverno. Eles não faziam isso. Nós não éramos registradas. Eu lutava pra isso. Só que ninguém... não ficavam contra mim. Mas não ficavam ao meu lado. Sempre eu ia sozinha nas brigas.

E - E aí, por que você saiu desta escola?

P - Eu saí desta escola exatamente por isso. Eles pagavam a gente abaixo do que estava registrado. Depois de 2 anos de luta, eles me registraram, abaixo do que eu ganhava. Um salário muito baixo. Eu tinha que trabalhar de sábado, sem receber. Eles não queriam pagar pra gente, nosso lanche. Porque eu trabalhava mais de 4 horas. Eu trabalhava 5 horas, na escola. Então, eles deveriam fornecer um lanche pra gente, alguma coisa. Não faziam nada disso. Eu não tinha um tempo de intervalo pra descansar. Então eu saí de lá por isso mesmo. Por que eles não estavam me respeitando. E por que a Prefeitura também me chamou.

E - Os seus colegas não exigiam nada? Não coisa quanto ao comportamento passado?

P - Sim. Tinha uma colega, eu lembro bastante dela. Essa que a gente repartia 3ª e 4ª, ela tinha uma relação com os alunos, bastante antiética na minha opinião. Porque o que os alunos da 4ª série, não gostassem do que eu fizesse, ela não aconselhava a eles conversarem comigo, ela falava mal de mim, com eles. Então era uma coisa muito antiética. Ela não... então as, vezes, ela falava assim, para eles: “não liga! A professora Débora é muito espiritual”. Espiritualista, mas não no sentido que ela queria dizer de espiritualista mesmo. Mas não sentido de ela é nova, ela é incosequente, ela não sabe o que está fazendo.

E - E ela era uma professora mais antiga?

P - Ela era mais antiga. Só haviam 2 professoras antigas, comigo na escola. Que era essa e uma outra que também era mais antiga. Mas como essa antiga também era meio discriminada por essa, a gente não tinha tantos conflitos.

E - E essas antigas, ficavam, geralmente, com esse bloco, das línguas, matemática, o bloco...?

P - Não. Não. Só essa que repartia comigo, que era mais antiga. A outra tinha primeira série.

E - Tá, a outra tinha primeira série.

P - Primeira série. E o que eu sentia assim, bastante dessa professora, específica, é que ela dizia assim, sempre, sempre que ela tinha uma oportunidade, que eu era desorganizada. Ela adorava dizer isso nas reuniões pedagógicas. Ela adorava dizer isso para a dona da escola. Que eu era desorganizada, que eu estava sempre com pressa, sempre correndo. Só que realmente, eu tenho uma organização, desorganizada.

E - Diferente da dela?

P - Diferente da dela. Porque eu me encontro dentro daquilo que eu estou fazendo. E, eu faço muitas coisas ao mesmo tempo e, isso incomodava ela. E a relação afetiva, que eu tinha com os alunos, ela discordava. Tanto que, um dia, ela deu uma bronca numa aluna, porque ela tinha esquecido um chocolate para a aula de divisão. E, a criança, começou a chorar. Eu achei que ela tinha sido muito severa com a criança. E, eu fui conversar, mediar o conflito. E a criança começou pra mim: “Professora! Por favor! Me compra um

chocolate, na cantina.” E, eu fiquei com dó. Porque ela tinha esquecido e comprei o chocolate pra ela. Com a intenção de com que ela não chorasse mais. E, ela não gostou. Eu até entendo que ela não tenha gostado, mas ela não conversou comigo sobre isso. Ela levou isso direto para a direção. E ficou uma coisa muito constrangedora.

E - Teve conflito também com essa parceria?

P - É. Nós tínhamos.... Não era uma parceria. Na verdade não era. Era, cada um fazia a sua parte, a gente dividia. Não era parceria... Um dia ela me ajudou a, ajudou a organizar, as avaliações, em ordem alfabética. Eu encontrei com ela e a coordenadora na escada e ela disse: “Ah! Se não fosse eu te ajudar, você estava perdida até agora. Como você é atrapalhada.” Ela falava isso perto das outras pessoas. Mas, em compensação, ela era muito insegura, você entendeu? Então, ela, ao mesmo tempo, que me atacava, ela ficava na defensiva.

E - Pra tentar se valorizar?

P - É. ela era muito insegura. Então eu nunca levei isso para o lado pessoal. Sempre achei era um conflito profissional e até gostava muito dela.

E - E aqui na rede municipal, você está a quanto tempo?

P - Eu entrei como adjunto na Prefeitura. E fiquei 2 anos como adjunto. Agora, eu ingressei como titular. Esse tempo de adjunto, eu não tive muito contato, assim, com as professoras, porque eu ficava na escola (por) uma hora e meia e ia embora. Ah! Aquele papo: se tiver aula, você dá, você entra, senão, você vai embora.

Você vai embora. Aí, eu ganhava um teto mínimo pra isso, de 200 reais. Pra ter o compromisso de ficar, se alguém faltasse. Então eu nunca tive muito contato assim. Eu ingressei na Prefeitura, com 20 anos, né? Não. Minto. Com 21. Então, eu tive um problema, quando eu ingressei na Prefeitura. Que, uma vez eu estava na sala da coordenadora, dos professores, e de fita no cabelo, sabe aquelas tiaras? Tiarinha de bailarina no cabelo, sainha, tênis e uma blusa. A coordenadora pedagógica, ficou muito brava comigo. Ela achou que eu fosse aluna. Ela ia me expulsar da sala. E todo mundo cutucando, cutucando ela. E eu não sabia onde me enfiar.

E - E onde você ingressou, é aqui perto? Não?

P - Não! Eu ingressei próximo a minha casa, na escola em que eu estudei.

E - Adjunto tem mais, tem mais liberdade de escolher mais próximo...

P - Tem. Tem bem mais liberdade. Que tem mais vagas. Mas também não escolhe turma. Não escolhe nada. Deus ajuda os adjuntos. É uma vida difícil a dos adjuntos.

E - Agora vamos supor, uma gestante na escola, quando você é adjunto, tem uma gestante, você pode cobrir a licença toda dela, ou não?

P - Se ela sair de licença e eu for a primeira da escala, eu posso.

E - Ah! Tem uma escalinha. E essa escalinha é montada como?

P - Essa escala é por pontuação. Tudo na Prefeitura é por pontuação. Tanto os titulares escolhem por pontuação, como os adjuntos. Então a primeira da escola é que escolhe...

E - Pontuação é nota em concurso..?

P - É. é isso. Títulos. Se você tem faculdade, se você tem classificação em concurso. Tudo entra...

E - A idade?

P - A sua idade e número de filhos também. Entra tudo.

E - Isso, até pra adjunto?

P - Pra... Isso. Pra adjunto, pra tudo na Prefeitura.

E - E seu tempo de adjunto conta também no seu tempo de efetiva, quando você, ...?

P - Conta. Pra pontuação conta, mas muito pouco. Muito pouco.

E - Então você está na rede municipal, na verdade, há 3 anos?

P - Três anos.

E - E esta escola?

P - Há 1 ano.

E - Por que você quis ser professora?

P - Boa pergunta, sabia? Eu já me perguntei isso muitas vezes, eu já me fiz essa pergunta. Eu estou sempre me perguntando. Não porque eu não tenho certeza, é porque, eu acho, quando eu lembro porque eu quis ser professora, eu fico mais confiante do trabalho que eu tenho que realizar. Eu, na adolescência, eu queria mudar o mundo. Eu achava que a educação era o caminho pra isso. Hoje, eu sei que a escola não é salvadora da humanidade. Mas eu sei que existem caminhos dentro da escola que podem fornecer...meios de você melhorar a vida das crianças. Então, eu tenho um aluno que, está triste porque o pai foi preso e, eu posso, eu tenho dois caminhos: eu posso ignorar a tristeza dele e passar lição na lousa ou, eu posso parar aquele momento pra estar refletindo com eles. O que ele está sentindo, se isto está legal, se isso não está legal. E como é que eu posso fazer pra estar ajudando. Por que amanhã, eu não quero que ele seja preso. Sabe o que mais me incomoda no mundo? É essa perpetuação da pobreza. É saber que o meu aluno é pobre, que o filho dele vai ser pobre, que o neto dele vai ser pobre, sabe? É isso que eu queria mudar.

Eu queria que as pessoas tivessem mais oportunidades. Mas, depois, agora, eu me confronto como mundo capitalista, eu me confronto com a ideologia, eu me confronto com a burocracia, mas eu ainda tenho esta certeza do porque eu quis ser professora. E aí eu vou com fé. Vou com força.

E - E o que é pra você ser professora? O que é preciso saber? O que é preciso fazer pra ser uma boa professora?

P - Acho que, hoje, acima de tudo, afetividade. Acho que tudo o que você faz, você tem que ter afetividade por aquilo. Porque quando você faz aquilo com sentimento, com amor, você tem mais compromisso. Então, eu acho que, hoje (pra) ser professora, tem que ser articulada, consciente, não preconceituosa, sabe? Ser um uma pessoa que está ligada no mundo e que está consciente do seu papel mesmo. De estar sendo uma mediadora. Tem que ter essa capacidade. Tem que ter competência. Capacidade no sentido de estar mediando os conflitos. Capacidade pra tolerar tudo o que a gente passa, sabe? A distância. A falta de material. Aqui nessa escola, você não tem folha sulfite. No começo do ano, então, eu peguei uma parte do meu 13º (salário) do ano passado, comprei lápis de cor, folha sulfite, lápis de escrever, cola. Porque a Prefeitura só mandou material em abril. Então, eu fiquei desde o começo do ano sem material. Os alunos sem caderno. Então eu acho que ser professora, é você está...é muita coisa, muita responsabilidade. Até foge, um pouco, do que um ser humano é capaz de fazer. Porque hoje esperam que o professor seja capaz de: alfabetizar, de amar, de cuidar, de proteger e de dar conta de todas essas coisas, que eu te falei antes. É muito difícil, né? É quase impossível o que se espera de um professor hoje. A sociedade, ao invés de perceber que o problema de todos os conflitos sociais, não é culpa da escola, mas é culpa do sistema capitalista, da ideologia, prefere colocar a culpa na escola. A ideologia mesmo faz isso. A escola é a culpada. Então, o professor acaba, sendo culpado, por uma série de coisas, né? E a gente se sente frustrado, angustiado. Precisa ter teorias para ajudar a gente nisso. Até pra desmistificar mesmo o papel de professor.

E - E o seu início aqui, vamos falar. Quando você foi para a escolha, só tinha...?

P - Eu só vim pra essa escola porque só tinha essa opção.

E - Só tinha essa escola. Nem tinha lá o Teotônio, que elas falam tanto?

P - Ah! Tinha. Tinha outras.

E - Teotônio, lá no meio do rio?

P - Na verdade eu vim pra cá, porque um amigo meu me falou: "Rubi, vai, por que eu vou te ensinar o caminho. É longe mas não é tão longe como as outras". Que ele olhou o jornal

comigo, lá, do Diário Oficial e me orientou, que , ele já conhecia a escola e essa escola é considerada de passagem. Muitas pessoas conhecem. Então eu vim pra cá. Não tão preocupada, porque ele já tinha me avisado que a escola não era tudo o, que as pessoas falam. E, não é mesmo, viu? Você está aqui, você está vendo, a escola não é como as pessoas falam. É bem mais tranqüila.

E - Eles falam do entorno, não é? Da comunidade?

P - Da comunidade. Eu vou te falar uma coisa. O ano inteiro eu tive uma mãe ajudante na minha sala. Era uma mãe quis ajudar. Eu tive várias mães ajudantes, voluntárias, que ficavam comigo pra me ajudar. Que primeira série, você tem que ter muito atendimento individualizado. Então elas me ajudavam a organizar os materiais. Elas me ajudavam na hora de rodar as atividades e, eu fiquei com essa mãe, especifica, o ano inteiro. Dentro da sala de aula.

E - Como você escolheu a primeira série? Como é...você veio pra cá, estava disponível...você está em que período?

P - Eu estou no segundo. O intermediário. Até havia outras salas que eu podia...

E - Período, só tinha esse?

P - É o período só.

E - Só o segundo período?

P - Só o segundo período. Por isso que eu vim pra este. Inclusive eu tive que me exonerar...

E - Sua preferência é o primeiro período?

P - Primeiro período, ou seria o período das 3 as 7. Porque eu tinha acumulo.

E - Mas aí tem fundamental das três às sete?

P - Tem. Tem uma série de quarta série aqui. E eu tive que me exonerar porque eu não tinha acumulo. E eu chorei muito no dia da atribuição. Eu já comecei chorando nessa escola.

E - Você estava dando aula onde?

P - Eu tinha acumulo, eu tinha outra escola no NAE 2, das 7 as 11 da manhã. Então, eu não podia ficar aqui das 11 as 3. E, eu pedi muito pras colegas que poderiam...

E - Porque você teve que se exonerar do outro?

P - Por causa disto. Por que lá, eu saia as onze e aqui eu entrava, dez para as onze.

E - Por que não desse, se do outro não era efetiva?

P - Porque no outro eu era adjunto.

Adjunto.

P - Mas eu tinha uma sala no meu outro...

E - Ah! você não me contou esse outro...

P - Ah! eu não te contei, né?

E - Tem que contar esse pedaço desta sala...quer dizer, depois de um tempo adjunto, você ficou com uma sala numa escola lá no NAE 2?

