

TORNAR-SE DOCENTE: O INÍCIO DA CARREIRA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE

Stephanie Marina Cardoso Araújo **Duarte** – SEE-DF

Resumo

O artigo apresenta considerações sobre o trabalho docente tendo como base a pesquisa realizada durante o curso de Mestrado cujo objetivo geral foi compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública. Para tanto, considerou-se que o trabalho docente se desenvolve em meio às relações sociais capitalistas e que, portanto, este encerra também a dialética humanização/alienação, reprodução social/reprodução do indivíduo, cotidiano/não cotidiano. Participaram da pesquisa onze docentes. Os dados foram obtidos por meio de observação, questionário e grupo focal. Emergiram como categorias os pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões. Mediante tais instrumentos, constatou-se que o início da carreira da forma como tem ocorrido não tem possibilitado uma relação consciente com a especificidade da ação docente. Cabe, portanto, encontrar alternativas de enfrentamentos dos problemas que invadem o espaço escolar e minimizam as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e promover a emancipação docente.

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

TORNAR-SE DOCENTE: O INÍCIO DA CARREIRA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA ESPECIFICIDADE DA AÇÃO DOCENTE

Introdução

Neste artigo são apresentadas algumas considerações sobre o trabalho docente tendo como base a pesquisa realizada durante o curso de Mestrado cujo objetivo geral foi compreender como ocorre o processo de tornar-se docente a partir da constituição da profissionalidade de professores em início de carreira. Esse objetivo geral norteou toda a pesquisa e no processo de sucessivas aproximações em relação ao objeto, retornou-se

à aparência do fenômeno que indicava a constituição da profissionalidade associada ao exercício prático da profissão e à experiência adquirida no cotidiano escolar e passou-se a questionar quais relações os professores iniciantes estabeleciam com o seu trabalho.

Nesse movimento questionou-se também, a constituição da especificidade da ação docente no cotidiano. Entendendo o conceito de cotidiano a partir de Heller (1997), para a qual o cotidiano não corresponde ao dia-a-dia, mas sim às atividades diretamente ligadas a reprodução do ser particular, e o não cotidiano (suspensões do cotidiano), às atividades diretamente voltadas para a reprodução social¹. Para Heller (1977) a cotidianidade é necessária para o manejo das situações e para a realização de várias atividades diárias, já que a própria dinâmica do cotidiano exige que determinadas ações sejam realizadas sem a necessidade de reflexão, por isso, não se despreza o pragmatismo, a mimese, dentre outros aspectos cotidianos. No entanto, nas condições de dominação decorrentes do modo de produção capitalista, o cotidiano pode se tornar alienado, quer dizer, pode ocorrer à inadequação do indivíduo ao gênero humano o que faz com que os indivíduos deixem de se perceber como parte do desenvolvimento humano, deixando de se objetivar no sentido da reprodução social.

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

O início da carreira e a relação com o trabalho

¹ A reprodução social deve ser entendida não só como a reprodução das estruturas sociais, mas como a produção de novas necessidades. Assim, a palavra reprodução assume o sentido de continuidade, isto é, implica na realização de processos que garantam a existência da sociedade isso porque no caso do ser humano, como destaca Duarte (1992, p.24), “a mera sobrevivência física dos indivíduos e a sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas”.

² Neste artigo, considerou-se como professores iniciantes os docentes com até quatro anos de carreira. Utilizou-se, portanto, a classificação elaborada por Gonçalves (1990), na qual esse período corresponde à fase de entrada.

A fase de iniciação à docência corresponde ao período no qual o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos que serão adotados em face dela. Para Humberman (2007) esse período se estende até o terceiro ano de carreira, Gonçalves (2007) essa fase vai até o quarto ano de exercício profissional. Já Veenman (1988) consideram que essa fase prolonga-se até o quinto ano e Tardiff (2002) compreende que essa fase refere-se aos sete primeiros anos de carreira.

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

Gonçalves (2007), Guarnieri (2005), Mariano (2006), Corsi (2005) entre outros, apontam que as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes estão associadas às condições de trabalho como, por exemplo, a designação dos professores iniciantes para as comunidades mais carentes, para as escolas mais distantes sem estrutura com salas superlotadas e com as turmas mais difíceis. Porém, não se constitui uma relação entre essas condições e as implicações que elas têm na individualidade dos docentes, ou seja, na possibilidade dos docentes exercerem de forma consciente a função de educar e na capacidade desses se apropriarem do desenvolvimento genérico para o enriquecimento da singularidade.

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

No entanto, a tendência de análise das pesquisas sobre o professor iniciante tem sido a de apresentar os aspectos denominados pessoais (a singularidade) separados dos

aspectos profissionais. As análises apesar de anunciarem o aspecto pessoal como indissociável do aspecto profissional não integram esses dois aspectos. Ao contrário disso na tentativa de fazer essa integração muitas pesquisas tem atribuído muita relevância aos processos formativos que ocorrem fora do ambiente profissional (a escola) e nesse sentido valorizam as vivências e as práticas apreendidas antes ou fora da formação acadêmica (formação profissional) o que pode representar um distanciamento das apropriações necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente com todas as especificidades que esse trabalho demanda.

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

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

Destarte, o professor ao se apropriar pouco do desenvolvimento genérico, dada as condições objetivas de realização do seu trabalho, o que implicará num nível maior ou menor de alienação, a teleologia exercida por ele (o pensar a distancia) poderá ser empobrecido. E, nesse sentido, ao chegar à escola esse docente pode objetivar algo que empobrece o gênero tornando reduzida a capacidade de produzir o humano nos alunos, isto é, reduzindo a possibilidade da sua atividade se concretizar como trabalho educativo.