P - Eu era adjunto na Prefeitura, fiz concurso pra titular e adjunto de novo. Eu passei nos dois.

E - Ah! Nos dois...

P - Entendeu? Aí eu assumi...

E - Você não chegou a assumir lá, então?

P - Eu fiquei lá...

E - Quanto tempo?

P -Eu fiquei lá, de fevereiro a março.

E -Pouquinho tempo...

P -Fevereiro a março.

E - Qual era a escola?

P - Era o Falcão Alpino.

E - É mais central?

P - Vinte minutos daqui, na verdade, mas não dava acúmulo. E, no dia da atribuição, eu implorei, eu chorei, pra quem pudesse. Por que eu tenho faculdade à noite, eu não poderia pegar aqui à noite, pra quem pudesse pelo amor de Deus, troca de horário comigo, deixa eu pegar...Mas as pessoas não cederam, eu até entendo o motivo delas, por que todo o mundo quer de manhã, pra ter o dia inteiro livre. Inclusive, isso é uma coisa que me marcou muito, porque eu tive que me exonerar, sendo professoras que ficam aqui de manhã até à tarde. Podiam ter escolhido à tarde titular e de manhã adjunto.

E - Elas ficam aqui por causa das horas, né?

P - Isso dos adjuntos. Por que o adjunto é obrigado, agora mudou a lei dos adjuntos, a cumprir, 4 horas-aula, dá três horas relógio. Então de qualquer maneira elas ficam. Mas, ao invés de cederem, elas preferiram ficar de manhã, por que já tem um grupo de amigas formadas. E eu me exonerei. Então eu já comecei com o pé esquerdo neste sentido.

E - E a série você tinha pra escolher, você escolheu a que você queria..

P - Eu escolhi primeira.

E - Você gosta de dar aula pra primeira?

P - Minha primeira série de criança, pra alfabetização, foi essa. Eu quis esse desafio mesmo. Por que aqui nessa escola, a gente encontra um sério problema de analfabetismo na 4ª série. Então, eu acho até, que você já percebeu, que eu sou muito idealista. Então eu pensei que, se eu pegasse uma primeira série, eu poderia me dedicar mais. Começar do zero, do que, de repente, pegar uma 4ª série, pra estar alfabetizando. Eu achei que as professoras mais velhas teriam mais competência pra isso. Mas não é o que acontece.

E - Porque, quem está com as 4ªs. séries, são os mais antigos?

P - Não.

E - Não?

P - No fim, não.

E - Ficaram os mais novos?

P - Mais novos.

E - Porque ninguém quer 4ª série? Por que ela que retém ...

P - Ninguém que 4ª série. Exatamente. Então o que acontece? Os abacaxis, eu sei que é desagradável falar essa palavra mas, é pra ficar bem claro. As piores salas, as mais difíceis, ficam para os novatos. Porque, quem tem pontuação, pode escolher. E já sabem qual é a melhor sala...

E - E você sabe, quais são os critérios que são (adotados) para a montagem das salas? Você conhece? Você sabe?

P - Nessa escola, no ano passado, você vai ficar pasma, com o que eu vou te falar...Resolveram mesclar todas as salas, por que...para um professor não ficar comentado como é que é a sala do outro. Você entendeu Como é que é? foi o que me contaram. Por que assim, eu perguntei, mas por que, que misturam as salas? Por que eu acredito na efetividade dos alunos e formarem um grupo único. E irem caminhando juntos. Aí, aqui me explicaram...

E - Misturaram as turmas todas?

P - Misturaram a "A" com a "B" com a "C" com a "D". Exatamente para um professor não ficar falando. "Olha! A sala de fulano é uma porcaria. A sala do outro é maravilhosa". Esse foi o critério, antipedagógico, que utilizaram. Esse ano, a gente não montou, a montagem é na sexta. Algumas salas eu vou, eu vou lutar para que se mantenham. Inclusive a minha, porque eu vou pegar eles na 2ª série. Eu vou tentar, eu estou melhor classificada este ano, pra estar pegando essas crianças na 2ª série.

E - Você que continuar o seu trabalho?

P - Por que é um ciclo, né? Tem o primeiro ciclo e o segundo. Eu acredito no ciclo. Então eu vou pegar as crianças na segunda. Eu vou tentar continuar o meu trabalho pedagógico com essas crianças.

E - Quer dizer que, aqui, os professores têm a oportunidade de opinarem sobre a montagem das salas?

P - Ah! Sim, é a gente que decide.

E - E, assim foi decidido no ano passado, que fariam uma salada mista aí... sem critério. Não houve critério.

P - É. sem critério?

E - Não houve critério assim, os bonzinhos, os mauzinhos...

P - E nem por....

E - Por períodos?

P - A organização de crianças por períodos? Ah! Não. Isso aí é pela matrícula, né? A mãe chega, conforme tem, coloca a criança. Eles já vão vir matriculados da pré-escola pra cá, aí, o período já vem todo já escolhido do NAE.

E - O período não influencia na escolha?

Não. Agora, o que a gente fazer, é acomodar os pais da melhor maneira possível. Atender aos pais. Apesar que é difícil, viu? Em escola pública, os pais não são ouvidos, não são atendidos. É muito diferente. Eles ficam na secretaria horas para serem atendidos. Eu não sei, se tem horário de atendimento do pai, não é pra fazer mais nada, é para atender os pais. então, eu já vi pais serem maltratados na porta da escola. Eu já vi coisas que eu não gostaria de ter visto, você entendeu? Então, de repente a mãe, ela não consegue que o filho acorde cedo, por que não estar dando um jeito de agradar, essa mãe, que é o direito dela, e colocar o filho num horário que é mais...que ele não acorde tão cedo? Intermediário. Então isso acontece muito. É isso que eu sinto. Essa falta de atendimento de qualidade.

E - Que tipo de normas, de regras, tem essa escola, que você teve que aprender? O que te dificultaram? O que facilitaram?

P - Você diz, as normas escritas ou as normas ...?

E - Pode ser todas elas. As entrelinhas principalmente.

Assim, normas nessa escola, que a gente aprende logo no primeiro dia: não deixe sua bolsa jogada em qualquer lugar por que roda. É a primeira norma que não está escrita e que você aprende. Porque no primeiro dia já some coisa sua. Na geladeira, roubaram um danone meu, pudim, deixei lá e, quando eu voltei não tinha mais. Meu estojo, livros meus. Eu tinha uma caixa de livros maravilhosos, que eu nunca vou conseguir ter de novo aqueles livros. Simplesmente na reforma sumiu. Então, aqui nessa escola, a primeira coisa que você aprende é isso. E, outra coisa a não confiar muito nas pessoas. Por que aqui, rola muita fofoca também, muita intriga. Muitos problemas de relacionamento. Foi a segunda norma, não escrita, que eu aprendi. Agora em normas escritas, assim, a escola tem algumas, que não são muito seguidas. Mas eu não sinto que tenha normas muito rígidas aqui. Uma norma por exemplo, é de horário, mas se você ligar, avisar, a escola compreende, então assim, de normas, eu não sei se é porque eu sigo as normas, eu não consigo te explicar quais são as normas escritas. Mas elas existem. Tem aquelas do Estatuto, né? E tem as da escola...

As da escola, que é mais o horário. Não ligar aqui do telefone para celular, interurbano. Porque as pessoas fazem isso daqui desse telefone. Então... mas aqui também, apesar de ter normas, as coisas são muito soltas, por que roubam um danone, tudo bem! Você não vai fazer um B.O. por um danone, mas roubaram o estepe dos carros dos professores no noturno. Roubaram 35 reais da minha amiga. Roubaram coisas da geladeira, de um amigo que fez uma encomenda, deixou na geladeira e, quando ele voltou, não tinha mais. Então, roubam coisas o tempo todo. Roubaram o data show da escola. Por que dentro da sala de

informática, que essa aqui do nosso lado, sem arrombamento. Me fala, o que é que eu faço? É pra rir. É...é isso que eu acho que falta, articulação dos professores na rede pública. As pessoas não tem articulação. Era pra ter mudado isso daí. Tem que fazer...é colocar a polícia pra descobrir quem roubou. Fazer...tem um nome?

E - Sindicância.

P - Uma sindicância interna pra ver quem está roubando as coisas. Isso não está certo. Então essa foi a segunda norma, entrelinhas, que eu aprendi. Uma coisa que eu percebo aqui também. Que eu não sei se entra na norma. É que você não pode fazer trabalhos diferentes. Porque você é mal vista. Se você faz parte de um grupo, você é bem vista. Porque você é acolhida pelo grupo. Se você é uma pessoa que não se prende a grupos, se você gosta de ser mais independente, você é mal vista. Então você é a exibida, você é a intrometida. Como diz uma professora uma professora: "Ah! Como você é gentil com os alunos, né? isso vai mudar. Você é tão novinha. Olha, como ela é boazinha". Eu já escutei isso muitas vezes. Muitas. Mais do que eu queria ter ouvido.

E- Isso principalmente das que estão mais tempo? E são poucas as pessoas que estão aqui há muito tempo. Pelo que eu tenho percebido, como você falou, isso é uma escola de passagem e, muitas poucas pessoas, as que estão a mais tempo, elas tem 4 a 5 anos, também...

P- Mesmo as pessoas que não estão aqui há muito tempo, são pessoas mais velhas, de outras escolas. Mas elas são mais velhas e por isso elas já tem uma outra postura. E, mesmo quem está aqui há 5 anos, imagina numa escola de passagem, é muito tempo. Você entendeu? Eu por um ano, já sou considerada uma veterana. Por que eu não pedi remoção. Já é o meu segundo ano.

E - Quer dizer, assim, apoio dos seus colegas, você acha que não tem assim, pra aprender, por que elas estão aprendendo?

P - Eu não tive. Eu não tive. Mas eu vou te falar uma coisa...

E- Não têm interferência na sua aula?

P- Nunca entraram pra interferir nessa escola. Já tive em outras escolas, nessa aqui não. Mas é porque eu fecho a porta. Eu não tenho muita intimidade com as pessoas. Para elas entrarem na minha sala e falarem alguma coisa. Mas o meu trabalho é muito julgado sim. Por muitas pessoas. Eu tirei licença médica, de um mês, porque eu estava com começo de depressão e stress. Como se eu tivesse a opção de estar doente ou não. E, no conselho de classe, eu acabei de escutar de uma colega, que falta compromisso dos professores por que eles tiram licença médica. Você entendeu, qual é o problema? Então, são muitas relações dentro da escola, que você não consegue... estabelecer uma relação ética com todas as pessoas. Porque, isso, na minha opinião, é totalmente antiético. Imagina, falar que a pessoa tira licença, ela não tem compromisso. Eu fiquei doente porque eu quis. Então o dia que eu faltei é por que eu quis, não é porque o meu filho ficou doente. Você entendeu qual é o problema? É isso que acontece.

E - E, assim, não comentam...quando você faz alguma coisa diferente?

P - Na aula, você diz? Na sala de aula?

E- É. Por exemplo como é visto esse apoio que os pais estão dando...você traz os pais para te ajudarem..

P- Mal visto. é muito mal visto. a impressão que as pessoas tem da sala, elas não vão falar pra mim, mas as pessoas não falam as coisas na cara, mas estão sempre falando de alguma maneira. "É que isso, não é uma coisa muito pedagógica". Mas os pais não realizam atividades pedagógicas, na minha sala. A função deles não é essa. A função do pai, da mãe, que vem mesmo, é mais no emocional mesmo, é a presença. É escrever uma carta dizendo como foi o dia. É ler uma história. É uma contribuição. É me ajudar a organizar os materiais. É discutir comigo mesmo, sabe? Porque eu acho que os pais têm uma visão da

comunidade que eu não tenho. Eu já aprendi muito com os pais. Eu acho que aprendi tanto com esses pais. Mais do que com colegas. Porque, eu tinha uma visão da escola e, a mãe, foi me explicando, principalmente essa mãe que ficou um ano, mas ela me explicava: ..”Olha! mas pensa assim... essa comunidade é assim, essa comunidade é assado”. E, mesmo no diálogo dela, eu percebia que eu estava impondo a minha visão. Ideologicamente, de família correta e, hoje, eu não penso que a família correta é a visão que eu tinha antes. Mãe, pai, filho, que é a família que eu tenho com o meu marido. Que a família, ela, não tem que ter essa visão ideológica, que passam pra gente, de família perfeita. Então, eu aprendi muito com ela. Agora, no trabalho, eu já sentia as pessoas julgarem, quando eu ponho coisas na parede, e as pessoas falam assim: “Ah! Isso não vai ficar uma semana. Amanhã vão arrancar.” Não te dão nem um estímulo, né? Ah!, faz não arrancam. Então, o ano inteiro, eu tive que ir lutando pra colocar coisas na parede e ninguém arrancar. Mas, coloquei. Quando eu entrei de licença médica e voltei, eu não tinha mais nada. O varal da parede, os meus painéis... mais nada as crianças estavam muito tristes ... e eu também. Porque não foi uma coisa construída assim, ao acaso, foi uma construção nossa durante o ano inteiro. Tinha muita afetividade nos cartazes, tinha muita coisa. Que mais? Deixa eu pensar?

E - Quais são as coisas que você gosta nessa escola? Você já falou, né? que são, a comunidade, trabalhar no...

P - As crianças são maravilhosas.

E - O que mais?

P - O que eu mais gosto nessa escola mesmo, são os meus alunos. E, é por eles, que eu consigo chegar aqui todos os dias.

E - Você pretende permanecer? Vai tentar ser removida?

P - Novamente. Eu já tentei nesse final de ano. Não consegui. Vou tentar de novo. Mas, é apesar de gostar das crianças, eu sei que eu vou gostar de outras crianças em outras escolas, mais próximas de casa. Mas o que eu gosto mesmo é das crianças. Eles são muito amorosos. Eles são muito participativos. Eles são muito inteligentes. As crianças daqui, eles sabem fazer contas de cabeça, eles sabem se virar na vida. Eu acho que, eles são muito inteligentes. Eles são maravilhosos. Eu adoro as crianças daqui. Eu trabalhei numa outra escola que, o aluno, eles eram assim, agitados, agressivos, não que seja culpa da escola, mas aqui eu não vejo crianças assim. Eu vejo as crianças muito carentes e é por isso, que eu gosto muito daqui. Porque eu sinto que aqui eu posso trabalhar o que eu acredito mesmo, a afetividade, alfabetização, por isso que eu gosto das crianças.

E - E, do que você não gosta?

P - Eu não gosto da relação com os colegas. Eu não gosto das fofocas. Das intrigas que tem dentro da escola. Eu acho isso muito antiético. Eu não consegui, re-estabelecer aqui, nenhuma relação de amizade com as pessoas. Aqui, eu tenho colegas, boas colegas ou não colegas. Eu não tenho uma amiga dentro dessa escola. No meu período. Tenho no outro período porque eu já tive uma amiga antes de vir pra cá. São amigos que eu trouxe de outra escola juntos, mas aqui eu não consegui ter uma relação de amizade.

E - E você está com as iniciantes, né? Você faz o mesmo período...?

P - Não! Eu faço de manhã e à tarde com essa escola. Então eu pego os dois períodos. As professoras...

E - Você dá aula no segundo período?

P - No primeiro e no segundo. Eu tenho TEX de manhã, é uma substituição. Não é minha sala. Sou substituta de uma sala.

E - Então você não faz aquela hora atividade, sei lá?

P - Eu fiz durante 6 meses.

E - Então, você não fica... é, por que eu nunca te vejo com as novatas.

P - Eu fiz ...

E - É que você está dando aulas no período em que elas estão na hora delas?

P - É exatamente.

E - De manhã, você é primeira série também?

P - Não. Segunda. Também é alfabetização. Essas meninas, as mais novas que entraram comigo, ainda consegui estabelecer uma relação de amizade. E, só com elas. Que eu falei que eu tenho colegas. Elas são minhas colegas. Eu não tive tempo de ser amiga. Até porque não tenho o período, o horário. Mas com as outras pessoas não. Eu não consegui. Porque eu não consegui me adaptar a um grupo que, é fechado, que falta uma das pessoas do grupo, falam mal. Isso não...é uma coisa muito pessoal minha, eu não concordo com isso. Essa falta de ética, falta de amizade mesmo, de respeito pelo colega.

E - Você estava me falando lá em baixo, que uma das dificuldades que você tem é com a parte burocrática. O que é exigido? Quais são essas exigências?

P - Olha! O diário. Eu não consigo fazer diário. Porque eu estou tão entretida dando a aula, que eu esqueço de fazer o diário. O que eu consigo fazer é a chamada e, mesmo assim, eu nem faço a chamada alta. Eu ponho só um "efinho" para os que faltaram. Eu acho que diário, é uma coisa que eu posso fazer depois. Eu não quero perder tempo com o diário na sala de aula. É...essas fichas de avaliação, que nós estamos fazendo, elas são muito trabalhosas, muito burocráticas...

E - É uma exigência do NAE?

P - Não. Essa é uma coisa que nós combinamos no começo do ano. Eu estou tendo dificuldades por que é... mais com esta nova substituição. Porque eu não conheço esses alunos muito bem. Eles são novos pra mim. Então está difícil avaliá-los. Mas eu acho que é legal esta ficha de avaliação, por que agente faz um mini relatório de como está o aluno, pra passar pra próxima. Essa é uma coisa que nós criamos este ano. O ano passado não tinha. Eu acho importante. Todo mundo tem que ter um relatório individual dos alunos. Ficha de Avaliação Individual. Isso tudo eu concordo. No meu caso é difícil porque eu não tenho JEI pra fazer. Então...

JEI...esqueci o nome...

JEI.. Eu faço JEIA, mas não dá tempo de fazer.

E - JEIA, qual é a diferença?

P - São horas atividades. Seriam 3 horas atividades por semana.

E - E JEI?

P - JEI são 2 horas aula por, semana...por dia. E na sexta-feira 3 horas aula. Que é pra...individual. então 4 dias da semana é no coletivo.

E - Em grupo?

P - Então, na parte burocrática, o meu problema é esse. Eu nunca me dei bem com a parte burocrática. Fazer diário é muito difícil também. Registrar o que eu estou dando na hora...sempre depois.

E - O registro, há um controle?

P - Isso há o controle.

E - Então, você, essa parte é exigida todo dia. O diário tem alguém que passa?

P - Não. Meu diário é totalmente em branco.

E - Você tem que fazer tudo de uma vez, no final do ano?

P - Exatamente. Eu fiz só o primeiro e segundo bimestres. Mas eu tenho anotado num caderninho as coisas que eu trabalhei. Então eu vou montar. Eu acredito que esses diários...

E - E aqueles livros que ficam lá em baixo?

P - Ah! Aquilo lá é coisa rápida. Também ...mas aquilo eu não faço. Aquilo é grupo de JEI.

E - É do pessoal que fica lá nas discussões?

P - A minha hora atividade eu também tenho que fazer 3 horas aula por semana. Então, eu vou sentar no final do mês e vou dar conta, de fazer tudo. Eu não consigo fazer todo dia. Não consigo mesmo. Aquilo é uma parte burocrática, que eu não vejo função. Se, tivesse funcionalidade, como eu vejo esses relatórios, eu faço de boa vontade. Mas pra mim, não tem função nenhuma aquilo, é mais uma parte burocrática. Então, eu não me importo mesmo. Se tivesse uma função pedagógica, tudo bem! Mas como eu não entendo a função daquilo, eu não faço. Só no final do ano, eu assino e faço. Estou sendo franca.

E - Você acha que você está...o que você gosta...isto eu já perguntei...você está satisfeita com o seu desempenho?

P - Com o meu desempenho sim. Quando eu fiquei doente, eu falei para o psiquiatra, né? "Eu trabalhei tanto!. Deu tudo errado. Os meus alunos..." Ele me deu uma bronca. Mas bem merecida. Para! Você está com a sua percepção contaminada. Tudo o que você olha e vê, está contaminado. Ainda bem que ele me falou isso. Por que eu estava muito triste. Porque...sabe? as crianças daqui, eles precisam de uma alfabetização diferente. Você vai numa escola, em que, numa escola em que as crianças estão em contato constante com a escrita, com a leitura, como meu filho que tem 2 anos e, deita na cama pra pegar um livro. É diferente dessas crianças. Eles não tem contato com a escrita. Então eles tem um caminho diferente. Eles precisam entender primeiro a função social da escrita, pra depois eles aprenderem, porque se eles primeiro não entenderem a função da escrita, pra que eles vão aprender? É como eu. Pra que eu vou preencher aquilo que eu não vejo sentido. Se eles não vêem sentido na escrita, eles não vão aprender. Então, primeiro eu comecei esse trabalho, né? que durou o ano inteiro e, depois que eu fui ao psiquiatra e ele falou isso pra mim, quando eu voltei, mais tranqüila, mais descansada, eu, realmente, fiquei satisfeita com o meu trabalho. Eu tenho a maioria dos meus alunos lendo, escrevendo, ortográficos e, eles estão muito bem. Eles se desenvolveram. Eu tenho alunos que, de repente na escrita não se desenvolveram, mas eram alunos que não eram participativos, que eram muito individualistas. Começaram a participar em grupo, a querer ajuda, a ajudar. Eles avançaram. Então, eu avaliei de maneira positiva o meu desempenho.

E - Você acha que você tem autonomia para fazer o seu trabalho?

P - Sim. Bastante. E, eu conquisto essa autonomia. Porque, mesmo ouvindo as críticas, eu não parei. Eu continuo com autonomia. E o que eu acho mais legal, eu acredito que tenho autonomia e desenvolvo nas crianças, autonomia. Uma coisa que eu percebo assim, nas crianças da Prefeitura, é que os professores querem todos bem passivos. Todos sentadinhos...é submissão ou é servidão. Eu sempre me questiono. Eles querem alunos com um comportamento que não existe. Então, eu quero que os meus alunos sejam autônomos. Então eu deixo livros em cima da mesa. Acabou a atividade, você pode vir e pode pegar. Eu deixo materiais na mesa, a gente não tem espaço pra isso, mas é pra criança terminar a atividade e ter autonomia de levantar e pegar. É para um aluno chegar e falar: "Débora, eu não estou concordando com isso!" Eu acredito que o aluno tem que ter espaço pra falar. E eu tenho alunos que falam. Mas, infelizmente, eu não consigo que todos sejam assim. Por exemplo, a divisão das filas, em meninas e meninos. Eu não concordo. Se todos somos iguais, para que filas separadas? E, eu estou trabalhando isso, desde o começo do ano. Eu não consegui...

E - Isso aí, é uma norma da escola? Não?

P - Não. É uma coisa... Entre eles.

E - Você chegou e já faziam a fila separada? E ninguém discute isso....

P - Eles vem assim do pré. Eu não sei porque não se discute. Não é uma coisa engraçada? E por ordem de tamanho. Eu não faço ordem de tamanho, eu faço ordem de chegada. Mesmo que isso tumultue. Mas eles têm que aprender que, não tem... porque o menor é

privilegiado e o maior é discriminado, no fundo, sempre? Sabe? Então, eu tento explicar isso pra eles. Então, por exemplo, eu faço fila mista, não adianta fazer fila mista. Ficam as meninas na frente e os meninos atrás. Fila única...

E - Porque você acha que não adianta, mesmo falando?

P - Não. Todo dia eu falo.

E - E por que você acha que acaba não adiantando?

P - Eu acho que é porque o machismo já está tão... essa divisão de gênero já está tão perpetuada na sociedade, que é difícil eu mudar.

E - As outras filas são meninos e meninas?

P - Meninos e meninas, e eles vem assim do pré. Não sei porque. E também aqui, você sabe, que a maioria dos moradores daqui, são nordestinos. E, o homem nordestino é muito machista. Eles vêm de uma sociedade machista. As mães vêm conversar comigo e, eu olho pra elas e, eu não quero falar do filho, eu quero falar dela. Porque ela está cansada, ela está despendeada, ela está acabada. Ela perdeu o ser mulher. Ela é mãe e esposa. Então, às vezes eu converso com as mães, no sentido de, não é nem eu quero falar do filho, eu quero falar dela. Por que se você vê que o filho está sujo, mal cuidado, você não imagina como a mãe não está. Com depressão, com stress. Por que deve ser muito difícil viver aqui. Por isso que eu não julgo as mães. Tudo o que eu evito fazer é julgar. É sempre conversar, entender o que está acontecendo. Então está coisa de fila, de machismo é muito forte. Tanto que uma mãe, chegou pra mim e disse: "É, professora, bom é quando meu filho era aluno do outro professor. Por que ele é bravo. A voz dele é forte". E, eu pensei, não, é porque ele é homem. Elas acham que o homem é mais competente que a mulher. Eu percebi aquilo nela, mas eu não podia, na hora, conversar. Como uma outra aluna minha, que brincava a aula inteira e, eu chamei a mãe pra conversar. Não pra falar da filha, foi pra conversar. Aí, tudo bem? Como a senhora está. Ela falou assim: "Ah! professora me ajuda! Eu não sei o que fazer, com essa menina. Eu não sei mais o que eu faço. Eu vou devolver ela, para a mãe dela". Eu falei: "Por que?" ela me explicou que, ela não era filha dela. Era sobrinha. E, que era criada, na beira do Rio Tietê. Como a criança estava com oito tipos de vermes, ela pegou a criança para criar e trouxe pra cá. Porque por pior que seja aqui, tem mais infra-estrutura do que o Tietê. Aí, ela não deixa a criança brincar na rua...aí que ela me explicou, que como ela se sentia responsável pela menina, não deixava a criança sair de casa. Porque lugar de mulher, professora, não é na rua. É dentro de casa. Na rua ficam os moleques...você entendeu? A criança não podia... (fim da 1ª fita)

Eu estava falando, né? Da menina. Aí eu falei, mãe, você me dá licença, mas eu tenho que te falar uma coisa. A senhora é muito machista. E, ela falou: "E, eu não sou mesmo, professora? Eu sou mesmo, professora, toda a vida. Toda a vida eu sou assim". Ela falou pra mim "Eu fui criada assim". Que lugar de macho é na rua e de menina, mulher, é em casa. E, eu falei: "Mas, a senhora não acha, que as coisas mudaram? Olha, eu, aqui. Estou trabalhando. As mulheres hoje, ocuparam outro espaço. É bom a menina ir pra rua pra aprender a se defender." "Aí, e se fica grávida?. Essas meninas só falam de sexo. Aqui, todas as adolescentes ficam grávidas". Aí, conversei com ela, tentando explicar. Mas não é uma conversa que vai resolver os problemas. Por que a questão de gênero, está muito forte dentro da escola. Ela está em todos os lugares, principalmente porque é uma profissão exercida, na maioria, por mulheres. E, é uma coisa pra se pensar. Essa questão que eu te falei da fila, é...até...eu às vezes, me policio, porque às vezes, eu tenho uma caixa pra carregar e, eu tenho que tomar cuidado. Pra quem você vai pedir ajuda? Se é para o homem ou se é para a mulher? Porque, se você pede sempre ajuda para o menino carregar uma caixa, você está dizendo pra menina, que ela não tem capacidade pra carregar. Pra carregar peso. Não é verdade, não é? a mulher não é frágil, sensível, nada disso. Ela é

como o homem. Com diferenças biológicas, mas ela é um ser humano, como o homem. Com direitos e deveres. Então, é essa relação que eu sinto assim, também.