Portanto, ao entender o trabalho realizado pelo professor como trabalho

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

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

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

Tendo em vista que é a ação intencional, cujos objetivos ultrapassam o âmbito da reprodução particular que diferencia o trabalho docente das práticas educativas que ocorrem na sociedade. Assim, se no processo de aprendizagem da profissão o professor não consegue constituir uma especificidade, diferenciar as práticas, que realiza no exercício do seu trabalho das práticas, objetivos e pensamentos cotidianos, então o professor não conseguirá constituir uma especificidade.

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

A especificidade da ação docente e o conceito de profissionalidade docente

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

Na França, o termo profissionalidade assume a noção de constituição da especificidade a partir do exercício do trabalho vinculada às destrezas e habilidades construídas pelo profissional. Essas destrezas adquiridas constituem a especificidade do exercício profissional. Essa perspectiva tem sido utilizada por pesquisadores franceses para destacar os problemas na relação qualificação e profissão e assim, pensar de forma diferente a relação competência/ qualificação/profissão. (COURTOIS apud BOURDONCLE e MATHEY-PIERRE, 1995). Para Lüdken e Boing (2010) é a vertente francesa de profissionalidade que chega às discussões sobre profissão no Brasil.

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

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

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

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

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

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

construção da identidade docente.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O que informaram os dados: considerações finais

Buscando identificar as mediações no processo de tornar-se docente emergiram como categorias os pares dialéticos: Desafio-Realizações, Teoria-Prática e Cotidiano-Suspensões. A apresentação das categorias por pares e suas relações mútuas tem o intuito de expressar a unidade de diferenças, de contrários. Para Freitas (2009, p.81):

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

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

a) Desafio -Realizações

O primeiro par dialético constituído na apreensão do objeto - nesse caso o professor iniciante - refere-se a dois elementos intrínsecos e inseparáveis quando se trata do trabalho docente: os desafios cotidianos da profissão, principalmente para os docentes que ingressam na carreira, e a realização do trabalho imaterial que se completa no outro. O trabalho docente se apresenta como fonte de desafios e de não objetivação. Os desafios se remetem tanto às relações interpessoais (alunos, pais e gestão) como também às condições de trabalho, as professoras apontaram os recursos financeiros e

materiais como elementos que impõe dificuldades ao desenvolvimento das atividades previstas. Condição que se expressa na fala da professora Fátima:

E a escola também não tinha estrutura nenhuma. Não tinha material pedagógico, era um quadro, um giz e os alunos. Os alunos, a maioria, não tinham caderno, não tinham lápis, não tinham borracha, não tinham material nenhum. E eu na escola nem folha tinha, então, você se vê assim ... e agora?

Em síntese, o choque da realidade se traduz nessa condição de realização e desafios. A especificidade do trabalho docente é promover a mediação entre o educando e o conhecimento, além de contribuir para o estreitamento das relações pessoais e interpessoais com a comunidade escolar. Entretanto, pode assumir formas estranhadas quando submetido, em sua organização, às imposições que precarizam e rotinizam seu processo, reduzindo a autonomia nas decisões, expondo a uma rotina em que não se reconhece e nem se tem apoio.

b) Teoria- prática

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

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

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

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

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

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

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

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

reprodução social.

c) Cotidiano - Suspensões

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

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

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

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

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

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

Eu uso muito a internet. Sites aleatórios. Santo Google na minha vida!
(Professora Roberta)

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

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

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

Entretanto, o trabalho docente tem como base o saber escolar, o saber objetivo produzido historicamente. É uma atividade que tem com resultado a reprodução social, mesmo que indiretamente³. Portanto, a própria natureza do trabalho docente possibilita momentos de suspensão. No processo da pesquisa as professoras indicaram os momentos coletivos (conselho de classe e reuniões) e os cursos de formação continuada como momentos que possibilitam a suspensão do cotidiano.

Para as professoras Neusa e Fátima a dificuldade de homogeneização⁴ aparece

³ Indiretamente porque nas condições em que o trabalho docente se torna alienado ele pode realizar-se somente sob a perspectiva da particularidade e a reprodução social ocorre como consequência.

⁴ A suspensão do cotidiano se caracteriza como a elevação ao não cotidiano e se realiza por meio da homogeneização no processo de objetivação. A homogeneização é o momento no qual o indivíduo deixa a condição de homem inteiro onde todas as suas energias são exigidas em várias objetivações sem que possa se dedicar a nenhuma e torna-se inteiramente homem, ou seja, concentra toda a sua individualidade na realização de uma única objetivação num movimento consciente, numa objetivação para-si.

associada às condições de trabalho:

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

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

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

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

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

Por isso, propõe-se a alteração no discurso da profissionalidade, pois nos moldes

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

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

Referências

BOURDONCLE, R.; MATHEY-PIERRE, C. Autour du mot “professionnalité”. *Recherche et Formation*, Lyon, n. 19, p.137-148, 1995.

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

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

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

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

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

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

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M.R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, p.5-24, 2005.

GONÇALVES, J. A. M. **A carreira dos professores do ensino primário** - Contributo para a sua caracterização. Lisboa: tese de mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1990.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2007.

KUENZER, A. Z. Competência com Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro. V. 29, n. 1, p.16-27, abr., 2003.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LUKÁCS, Georg. **Estética. I**: La peculiaridad de lo estético. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona-México. Grijalbo, 1966.

MARIANO. A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação de mestrado. . Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 2006.

MONTEIRO, R. A. **Profissionalidade e suas refrações Mediações**. Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal Vol. 1 - nº 2 - 2010. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt>>. Acesso em: 26 out. 2012.

NETTO, J. P. e CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especialidades dos ensinos, superior e não superior. **Revista Nuances**, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil. 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAZQUEZ. Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid - Espanha: Narcea, 1988, p.39-68.