E - Onde que você, considera que aprendeu mais a ser professora? No CEFAM? Na Faculdade, agora? Na sua prática? Na suas leituras? Com seus colegas?

P - Um pouco de tudo. Mas no CEFAM, foi onde eu menos aprendi. Eu não aprendi muita coisa no CEFAM. Eu fui uma adolescente muito geniosa. E, eu contestava muito o CEFAM. Eu contestavam tudo lá dentro. Eu tinha professoras muito antigas, aposentadas do Estado que voltavam para dar aula. Então, eu aprendi coisas que eu não concordava, como cartilha... lá não ensinavam pra gente Emília Ferreiro, Piaget. A gente ficou tanto em História da Educação que esqueceram de ensinar Vigostsk, Piaget, coisas que eu acho que hoje são fundamentais. É, eu não sei te dizer. Aqueles estágios, eu não aprendi muita coisa pra dar aula, mas lá eu aprendi muita coisa em História. Eu tinha uma relação muito boa com os professores, inclusive eu tinha um professor de história, que ele foi um dos meus grandes motivadores pra ser professora. Agora eu tô lembrando... Porque eu sempre fui uma aluna muito boa em História, eu amo História, tanto que eu queria fazer Faculdade de História. E esse professor, ele era maravilhoso, ele era meu melhor amigo. Ele dizia assim pra mim: "- Quando você se formar na faculdade de História, eu vou te dar todos os meus materiais". E assim, eu amava, foi bem na época do impeachment do Collor, eu tinha todas as coisas guardadas, sabe, pra gente discutir. A gente ficava batendo vários papos sobre Feudalismo. Ele escrevia cartas dizendo que eu ia ser uma excelente professora de história. Eu escrevia alguns textos pra ele corrigir, sabe, era uma relação maravilhosa. Só que ele era soro positivo e, ele nunca me contou, que ele era soro positivo. E, eu, era muito ingênua, na minha adolescência, para entender aquilo...quando você se formar eu dou os meus materiais... ele não ia mais usar? Eu não questionava isso. Eu amava ele tanto, que eu não questionava. E, ele morreu. E, um pouco antes dele morrer, a gente foi para uma excursão, para Paranapiacaba, fazer uma trilha e, eu lembro que, a gente ficou junto aquele dia, eu não tinha, eu não era apaixonada por ele, viu?

E - Era amizade.

P - Amizade mesmo! Ele era gay. Ele era um professor gay, mas isso nunca interferiu na relação com a minha família. Alguns pais, não gostavam. Mas, eu acho que era por isso que ele, não contava que era soro positivo. Pra gente não ter pena. Para os pais não criticarem. Ele tinha os motivos pessoais dele. E, ele morreu uma semana depois do passeio. Porque nesse passeio choveu muito. Ele pegou pneumonia, ele não tinha resistência. E, eu fiquei muito confusa. Você imagina como eu não fiquei perdida, quando ele morreu? E, aí quando eu me formei no CEFAM, eu falei: "Eu não vou fazer História!" Eu tinha medo de estar fazendo História, pela amizade que eu tinha por ele, pelos materiais que eu tinha por ele, e não porque eu queria. E, hoje, eu acho que, eu vou fazer História. Hoje, eu estou mais madura, agora eu sei que eu quero fazer História. É uma coisa que eu amo. É uma coisa que eu gosto muito. E, ele, foi um dos grandes incentivadores, esse professor. E, agora que você falou isso, eu estou me lembrando assim, dessa história, que foi muito bonita, pra mim.

E - Você acha que aprendeu com tudo?

P - Eu acho que com um pouco de tudo, um pouco de tudo. Agora, na Faculdade, eu estou aprendendo muito. Mas, se eu for por assim, onde você aprende mais de verdade? É na Faculdade. A Faculdade nossa! Como é bom você poder estudar. A Faculdade...é muita coisa legal que eles ensinam pra gente. Coisas que a gente realmente tem que saber. Então me faltava muito este embasamento teórico? Me faltava. E, o pé que esta me dando este embasamento teórico, o que eu gosto de lá, é essa questão de autonomia. Eu tenho muita autonomia pra estudar o que eu quero. Para pesquisar aquilo que mais me agradou, que mais me interessou. É isso que eu estou gostando no PEC.

E - Você estava até falando do seu trabalho...do que você estava fazendo...

P - É, do meu TCC. Da área de inclusão. Então, está sendo maravilhoso.

E - Se você pudesse escolher, o que você mudaria na sua vida profissional?

P - Ah! Você diz assim, na vida profissional, mas em que sentido?

E - Qualquer aspecto. Qualquer aspecto. Se você mudaria alguma coisa.

P - Emocional, por exemplo?

E - Se você mudaria alguma coisa, se você mudaria só a escola? A escola que você trabalha? Se você mudaria de profissão? Você mudaria, não vou mais dar aula pra criança, vou dar aula pra adolescente, de História? O que você mudaria assim, no ...

P - Engraçado. Eu não mudaria. A única coisa que, eu acho que gostaria, é estar mais perto de casa. Mas isso eu vou conseguir. É questão de tempo. mas, eu amo o que eu faço. Eu sou feliz fazendo o que eu faço. Eu sinto um prazer, sabe? Quando dá aquele friozinho gostoso na barriga. Quando você entra na sala. Aquela expectativa do que nós vamos fazer, de como vai ser a atividade...eu gosto disso. Agora, só uma coisa que eu mudaria, minha, no lado profissional, mas uma coisa mais da personalidade. Eu acho que eu deveria ser uma pessoa mais aberta. Porque, como eu te falei, como eu não participo de grandes grupos, eu me fecho um pouco. Então, eu acabo me abrindo pra pessoas, que eu acho que eu posso confiar, pequenas pessoas. E, o professor tem que discutir a prática pedagógica na coletividade. E como é que você vai fazer isso, numa escola em que você não tem um coletivo? É difícil, né? Então, eu acho que, nesse ponto, eu teria que mudar muito. Isso que eu mudaria assim.

E - Comparando as redes em que você trabalhou, na particular e a municipal, quais são as semelhanças que você acha? E quais são as diferenças?

P - Semelhanças são poucas. A escola particular, a que eu trabalhei, era muito conteudista. E não estava muito aberta às novas tendências. Eu sinto que na Prefeitura, é uma escola muito aberta a tendências e, isso tem um lado positivo e negativo. Porque você não pode ir pra cada, pulando de tendência em tendência, né? Você tem que ter a sua prática. Respeitar sua prática. Ter uma teoria. Saber o que você está fazendo. Agora, só por um ventinho, você vai mudando, conforme as teorias, não dá. Então tem professor que faz uma salada mista aqui. É construtivismo com tradicional. É...é uma coisa que eu não sei nem te explicar. Não sabe nem pra que lado está voando. Então é lindo!, você entendeu? Então, eu acho que na particular as coisas são mais delimitadas. Na outra escola que eu trabalhava, ela tinha o nome de sócio-construtivista, mas não é. era uma escola tradicional, conteudista, com avaliações inflexíveis. Pergunta e resposta. Era aquilo e acabou. Você não tinha abertura para outra coisa. Agora na Prefeitura não. Você tem mais abertura pra isso. E, eu sinto que, na escola particular, as coisas funcionam. Na municipal não. Então na particular eu quero um material, eu tenho. Eu quero um jogo, eu tenho. Não que na Prefeitura não tenho jogos, tem muitos jogos, é que você não tem acesso. Ah! Fulano pegou, não guardou, perdeu peças... É isso, você entendeu? A Prefeitura tem muito mais infra-estrutura do que a particular, se você ver bem. Eu tenho sala de informática, que dá pra sentar a sala inteira. Dá pra sentar um aluno por micro. Às vezes sentam dois, mas dá pra sentar um por micro. Uma sala de leitura, que você não vê em qualquer lugar, uma biblioteca dessa. Mas as crianças não podem por a mão nos livros. Eles não vão lá mexer nas prateleiras, pra não desorganizar. É, acontece assim. As crianças vêm sentam nas mesas, a professora dá o livro, um pra cada um. Acabou a aula, ela recolhe, você entendeu? Eles não podem emprestar qualquer livro. Tem uma prateleira específica pra empréstimos. O que é um absurdo. Por que os livros hoje..

E - Foi com você, um caso que eu observei, de um aluno que estava saindo da sala, estava indo pra sala de leitura, e, eu escutei uma conversa da professora da sala de leitura, dizendo: "Ah! Um aluno seu, precisa ser matriculado no reforço"..

P - Foi mesmo.

E - Ah! Foi com você?

P - Foi comigo. Por que as crianças acabam percebendo quais são as professoras mais receptivas. E, ele veio pra mim e me colocou numa situação delicada. "Professora, me dá aula de reforço? Não sei ler nem escrever." Eu falei: "- Olha, eu posso dar aula, eu dou aula para o irmão dele, de manhã. Eu posso te dar aula de reforço, mas assim, a sua professora tem que deixar. Eu não posso dar aula de reforço pra você, sem a sua professora deixar." E, ele falou pra mim, que não sabia ler nem escrever nada. Só que, na mesma hora, eu pensei, se eu fizer isso, a professora dele não vai gostar.

E - Ele não era seu aluno?

P - Não. (Era) aluno de outra professora. Que é uma colega minha. E, eu tenho uma boa relação com ela. Que eu fiz? Falei: "Olha, vai conversar com a sua professora e, depois eu vou conversar com ela." E aí eu fui conversar com a professora e, ela falou: "Muito difícil, né?" O aluno escrevia tudo certo. É erro ortográfico, ela quis dizer. Mas ele sabe ler e escrever, tem que treinar em casa. Aí, ..ele veio dois dias.

E - Você dá aula de reforço também, não?

P - Não. Não dou. Ele ia ficar na minha sala...

E - Só pra ele em particular.

P - Isso. Ele ia ficar minha sala da primeira série. Não deu certo. Também por causa da polemica com ela e, porque com os pequenos da primeira série não dá. Eu tenho que dar atenção pra eles. Não dava pra dar atenção. Mas eu ainda fiz algumas atividades para ele levar pra casa. Eu orientei, falei: você tem que pegar livros para ler em casa. Eu expliquei pra ele. Só que ficou difícil, né?

E - Ele não quis continuar? (interrupção)

P - Não...eu já nem lembro do que eu estava falando...

E - Você estava falando do menino, que...

Aí ficou uma situação muito delicada, pra mim, você entendeu? Porque a impressão que deu é que eu estava passando por cima da autoridade dela. Tem gente que liga pra autoridade, né? Então eu não pude continuar por todos os motivos que eu te falei. Não era apropriado, ele ficar com as crianças de primeira série. E, não tinha como passar por cima. Ia ficar uma situação muito constrangedora.

E - Ah! E, você estava falando das diferenças e das semelhanças das redes. Você falou, que uma semelhança, uma diferença, é essa: que tem bastante material, mas lá o que dá certo mas aqui dá errado.

P - Tudo dá errado. Uma coisa que eu observo no meu particular, é o seguinte: lá, também tinha aluno sujo, aluno que o pai era usuário de droga, aluno que ia pra escola sem material, mas lá ele aprendia. Porque, eu acho que, o problema da escola pública, é a ideologia mesmo. Parece que o aluno de escola pública já está fadado ao fracasso, antes de entrar na escola. A impressão que eu tenho... Ah! Um dia...isso aqui não vai entrar nome, não é? Um dia a professora falou assim para o aluno: "Aja como gente!" Pra você agir como gente, o que ela está dizendo para o aluno? Você é um animal, se ele não age como gente, ele não age como uma pedra, porque pedra não fala. Então ele age como um animal. O que é isso? Aquilo foi e voltava. Aí, pegou a mala. Ah! Eu estou por aqui! Aí pegou a mala, é por isso que eu fico nervosa nessas escolas, e fez assim ... Agora, você vai me perguntar, e com razão, porque eu não falei nada? Você sabe que é errado, mas os professores não fazem. A gente não faz. Eu me sinto muito triste. Eu me sinto culpada. Porque eu vejo e eu não faço nada. Eu calo. Quem cala consente. Eu vejo isso acontecer o tempo todo. Agora, você acha que, eu sozinha, vou mudar o sistema? Ela chamou o aluno de bicho. Se eu falar alguma coisa pra direção, primeiro que não vai acontecer nada com ela, porque ela é funcionária pública. Por isso, que eu sou contra a estabilidade do

funcionário público. Manda embora, igual à escola particular e, eu quero ver professor maltratar aluno. Porque esses professores ficam maltratando aluno porque não podem ser mandados embora. Maltrata pra você ver se vai mandar aluno embora. Manda embora pra ver se maltrata aluno. Não ergue nem a voz. Vai num Salesiano ver se tem professor erguendo a voz, chamando aluno de animal. Não. E não ganham tão mais que a gente não. É por que lá, pode ser mandado embora e, aqui, não. E vai ficando. E machucar... não chegou a machucar o aluno, mas foi uma agressão física, que vai marcar ele para o resto da vida. É uma vergonha. Eu fiquei envergonhada, sabe? Por fazer isso. Não pude falar nada. Muito triste.

E - Assim, em termos de, assim, do comportamento, do que faz um professor quando chega, quando vai embora, aí tem semelhanças do particular e do... ou não?

P - Não.

E - Não? Também não.

P - Não. Parece que é tão diferente nesta parte também. Porque na escola particular nós chegávamos e a gente esperava todas as crianças chegarem, sentarem, pra se socializar um pouco, depois nós subíamos, entendeu? Não é aqui. Aqui, a criança sobe a escada, vai sozinha pra sala de aula. Quando a gente entra as crianças já estão na sala. Alguns professores não. Como eu, já estou na sala, porque como eu dou aula pra outro período, eu já fico na mesma sala. Eu não desço. Então eu já fico na sala, as crianças quando chegam eu já estou aqui. Mas, sabe? Que eu nem sei te explicar no que é tão diferente, por que é muito diferente...

E - As exigências burocráticas também você acha que são menores?

P - Não. Na particular é bem maior.

E - Bem maior?

P - Bem maior. Eu tinha que entregar semanário, diário, todos os dias, eu sofria muito pra dar conta disso. Eu não dava. Na particular eu tinha que corrigir todos os cadernos, letra por letra. Os meus cadernos eram analisados, um por um. Se o aluno escreveu uma palavra e esqueceu de um acento e eu, por acaso, como ser humano, não vi, eu levava uma bronca daquelas. Por isso que eu não me sentia feliz naquela escola. Por que eu não podia errar.

Uma fiscalização maior.

Se, eu não posso errar, imagina o aluno lá se podia errar. Eu tinha uma aluna com deficiência mental. Ela lia e escrevia. Com erros. Mas gente, que coisa maravilhosa, ela lê e escreve, vamos respeitar o tempo dela. Sabe? Ela tinha um coágulo no cérebro que a qualquer momento ela podia morrer. Mas ela me obrigava a corrigir letra por letra que ela escrevia errado. O caderno multi corrigido. Você abria o caderno...e não adiantava eu argumentar com coordenadora, com ninguém...como diz o meu marido, a antipedagógica, né? Ela era antipedagógica. Então chegou num ponto que eu parei de corrigir o caderno. Por conta e risco. Eu sabia que não ia dar certo aquilo, que eu ia levar a maior bronca. E eu fui indo...e ela, melhorou muito. Só que veio de novo a fiscalização ferrada em cima de mim e aquela repreenda mesmo, sabe? Bem... Não pode! Parecia que eu era preguiçosa. Que eu não queria corrigir por preguiça. Aí eu voltei a corrigir e ela deu uma travada. Por causa da parte burocrática. Sabe? Tem outras maneiras de você corrigir um aluno, não precisa riscar o caderno inteiro dele. Também uma correção é útil, em alguns momentos, mas não sempre, né? Respeito mútuo. Então, eu acho que na escola particular, a diferença é essa. Que algumas coisas para a escola particular funcionam muito bem e, na Prefeitura, não sei porque, não funcionam. Mesmo tendo todos esses recursos que nós temos.

E - Onde que é melhor trabalhar na Prefeitura?

P - Porque eu gosto de trabalhar com as crianças carentes.

E agora, assim, em termos que, lá também tem essas crianças?

E - Na rede particular.

P - Não...

Lá também filhos...

Mas não são pobres como aqui. Esse menino que eu te falei, né? Que lá tem criança suja, filho de usuários de drogas, mas é a avó que sustenta porque a escola particular é paga. Era trezentos e pouco a mensalidade.

E - Não era problema de pobreza mesmo.

P - Isso. De pobreza é. a Prefeitura...É mais a Prefeitura, Lá não tinha bolsista, na escola.

E - Pra que eu pudesse fazer uma avaliação. Lá não tinha bolsista, assim, que eu me lembre. Que seja pobre. Lá tinha bastante criança assim, de classe média. Mas não pobre, classe média. Lá no Jardim São Paulo. Você conhece o bairro, Jardim São Paulo? Lá no Jardim São Paulo.

E - Você trabalhou lá?

P - Não na escola Jardim São Paulo. Lá no bairro.

E - No bairro?

P - Isso.

E - E as diferenças entre as escolas? Não. Você não tem muito aqui, né? na Prefeitura, você só passou por essa e duas particulares.

P - É. Eu conheço outras escolas da Prefeitura, quando eu fui adjunta. São escolas limpas. Essa é a primeira escola que eu trabalho que é suja, imunda e que ninguém varre. Essa escola, tem agentes escolares, você não observa o que elas fazem. Na maior parte do tempo. Elas conversam. Porque existe até a parte burocrática de novo. É assim. Tem uma divisão. É...a ...o pessoal da manhã, a agente escolar da manhã limpa tal coisa, a agente escolar da tarde limpa tal coisa e a agente escolar da noite limpa tal coisa. Então, a da manhã, varre as salas todas. Só no outro dia a sala é varrida, você entendeu? Por que a do segundo período tem outras coisas. Assim, eu estou até sendo um pouco injusta se eu disser que elas não fazem nada. Elas fazem. Aquilo que foi delimitada. Com a reforma não dá pra escola ficar limpa. Mas ela sempre foi suja. Desde que eu cheguei aqui. A escola só vê uma vassourinha de manhã. Essa sala não teve aula, por isso que ela está assim. Então, ela foi varrida as seis da manhã. Sabe? O banheiro aqui é podre. Eu tenho dó dessas crianças. Elas vão pegar uma infecção. É anti-higiênico. Não dão descarga, por que a descarga está quebrada. A escola arruma, alguém vai e entope. A escola arruma vão lá e entopem. Você entendeu? Então aquele banheiro é deficitário. Água? Eu não confio na qualidade da água dessa escola. Não sei...dizem que a caixa d'água daqui está aberta. Eu, eu peço para as crianças trazerem água de casa. Por que eu não confio na água daqui. Então, outras escolas em que eu trabalhei eram limpas, com pessoas mais educadas na secretaria. Porque, na Prefeitura, é o seguinte: tudo é uma questão...agora eu vou falar de Marx, tudo é uma questão de capital mesmo. Sabe por que? Você vai numa escola de Prefeitura, mais centralizada, como a que eu já trabalhei. As secretárias são educadas com os pais. Por que os pais tem um nível econômico melhor do que esses. São melhor informados. Agora, você vê os pais daqui: semi-analfabetos, analfabetos funcionais, sabe? Ou, não sabem ler uma única letra e são tratados como lixo. Como se o lixo que tem aqui ao redor, fossem eles. É como se eles se misturassem com a pobreza, sabe? Então é isso que eu percebo. De outras escolas que eu trabalhei, o tratamento de secretaria é completamente diferente. A relação entre os colegas é completamente diferente. Essa, é a primeira escola em que eu trabalho, com tantos conflitos entre os colegas. Nunca trabalhei numa escola com tantos conflitos.

E - Porque você acha que aqui, dá tantos conflitos? Por quê? São as pessoas?

P - Não sei. É uma escola de passagem. As pessoas não conseguem criar um vínculo. E como esse grupo não é permanente, está sempre com mudança, sempre tem novos

conflitos a serem resolvidos. Nunca são sanados. Eu penso assim, entendeu? Eu tento me afastar um pouco pra entender. Porque quando você está muito envolvido, você não consegue ter todas as visões. E, essa a diferença que eu sinto nessa escola. Sujeira. Ah! Organização. Essa escola é totalmente desorganizada. Outras escolas que eu trabalhei, (eram) totalmente organizadas. Eu tinha armário. Aqui eu não tenho armário. Aqui, meu carro, é o meu armário. Meu carro está pesado. Cheio de lixo dentro. Às vezes, alguém quer passear comigo, não dá. Porque tem caixa na frente.

E - E aqueles armários lá dos professores?

P - Aqueles armários são duas portinhas, por pessoa. Eu tenho uma com chave e outra aberta, que vivem roubando as coisas. Lá não cabe nada. Nada. Então, o meu carro é o meu armário. É isso que eu sinto. Que não tem armário. Aqui, também, quando entrei aqui, eu falei, vamos construir os armários, eu sugeri, nas salas. A gente faz de alvenaria. A gente conversa com as crianças. A gente faz campanha no noturno. Tem que tentar mudar. Sabe o que eu ouvi? "Já tentamos. Não dá certo!" Então, aí outra proposta que eu fiz: "Já tentamos. Não dá certo!". Até que uma professora se irritou por mim: "Mas tudo você já tentaram e nada dá certo, nessa escola?" ...olharam...eu falei...vamos tentar diferente, mas não. Nada dá certo aqui, você entendeu? Nada dá certo.

E quem fala isso, tem pouco tempo também, né? Porque não tem gente com tanto tempo...

E - É.

P - Pra dizer: Ah! Estou aqui há dez, vinte anos. Tem escolas, que tem professores estão lá há quinze anos. Essa escola aqui, tem 20 anos. ...essa escola. É. Esse bairro aqui também, até que esse bairro aqui tem 20 anos, também. A escola surgiu junto com o bairro. Essa escola surgiu pra atender essa comunidade. São áreas invadidas. Sem infraestrutura nenhuma. Inclusive, para as crianças virem para a escola, elas descem escadas, escadas, escadas, chegam aqui cansadas. Por que é subida e descida. Quando tem tiroteio é um desespero. As mães descem esse morro, que você nem imagina. Elas querem até invadir a escola. Se a escola não permitir que as mães venham buscar os filhos, elas vão entrar de qualquer jeito. E, eu não julgo, porque eu faria a mesma coisa, pelo meu filho. Eu não deixaria meu filho. Outra coisa que (tem) nessa escola é o tiroteio, que (em) outras escolas eu não presenciei. Eu estava dando aula, perto da janela, e teve tiro de metralhadora. Aí, eu abaixei com muito medo. As crianças, ficaram apavoradas. Eu gritei: "Gente! Abaixa! Abaixa!" O tiro estava muito perto. Muito próximo. Foi por um triz.

E - Basicamente é isso, Débora.

P - Eu ajudei?

E - Muito. Muito bom.

P - Um dia eu estava conversando com os alunos do ginásio e contando pra eles, que eu vim de um bairro pobre, que os meus pais não eram formados. Que eu não pertencia à classe média. Eu nunca fui uma criança extremamente pobre. Meus pais sempre deram tudo o que podiam pra gente. No limite. Aí, eu estava conversando com eles, explicando que, tudo na vida a gente tem dois caminhos e, que a gente pode escolher o melhor ou o pior. Que eles tinham opção sim. Por pior que fosse ele lugar, por mais que eles odiassem, eles tinham a opção. Aí, outras pessoas escutaram isso. Passaram e fizeram uma careta bem feia pra mim. Passou um mês, na sala dos professores, elas falavam assim, uma para a outra, assim, do meu lado: "Acho ridículo, professor, que chega para o aluno e se vangloria dizendo que ele tem uma vida boa. Que podia ter sido pobre e não foi. Que mudou de vida". Não era aquilo que eu queria dizer. Eu queria mostrar pra eles, que eu também cresci no lado pobre e que eu não era...Tráfico e Violência, não são as únicas chances... As únicas chances. Todo mundo pode mudar. Tanto que meu irmão tem faculdade. Meu outro irmão mais novo, não tem porque não quer. Que a gente já se

reuniu. Já falou pra ele, a gente paga a faculdade. A gente ajuda, mas se ele não quer... Não dá. Tem que ter um apoio mesmo. Tem um apelo forte. É muito difícil.

ENTREVISTA PROFA. SAFIRA

ENTREVISTADORA- Seu nome?

PROFESSORA- ...

E- Sua idade?

P- 42.

E- Onde você nasceu?

P- Eu? você quer saber o estado, a cidade?

E- A cidade

P- Umbuzeiro, Paraíba

E- Você nasceu na Paraíba? Sua família é toda da Paraíba?

P- Toda.

E- Quantos irmãos você tem?

P- Cinco.

E- Cinco irmãos. Tem algum professor na família?

P- Não.

E- Você é qual dos irmãos?

P- A mais velha.

E- A mais velha? Você tem quantos irmãos e quantas irmãs?

P- Eu tenho 3 irmãos e 2 irmãs.

E- Assim, vamos voltando, depois de você é um menino?

P- Não, depois é meu irmão. Depois uma irmã, depois um irmão, depois um irmão.

E- Escadinha!

P- É.

E- Qual é a escolaridade dos seus pais?

P- Meu pai tem fundamental completo e a minha mãe também.

E- E a profissão deles?

P- Comerciante

E- Eles moram lá ainda?

P- Moram.

E- Não tem professores na família, né?

P- Não!

E- Que escolas você frequentou? Foi lá na Paraíba mesmo?

P- Eu fiz a Faculdade de Comunicação Social lá, e fiz aqui na FAAP também, terminei aqui na FAAP, fiz Pedagogia agora, aqui, por causa da necessidade.

E- E assim, fundamental?

P- Ah! tudo lá!

E- Tudo lá! você estudou na escola pública?

P- Pública.

E- Na sua cidade mesmo?

P- Na minha cidade mesmo.

E- Quanto tempo você dá aula? Desde assim, pensando quando você começou a dar aula, estagiando...

P- Há 15 anos.

E- Isso tudo antes de formada, né? Antes de formada você começou a dar aula?

P- Não depois de formada.

E- Você fez magistério, não?

P- Fiz.

E- Fez magistério lá também. Escola pública, lá?

P- Isso. Não, magistério fiz escola particular, não tinha pública.

E- Ah! Você fez na particular.

P- É em outra cidade.

E- Qual cidade?

P- Bom Jardim, Pernambuco.

E- Mas aí, você foi sozinha pra lá? Só ia e vinha?

P- Não eu ia todos os dias.

E- Ah! Era pertinho.

P- É. Uma hora de viagem.

E- Como foi o seu início, quando você começou? Por que você escolheu? Por que você foi?

P- Por que eu escolhi ser professora?

E- É.

P- Porque eu tinha um sonho de ser professora, ajudar as pessoas, a ler a escrever, principalmente porque no nordeste, assim, tem muita criança analfabeta, tal. Mas por esse sonho, porque se não fosse pelo sonho, eu não estaria na profissão.

E- Quando você começou, que você sentiu, que dificuldades você teve?

P- Ah! Dificuldade que, todo, acho todo profissional tem, né? De adaptação, de recepção, mesmo, né? porque..

E- Você começou a dar aula lá na Paraíba?

P- Não, aqui em São Paulo.

E- Aqui em São Paulo. Ah! Você já estava aqui em São Paulo.

P-É, eu terminei magistério, aí eu prestei vestibular aqui, passei, na..., aí eu vim morar com a minha tia aqui, prestei vestibular, passei na FAAP, pra Comunicação Social, então era uma área totalmente diferente, porque eu trabalhava num hospital, né? e depois de 7 anos de formada, 8, que eu passei pra área do magistério, entendeu?

E- Quer dizer, mesmo tendo aquele sonho de professora, você teve que adiar...

P- É. Adiar porque, até então, você assim, as informações são muito poucas, né? como que você começa numa cidade grande, né? Porque sair, mesmo lá (de) Recife, Campina Grande, sendo assim cidades bem desenvolvidas, né? Mas é totalmente diferente daqui. Então as informações nunca batiam, né? como eu precisava trabalhar, para pagar a faculdade, então fui direto trabalhar no hospital.

E- Você trabalhou quanto tempo no hospital?

P- Trabalhei 7 anos.

E- Você fazia o que? Era trabalho administrativo?

P- Era auxiliar de instrumentação cirúrgica.

E- Nossa!

P- Bem diferente, né!

E- Aí, como foi que você foi parar aqui na aula? Você foi fazer a pedagogia primeiro?

P- Não, não, pedagogia eu fiz agora. Ah!, aí eu saí do hospital, aí uma colega minha falou. Você não tem magistério? Eu falei: tenho!. Falou, Ah! vamos na diretoria de ensino se inscrever, mas aí eu já era casada, já tinha filhos. Eu falei, pode? Ela falou: pode, né. Eu fui.

E- Aí, você começou como adjunto?

P- É de OFA. Ocupante de Função Atividade

E- É no Estado, né?

P- É no Estado.

E- Aí quando você entrou, estava falando daquela sua dificuldade..

P- Você tem dificuldade de adaptação, de recepção mesmo, porque o pessoal te olha meio atravessado, principalmente se você é nordestino, pelo sotaque, né? Então há uma

discriminação nisso. Apesar de que eu nunca quis mudar o meu sotaque. Não vejo por que mudar. Nunca quis me desligar das minhas raízes. Mas é dificuldade que todo profissional tem, depois você se acostuma.

E- E assim, quando você entrou, você foi dar aula aonde?

P- Na Fernão Dias. Já tive uma classe...

E- Não teve que ficar... na fila...

P- Não, não, porque o meu diploma como era registrado pelo MEC, então, na época tinha assim, quem era registrado passava na frente, né? e quem não tinha o registro ficava. Então como eu já tinha o registro, então, já fui, caí direto numa sala de aula.

E- E em que série você foi dar aula?

P- Na 3ª série. Totalmente assim. Terceira série entre aspas, né? Porque era totalmente defasada, a idade, (a) série ..

E- Ah! Quer dizer que tinham diversas faixas etárias...

P- Diversas faixas etárias

E- Os professores te ajudaram a te contar como era que..?

P- Não.

E- Não. Ninguém te ajudou em nada? E assim, as regras da escola?

P- Não. Você tem que descobrir sozinha.

E- Que tipo de dificuldades em regras você teve?

P- Olha dificuldade assim eu não tive nenhuma, né? Porque eu ia descobrindo e me adaptando. Agora, assim, é importante que você tenha uma pessoa, que te fale, né? Quais são as regras, horário, horário de entrada, horário de saída, do professor, você sabe, mais a criança, horário de recreio, o que pode, o que não pode. Você fica, né. Cada um fala uma coisa diferente. Você fica..

E- Você fazia alguma coisa errada assim..?

P- Eu não fazia coisa errada. Eu observava e chegava no meu horário, cumpria o meu horário, perguntava o horário do recreio, tudo. Que dizer, sempre você tinha que estar perguntado, pra você não errar...

E- Ninguém te informou nada.

P- Não. E até hoje é assim.

E- E a escola te exigiu alguma coisa? Quando você entrou?

P- Ah!. Exigiu os documentos, que apresenta na diretoria de ensino, no caso do Estado e depois fica para a escola mesmo, os documentos e, a ficha que você foi selecionada, pela pontuação, então você não pode chegar na escola sem nada.

E- E os seus colegas? Eles cobravam alguma coisa? não?

P- Não. Ninguém nem falava..., era uma coisa separada...

E- Você tinha que observar e...o resto ...

P- Não, não, não, era cada um por si e Deus por todos.

E- Na rede municipal, você veio...

P- No ano passado...

E- Aconteceu a mesma coisa?

P- A mesma coisa...para concursada, a coordenadora não me falou nada, como que era a sala. E- Entrei em setembro, no começo de setembro, peguei uma quarta série com 48 alunos, com problemas com disciplina.

P- Aqui?

E- Não, na outra escola, no Romão Gomes, com problemas de disciplina, problemas de aprendizagem, não sentavam, eram extremamente violentos e, eu não sabia nem qual é que era a minha turma e então, fui perguntando assim...porque...

P- E assim como é que você foi parar com essa turma? Você escolheu?

E- Não você é concursado, você vai e a sala que tem eles te atribuem. Você não tem muita opção pra escolher. O que tem você tem que aceitar. Ou você aceita ou você cai fora

P- E aí, a turma que ninguém queria, que caiu com você?

E- É. Exatamente. Por que a escola faz um remanejamento, assim, Ah!, vai vir professor novo, então a gente pega aqueles alunos que dá problema e já enfia numa sala só, né? Enquanto eu me descabelava, as colegas lá, estavam tudo numa boa, porque tinham aluno tudo bem comportado, inclusive este remanejamento, foi feito, extra-oficial, por que no meu diário, tinham saído 25 pessoas da minha sala, alunos, e vieram mais 25 de outros professores, entendeu?. Então foi um remanejamento interno, que eles fizeram, um acerto de salas.

E- Você acha que eles colocaram mesmo...

P- Sim, não só na minha sala, mas do pessoal que veio. Todo mundo pegou só abacaxi, vamos dizer assim, só abacaxi mesmo.

E- E assim..

P- E você não tem apoio da direção, você não tem apoio da coordenação, você não tem apoio de colega. É assim: você chega trabalha e vai embora. Porque, talvez por ser muito corrido, porque estava com o estado também, né? E se você não faz o JEI e a JEA, pior ainda por que você não sabe de nada, né?

E- Ah! E você não podia fazer porque você dava aula no Estado...

P- ...Por que dava aula no Estado, então não tinha como fazer.

E- Então você não tinha nem, não tinha espaço para colocar suas dificuldades com esses alunos...

P- Também a coordenadora nunca nem falou bom dia, pra mim, minha filha, nem pra mim, nem pra quem chegou depois...

E- E aí, como é que você conseguiu sair da escola? Foi pra..

P- É eu pedi exoneração

E- Ah! Você pediu exoneração, da escola? Da prefeitura? Você entrou em outro concurso? P- Que ótimo!

E- É. Aí chamou outro concurso e eu pedi exoneração, porque não dava também pra acumular. Por que era NAE 2 e NAE 3, não tinha como...por que aqui é das 11 às 3 (15) e lá era das 7 as 11. Então, lá na Fernão, lá perto de Guarulhos, sabe ali, próximo do Shopping Internacional de Guarulhos...pra aqui, não tem.. Não tinha como eu sair 11 horas e estar 11 horas aqui.

P- Aí, você passou nesse e você se exonerou de lá...como é que foi aqui? Foi igual?

E- É, aqui no começo foi um choque, né? pela comunidade, apesar que essa comunidade aqui, é melhor do que a de lá

P- Apesar da escola lá atender aluno da favela, ela não fica dentro da favela. E aqui fica, né? Mas assim a comunidade é melhor, os alunos eles são mais dedicados. você o choque assim, fala tanto em investimentos, em recursos, né? e a escola é suja, você não tem condições de trabalho, pelo barulho da quadra, barulhos externos, então, isso assim é um choque pra você, né? o calor, desconforto, agora, em termos de alunos, não. Em termos de aprendizagem também é outro choque, porque você tem alunos da 3ª série, que não sabem escrever o próprio nome, né? e você não tem como ajudar, porque você tem uma sala com 47, 48 alunos.

E- Você está com que turma?

P- Terceira.

E- E aí, quando você entrou aqui, você... também foi por escolha?

P- Foi por escolha. Que era... é o que tinha.

E- É o que tinha, também aqui.

P- É. E era mais próximo de casa.

E- Aqui você acha que sobrou também a terceira série pior pra você?

P- É lógico. É evidente. Isso aí não tem como. Agora esse ano nós já vamos montar as salas. Se eu sou da casa, eu vou montar uma sala, e quem vier vai pegar a bomba.

E- Como se monta uma sala?

P- Olha, no Estado a gente não monta a sala, então na prefeitura, não sei como é que funciona por que ...mais...pelo que eu vi o ano passado noutra escola, os próprios professores falam: esse aluno vai ficar, que ele é bonzinho, esse aqui passa pra tarde, porque eu não vou estar à tarde. É assim. Você faz uma exclusão. Com quem você quer ficar, com quem você não quer. Eu, eu vi isso no ano passado, que as meninas faziam na montagem de sala. No Estado não. Pelo tempo que eu trabalhei no Estado, a diretora não deixava a gente montar a sala. Ela jogava no computador e o computador fazia a mistura. Por que ela dizia, inclusive, nem atribuição você sabia quem estava pegando, pra não ter aquele estigma. Porque às vezes o aluno é bom com um professor e às vezes ele vai mal com outro e, você sabe que tem tudo isso de interação. E às vezes até mesmo assim...Ah! essa fulana é danada. E você já fica, né, com aquele receio. Então, ela nunca deixava a gente saber quem, né... sabia a sala em que ia trabalhar, mas não sabia os alunos, era só no dia.

E- É na prefeitura, você...?

P- Não, na prefeitura você já sabe em que sala você vai trabalhar, os alunos que você vai pegar. Isso aí, você já sabe em dezembro, já.

E-Ah! Tá. Então nessa próxima reunião de atribuição, você já vai saber..

P- Já, já.

E- E os professores já opinaram na listagem dos alunos, aí quem vier pra cá, vai pegar os...

P- Exatamente.

E- E assim, nos períodos também, os alunos do período.

P- Isso. É. Manhã.

E- Você é do primeiro período agora?

P- Segundo

E- Segundo. E o ano que vem, você vai continuar no segundo?

P- Eu não sei. Vai depender se tiver vaga.

E- Você vai querer ficar no primeiro?

P- É ficar no primeiro e dobrar no segundo, por que aí o salário aumenta.

E- Ah! tá. então aí você vai poder fazer a JEI.

P- É, não, dois períodos, eu posso dar aula nos 2 períodos e fazer a JEI. Entra dez pra sete e sai às 5 da tarde. Só assim que o professor ganha, você ganha um pouco de dinheiro.

E- O que é necessário saber, você acha, pra ser professor?

P- Ah, eu acho que é necessário assim...tem que estudar bastante. Por que com esta evolução toda, tecnológica, tudo eu acho que a educação tá muito lá atrás. Por mais que você faça capacitação, tá sempre defasado, porque a velocidade de informações, mesmo as novas tecnologias, então eu acho que ele deve estar sempre atualizado, sempre, sempre. Mas assim, os órgãos municipal, federal, estadual eles não te dão a oportunidade de você se capacitar por que, você vai se capacitar meia-noite? Por que os horários que eles oferecem não batem com o seu horário de trabalho. Então acho assim, que o professor tem que estudar muito, muito mesmo pra atender essa demanda que tá vindo, por que a sociedade mudou, o mundo mudou mas a escola ainda continua aquela escola do século XIX, com giz, lousa e saliva, entendeu? Você tem um laboratório de informática, que você só pode usar, uma vez por semana, então isso é complicado, porque o que o aluno vê dentro das salas de aula, não é a necessidade dele lá fora. E você, tem currículo a cumprir, você tem programas a cumprir, então por mais que você queira inovar, a própria grade, você fica muito preso a uma grade curricular e ela não te dá esta oportunidade.

E- No relacionamento com os colegas, o que você acha que um professor tem que saber, quando ele entra numa escola, pra se dar bem? Com a direção...

P- Olha, pra se dar bem, tem que fechar boca. Você não pode perguntar muito. Não gostam de quem pergunta. É, por que assim, se você pergunta, assim, pra mim foi muito desagradável, por que eu não sabia o que era um referendo. Por que você vem, de cada instituição, é ...fala uma coisa e, aqui, na prefeitura, a maioria dos cargos de auxiliar de período, essas coisas, são referendados .

E- O que é isso?

P- Referendar é assim, é você reforçar aquele cargo de novo pra pessoa. Passa por um conselho. E, infelizmente a gente perguntou o que era um referendo para um colega e ele ouviu...explicou pra gente o que era e, isso deu uma confusão...por aí uma colega ouviu e achou que esse colega estava querendo tirar o cargo da outra, entendeu? e foi assim, um bafafá. E, nós nos sentimos muito mal, porque ninguém fala assim pra você o que é. Só fala assim, referendo, referendo, mas o que é?

E- É muito termo técnico.

P- É., então termo técnico que você também não sabe. Eles acham que você presta um concurso e que você é obrigado a saber essas coisas. É assim pra se dar bem você tem que ouvir...

E- A JEI, a JEIA também...

P- Não, não fala.

E- Ninguém explica?.

P- Você tem que ouvir e falar e, dúvida você tira com quem realmente você confia ou você vai pegar a lei, se vai procurar, pegar a legislação, vai se informar...

E- Os professores que tem mais experiência na escola não ...

P- Não, não passa. Tem um ou outro, assim mais solidário, que te passa, mas tem outros, não. Você se vira minha filha, olha, não estou nem aí.

E- E você pra escolha do ano que vem, se você puder escolher tudo, o período, e a turma, que você preferiria?

P- Eu queria a minha turma, porque eu sabia onde eles estavam e poderia continuar com o trabalho

E- Você tá com a terceira iria para a quarta com eles...

P- Na quarta com eles, por que eu trabalhei muito com eles, sabe? E ia dar continuidade com o saber das crianças.

E-Quais as coisas que você gosta nesta escola?

P- Eu? Olha o que eu gosto mesmo é poder ajudar essa criançada. É a única coisa que assim, que me prende

E- Você pretende permanecer aqui?

P- Pretendo. Foi uma opção minha, por que eu acho que eu tenho que trabalhar aqui, com essa comunidade

E- Não gosta de creche?

P- Não! Mas aqui eu acho que o meu trabalho é necessário...

E- Você não vai se interessar por sair daqui..

P- Não, por enquanto não, porque eu acho que eu tenho que ajudar essa turminha aqui, por que se eu não ajudar aqui, eles vão estar me assaltando lá na frente.

E- Você está satisfeita com o seu desempenho, como professora?

P- Como professora sim.

E- Onde você considera que aprendeu mais a ser professora, na faculdade? Na sua prática? Com suas leituras?

P- Olha na prática. Na prática. É dia a dia mesmo, na raça, porque a faculdade é muita teoria, muita teoria e teoria que não condiz com a realidade. Entra até em choque mesmo. É um choque. Tá muito distante ainda.

E- Dos sonhos que você tinha quando ia ser professora, muita coisa caiu por terra?

P- Lógico. Muita coisa caiu por terra. Mas eu sou persistente. Eu ainda acredito numa sociedade melhor.

E- Como você imaginava que seria?

P- Ah! Eu imaginava que seria o que? Que você com todo o seu esforço, você iria ajudar pra esse mundo melhorar. Mas você vê que uma andorinha só não faz verão. E que infelizmente a educação ainda não exige comprometimento com muitos educadores. Não que eu queira jogar confete pra cima de mim, estou longe disso. Mas eu acho que se há comprometimento, você não chegava na terceira e na quarta séries com alunos analfabetos, independente de você estar numa favela ou se você está no Morumbi. Acho que tem que ter muito aí, é o esforço do professor, pra salvar essa criança.

E- Se você pudesse escolher, o que você mudaria na sua vida profissional?

P- Ah, na minha vida profissional, como mudaria? Por enquanto eu não quero mudar nada, Mas é assim, eu quero me aperfeiçoar mais, eu quero ganhar melhor pra poder pagar meus cursos, né, de capacitação, que você sabe que são caros, não são baratos. Ter um horário, uma jornada de trabalho decente. Você trabalharia 4 horas, 5 horas, mas teria 3 para se capacitar, para fazer, para elaborar atividades, por que você não tem isso. Então, é isso que eu queria. Ainda tenho esse sonho, que o professor ser reconhecido como profissional da educação e não como tapa buraco.

E- Você, comparando as escolas por onde você passou e a redes, o que você acha que tem de igual...?

P- Olha, a rede, eu acho que assim, o nível de aprendizagem, a rede estadual está muito mais à frente. Por que a Prefeitura, ela tem muito discurso, sabe? Muito discurso, muita teoria, muita... fala-se muito em construtivismo, mas implanta-se o conteudismo. Então, é assim, o discurso é lindo, é maravilhoso, agora, a prática é totalmente diferente, né? Ninguém quer saber o que você está fazendo dentro da sala de aula. Ninguém quer saber de nada, entendeu? Você mostra lá os resultados e o aluno dentro da sala, então, é quantitativo não é qualitativo.

E- E no Estado, você acha que tem..?

P- No Estado você não pode ter mais do que 35 alunos, então já te reduz, assim, 3 alunos por sala, né? faz uma diferença e tanto. Sem contar que, assim, não ha tanto este discurso. Há o discurso, lógico, toda uma teoria, por que, no Brasil, a educação é modismo, alguém que descobriu lá, meia dúzia de..., testou 6 alunos lá, então eles implantam isso aqui pro Brasil, mas não consideram a realidade de cada escola, de cada comunidade. Então eu acho que é muito discurso e pouca ação mesmo, sabe?

E- E até entre as escolas da Prefeitura tem diferença...?

P- Ah! Sim! Tem diferença, lógico, uma escola de favela é diferente de uma escola central.

E- Por isso as regras do relacionamento com os professores...

P- Ah! Depende também. Eu acho que depende também, depende. De escola pra escola sempre muda, turma, professores, às vezes se dá bem numa, às vezes não se dá bem em outra. É do ser humano mesmo.

E- Qual dessas, todas escolas que você passou, você acha que é a melhor pra trabalhar?

P- O Major.

E- Por que você saiu de lá?

P- Porque eu vim pra prefeitura. Lá eu era OFA, Ocupante de Função Atividade.

ENTREVISTA PROFA. TURQUESA

Professora - Eu tenho 24 anos.

Entrevistadora- Onde você mora?

P-Eu moro na zona leste. AE Carvalho.

E- A sua família toda é de lá?

P- É da zona leste.

E- Seu pai e sua mãe, são de São Paulo?

P- Meu pai é de São Paulo e, minha mãe nasceu em Pernambuco.

E-Você tem quantos irmãos?

P- Um.

E- Mais velho?

P- Mais novo.

E- Seus pais estudaram?

P- Meu pai fez até a 4ª série. Minha mãe, até a 3ª.

E- Qual é a profissão deles?

P- Meu pai trabalha no ramo de jóias. Minha mãe, ela é costureira.

E- Você é casada?

P- Sou casada.

E- Tem filhos?

P- Não.

E- Tem professores na sua família?

P- Não tenho.

E- Onde você estudou?

P- Estudei perto da minha casa mesmo. Escola pública.

E- Magistério, você fez?

P- Magistério eu fiz na Penha.

E- Você está na faculdade?

P- Não. Não fiz faculdade ainda não.

E- Há quanto tempo você dá aula? Mesmo antes de formada?

P- É, uns dois anos. E, antes de formada eu fiz uns estágios na pré-escola.

E- E onde você lecionou?

P- Comecei numa escola de pré-escola.

E- Particular?

P- Particular.

E- E, você entrou, por que conhecia alguém?

P- É, uma amiga minha. Ela saiu de lá e ela me indicou. Aí eu entrei.

E- Quais as dificuldades que você sentiu no começo? Lá na zona leste mesmo, esta escola?

P- Perto da minha casa. Ah! dessa escola aí, eu gostei. Foi a primeira que eu trabalhei, gostei bastante. A escola faliu, aí eu não pude continuar. Eu gostava da escola. A dificuldade que eu senti foi a falta de experiência, né? no começo da carreira. Eu também fiz o magistério assim muito pouco. Eu estudei só dois anos. Então foi assim fraco. Então eu senti dificuldade nisso.

E- Os seus colegas te apoiaram? A direção da escola? Você já começou com uma sala?

P- É, já comecei com uma sala. Eu gostava muito da escola. Me apoiaram bastante. Eu gostava da direção. Das colegas. É que eram todas assim, da minha idade e estudavam comigo, então foi muito bom. Gostei.

E- Assim, você gostou porque você pode escolher horário? Turma?

P- É eu escolhi horário.

E- O horário...você trabalhava de manhã ou à tarde?

P- De manhã.

E- E a turma que você pegou? É a que tinha ou tinha mais de uma e você pode escolher?

P- Não. Só tinha uma.

E- De que faixa etária?

P- Quatro anos. Eram bem pequenininhos.

E- Há quanto tempo você está na rede municipal?

P- Um ano.

E- Você estava na escola, falou com a (?), já tinha prestado concurso? Não?

P- Então essa daí faliu, aí eu estava...essa daí foi estágio, né? Aí, no final do ano, eu arrumei outra pra trabalhar, aí eu saí. No ano seguinte, eu entrei em Suzano, fui dar aula em Suzano. Também concursada. Aí, no final do ano, eu fui chamada pra trabalhar em São Paulo.

E- Aí quando você foi fazer a escolha, você passou na Prefeitura, você foi chamada pra fazer a escolha da escola, no mesmo dia, ou não?

P- É, aí teve atribuição. Aí quando eu cheguei lá...

E- Lá na zona leste você foi mesmo?

P- Foi no CONAE. Chegou lá não tinha vaga nenhuma na zona leste. E, eu não conhecia nenhuma escola daqui. Tomei um susto. Falei: "Meu Deus! Onde é que eu vou?" Não sei nem o nome dos bairros. Eu não sabia de nada. Aí, só tinha...eu achei que o NAE mais próximo da minha casa era o 3, quer dizer o menos longe, o resto tinha NAE 4, NAE 6, NAE 5 e NAE 3, mas nenhum desses NAE's eram...aí eu falei, bom, 3 pelo mapa, olhei no mapa, é o que mais, é o menos longe. Só tinham 2 escolas, essa aqui e o Leão Capivara. Eu não sabia nenhuma onde ficava...

E- Você foi sozinha, fazer a escolha?

P- Fui sozinha, não tinha ninguém comigo.

E- Você não conhecia ninguém lá?

P- Nada. Aí eu comecei a escutar as conversas de um aqui, aí, eu escutei um marido de uma professora falando que esta aqui era uma escola assim, que era..., não era favela, ainda falaram assim, não era favela, era casa de alvenaria. Era bem pobre mas era ... eu (falei): "Ah! Eu não me importo com isso!" vou ter que escolher de qualquer jeito.

E- Da outra escola, falaram alguma coisa?

P- Da outra também. Era igual. Só que aí falaram assim, que essa aqui, que tinha o período da manhã, intermediário e, na outra, só tinha à tarde. Mas não era, ele se enganou. Mas foi bom, porque eu escolhi aqui, porque aqui é mais perto que o Leão Capivara. Aí eu vim pra cá. Deu tudo certo. Eu vim pra cá. Mas eu fiquei desesperada.

E- Você foi conversando lá na fila...

P- É na fila praticamente porque eu decidi na hora, assim. Na pressa mesmo. Não foi uma escolha assim, que eu pensei. Porque eu não sabia onde era. Não tinha nem idéia, então eu falei, vai essa mesmo! Porque...fazer o que? Não tem outra. Não sei como que é.

E- Aí, depois da escolha, você veio pra cá, para escolha da turma...?

P- Aí, foi assim, eu vim conhecer a escola.

E- Antes de qualquer coisa...

P- Vim com meu marido, minha sogra e meu sogro..

E- Você veio de carro?

P- De carro. Aí quando eu cheguei aqui, eu tomei um susto, porque o lugar é muito feio. É, vamos falar a verdade. Aí, minha sogra também ficou horrorizada. Falou: "Meu Deus! Que lugar estranho! Aqui deve ter bandido!" a gente ficou preocupado assim, com o lugar e tal. Eu fiquei um pouco preocupada, mas eu falei: "Não, mas eu tenho que enfrentar!" por que muita gente deve trabalhar lá. Ninguém, ninguém deixa de trabalhar numa escola

dessa só porque ela está num lugar assim. Então eu vou. Mesmo sendo uma escola assim de periferia eu não me importo. O importante é trabalhar e pronto.

E- Aí tem o que o diretor falou também...

P- É. Aí eu cheguei aqui, no dia que fui assinar o ponto. Aí meu marido não gostou muito. Lugar feio. A gente ficou preocupada também. Eu também fiquei preocupada, só que aí o diretor falou assim: "Não, essa escola aqui, ela é normal, eu moro aqui perto e tem muita gente que trabalha aqui à noite. Sai daqui onze horas. Nunca aconteceu nada com nenhum professor. Ninguém mexe com professor.

E- Esse que conversou com você, foi o diretor, ou?

P- Foi o Topázio.

E- Ele é assistente, né?

P- É. Ele é como nosso diretor. Então, aí, a gente ficou mais tranqüila .mas mesmo assim, a gente, no começo, deu um pouco de medo. Mas depois eu vi que não era nada disso. Que realmente aqui é um lugar feio? É. Mas não é tão perigoso assim, porque com professor, ninguém nunca mexeu.

E- Quais foram as suas dificuldades de início? Fora a distância, que é bem longe, você vem como?

P- Ah! Agora eu tenho vindo de carro. Mas de condução é muito longe. Leva duas horas para chegar. Então você perde tempo porque, vamos supor, duas horas para ir e duas para voltar, são quatro horas, daria para dar aula em outro lugar, entendeu. E, isso é ruim. É muito longe.

E- Quais as dificuldades que você aqui teve no começo? De exigirem alguma coisa de você?

P- Não, não tive muito isso. Aqui a gente tem bastante liberdade, né! Assim, respeita. Não tem muita, assim, dificuldade, né. A única dificuldade que eu já comentei com você é que aqui eu fiquei de manhã. Só que de manhã já estava todo mundo aqui, já era todo mundo da casa, eu era a única que estava nova, né. Então, aí fiquei meio assim, meio isolada um pouco, mas...Mas mesmo assim foi tudo bem. Deu pra se encaixar.

E- Os outros professores não comentaram no seu trabalho, nem deram palpite na sua sala.

P- Não.

E- Nem , por exemplo, né, questão de horário, de fazer, você faz aquela jornada?

P- Faço.

E- E aí, nesses momentos o que vocês fazem.....porque o pessoal fica no outro período, né?!

P- É.

E- E aí, o que vocês fazem nesse período, ficam...

P- É, a gente estuda, né. Faz projeto. Estuda os livros, né, que a gente escolheu no começo do ano. Faz resumo. Vê o que a gente pode aplicar na sala. Normal.

E- E, assim, você acabou podendo escolher de manhã, por que? Agora eu não me lembro

....

P- Ah, é porque tinha uma sala precária, uma sala de uma professora que estava no NAE e ela não ia ser atribuída. Só foi atribuída porque faltou uma vaga. E tinha que atribuir pra última pessoa da lista e eu, era a última da lista e, eu fiquei de manhã.

E- Ah! Tá. Uma vaga precária.

P- É.

E- Mesmo no ano seguinte você conseguiu manter essa vaga?

P- Consegui, pegar de manhã.

E- Mas assim, aí, vaga definitiva?

P- Não. É definitiva, é, por que a professora se removeu.

E- Você conseguiu para o ano que vem, se manter o mesmo horário.

P- É o mesmo horário.

E- E você, o que você...que série você dá aula?

P- É, terceira. Agora terceira. Mas o ano que vem vai ser quarta.

E- Quarta? Você vai pegar a mesma turma?

P- Não vou.

E- Não?

P- Não deu. Sobrou, não deu.

E- Como é que você foi designada pra terceira série?

P- Pegou porque sobrou. Era vaga precária.

E- Tá. Você pretende permanecer aqui? Você tentou remoção?

P- Não. Eu tentei remoção, não consegui, mas o ano que vem, eu vou tentar de novo porque é perto da minha casa.

E- Pela escola em si, você não tem queixa?

P- Ah! A reforma. Não gostei muito da reforma. Mas fora isso, não tenho queixa não.

E- Você gosta de dar aula na terceira?

P- Gosto.

E- E porque você escolheu a quarta?

P- Porque sobrou.

E- De novo? Pra ficar de manhã, você precisava pegar.

P- É só tinha quarta "C" e quarta "D", aí eu fiquei com a quarta "C".

E- E porque a sua quarta série não estava livre? O que tem a quarta "C" e a quarta "D"?

P- Porque, uma que veio antes de mim, pegou. Na pontuação. Pegou a "A". pegou minha sala. E- Tudo bem.

P- Mas a sua sala, as salas não foram mescladas?

E- É, mesclou também. Teve isso. Mesclou. Mas nenhum aluno meu ficou na minha sala.

P- Tem alguma hierarquia das salas "A", "B", "C", "D"? Não?

E- Não, não tem.

P- Não.

E- Aqui a gente optou por fazer, que mantivesse as salas do ano passado, igual esse ano, que vem. Igual desse ano. De não separar os alunos. Optou assim, para eles criarem um vínculo afetivo, mas agora, a quarta série teve que mudar porque muitos repetiram, então teve que encaixar os repetentes, vai ter que trocar um pouco. Mas..

P- Eles não ficaram concentrados na "B" e na ...

E- Não . Misturou bastante, justamente por isso. Porque a gente ficou com medo de formar uma sala muito, muito assim, fraca, né? e aí ter problema da professora dar aula nessa sala. Então a gente misturou, ficou normal.

Então, não estou entendendo, qual que é a diferença, por exemplo, de você trocar com essas outras professoras, elas ficarem com as suas e você ficar com a turma que você está?

P- É, porque na hora a gente não combinou. Devia ter combinado, né?

E- Mas pode?

P- Poder? Ah! Pode!

E- Ela não tem preferência por essa sala? Ela foi por série, "A", "B"..

P- É tanto faz, porque... tudo igual, ninguém sabia. Aqui, aqui, não tem diferenciação de melhor, menor...eu gosto daqui por isso. Por que é misturado, entendeu? Não tem... Todas as salas têm o mesmo nível, o mesmo jeito, assim. Tem um pouco de aluno bom, tem um pouco de aluno ruim, tem ...entre haspas, né? Mais difícil de trabalhar. Tem um pouco de indisciplinado aqui, um pouco...normal. É bem misturado. Eu gosto disso. Eu acho bom.

E- O que você gosta dessa escola?

P- Eu gosto da...o que eu gosto...ah! do jeito que o pessoal (se) trata. Todo mundo se respeita. Não tem, assim, rivalidade, nem querer ser melhor que os outros, sabe? Todo

mundo, assim, na maioria se respeita, né? Cada um fica na sua, ninguém fica se metendo na vida dos outros. Eu gosto disso.

E- Do que você não gosta?

P- Não gosto dessas reformas. Direto. É bom, que arruma a escola, mas atrapalha um pouco a vida dos alunos. É a nossa também.

E- Você considera que você tem autonomia?

P- Tenho autonomia aqui. Aqui eu acho que sim.

E. E você está satisfeita com o seu desempenho como professora?

P- Ah! Eu faço o melhor que eu posso, só que eu quero melhorar mais. Não quero ficar estacionada.

E- O que você precisa pra melhorar mais?

P- Eu preciso estudar mais, pra mim, melhorar. Estou fazendo um curso de PROFA. Quero melhorar mais para desempenhar um bom trabalho com os alunos.

E- Onde você considera que aprendeu mais a ser professora, na faculdade, na sua prática ou (com as) suas leituras?

P- Ah! Eu não fiz faculdade.

E- Magistério.

P- No curso que eu fiz não acrescentou muito não. Mas, eu, eu... nas minhas leituras, no meu estudo e da prática. É muito do estudo também que eu fiz, sozinha, por minha conta.

E- O que você acha que é necessário pra ser professora?

P- Ah! Eu acho que tem que gostar dos alunos. Tem que gostar de ensinar e tem que gostar de estudar. De estudar também.

E- Se você pudesse escolher, o que você mudaria na sua vida profissional?

P- Ah! Eu queria uma escola perto da minha casa.

E- Comparando, os lugares que você trabalhou, as escolas que você trabalhou, qual o lugar que foi melhor pra trabalhar?

P- Ah! Por enquanto aqui. Aqui.

E- O que você acha que é semelhante?

P- Em todos que eu trabalhei?

E- É. Ou não tem semelhança?

P- Ah! Um diferente do outro. Porque as duas primeiras que eu trabalhei, foram escolas infantis, educação infantil particular. Uma diferente da outra. Uma puxava para o lado Construtivista, a outra para o tradicional. E, no ano passado, eu trabalhei com o ensino fundamental. Também era mais para o tradicional. E era muito rígido. E, aqui, já é mais assim... tem mais autonomia, então, um diferente do outro.

E- Por que você quis ser professora?

P- Ah! Porque eu gosto de ensinar e de estudar também. Sempre gostei de estudar, de ler. Gosto de criança também.

E- Eles distribuíram, quando você entrou, um papel com as normas da escola, o estatuto...

P- Ah! Sim!

E- Só o estatuto, ou tinha algumas regras da escola?

P- Algumas regras da escola.

E- Quais seriam essas regras da escola?

P- Ah! Eu não sei, né. Horário, é atrasos, eu não sei, alguma coisa relacionado assim, burocrático.

E- Quando você tem, por exemplo aqui, tem computador, o uso é livre? Como é que... Telefone... Como é que funciona essas coisas, eles explicaram, ensinaram?

P- Ah! É verdade! É. Por exemplo, é o computador é só pra uso pedagógico. O telefone, também, de preferência só pra coisas assim, não é pra ficar ligando...normal. não tem nada assim.

A conversa foi encerrada, em seguida entram estas perguntas....

E- Quando você chegou lá pra escolher, o que tem? É uma fila, você fica numa fila por região?

P- É. Não. É a fila da escolha. Tem a ordem. Eu passei em tal número, a outra passou em tal...entendeu? aí, quando chama o seu número, você entra na fila e, aí, quando eu estava na fila, uma pessoa escolheu a última de Guaianases. Entendeu?

E- Entendi.

Complemento da Entrevista da Profa. Turquesa
(Escrita durante a conversa com a professora)

Iniciou em uma escola num Município de São Paulo, mas, como estava numa escola central, foi “perseguida” pela vice-diretora que queria que ela saísse da escola. Falou que ia visitar a sala de aula de todo mundo, mas só foi na dela. Fez uma monte de críticas ao trabalho dela e ordenou que ela pedisse remoção senão ia ser “ex-ofício” (obrigada pela lei).

Ao mesmo tempo foi chamada pela Prefeitura de São Paulo, pediu exoneração.

Em São Paulo, no começo, tudo era diferente. Outra mentalidade, foi respeitada. O único problema foi cair numa escola afastada, carente, que não tem material, está em reforma, tem o problema “da bandidagem”. “O pessoal trata a gente diferente”.

Escolher essa escola foi “outra novela”... quando foi ver só tinha escola que nunca tinha ouvido falar. Tomou um susto. Não tinha nenhuma conhecida.

Não tinha duvida era “tudo sopra”. Tinha Perus, Capão Redondo, Jardim Ângela. Na zona norte tinha a Leão Capivara e essa aqui. O marido de uma professora que estava ali para escolha também, disse que esse bairro não era favela, era tudo de alvenaria. Na Leão Capivara não deve ter de manhã, mas nessa outra (esta aqui) tem – disse o marido, tentando ajudar.

Escolheu essa aqui, assim, na fila...

A Prof.a Jade também estava lá e escolheu a mesma que eu, então já tinha alguém conhecido...

Foi preparar o marido, porque ele tinha medo. No dia do Natal do ano passado vieram ela, o marido, o sogro e a sogra para conhecer o bairro. Chegando lá a sogra “quase caiu de costas”. “Nunca vi um bairro assim, achei que só tinha no Rio de Janeiro”. Chegando em casa o marido disse que ela não viria. Ela chorou e ele disse que viria trazela no primeiro dia, mas que ela só ficaria se tivesse o primeiro período.

Ficou com medo.

No dia de assinar o ponto foi com ele. Estava o Sr. Topázio (vice-diretor). Não tinha vaga de manhã. Então ela perguntou para o Sr. Topázio se era muito perigoso. Ele disse que não, que a escola era respeitada. Quando um homem falou, ele aceitou. Tinha uma vaga precária, de uma professora que está no NAE que ele precisava atribuir, uma 3ª série. Eu era a última da lista na ordem de classificação, por tempo. Só tinha essa vaga e se a professora voltasse ela teria que sair e ir ao NAE escolher outra. Todas as professoras novas queriam essa vaga, mas o vice-diretor disse que teria que ser dela.

Para dar aula não tinha problema, só a distância.

Preferia ficar à tarde para ficar com as colegas, mas já tinha a rotina dela, ficando só ela de nova, de manhã.

Quis ser professora porque gosta de criança, gosta de estudar e ensinar também. No ensino médio ensina as amigas e gostava. Gosta de ler, escrever, de crianças também. Na escolinha gostava dos brinquedos pedagógicos, resolveu, assim, ser professora.

Quando entrou na escola ficou um mês sem armário, ninguém queria ceder, nem para ela, nem para ninguém que chegou e tem umas professoras que têm três ou quatro. Esta escola é ruim porque não tem armário na sala de aula, tem que levar tudo no carro. Some tudo. Não tem “sala pedagógica”, com cartazes, porque o pessoal arranca, não tem “cantinhos”.

Considera-se uma pessoa fechada e não fala muito.

Ninguém nunca comentou se sua sala é boa ou ruim. “Não vejo ninguém se metendo na minha aula”.

Gostou da Prefeitura porque dão muitos cursos. Está fazendo o PROFA. “Eles podem até cobrar da gente, pois eles dão”. No outro lugar que trabalhou não.

Gosta de trabalhar com a 3ª. Série. Gostaria de dar aulas na 1ª, porque quer aplicar as coisas que está aprendendo no PROFA.

Mas, seu objetivo principal é ficar no período da manhã e ela é a última da fila de novo. Se ficar com o primeiro período vai ficar com a 1ª. Série.