EXPERIÊNCIA DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: CONDIÇÕES E DEMANDAS NO TRABALHO DE ENSINAR¹

Daniela Dias dos Anjos

Introdução

Logo após ter me graduado em Pedagogia, ingressei em uma pré-escola da rede pública de uma cidade no interior de São Paulo. Foi um início bastante complicado: 30 crianças na sala. Falta de experiência. Sensação de incompetência. Solidão. Choros. Vontade de desistir.

No início do meu trabalho como professora, vivi situações em que me sentia completamente incompetente, achando que não deveria ter escolhido esta profissão. Não sabia como ensinar os alunos e lidar com a multiplicidade de demandas que se colocavam. Eu era constantemente cobrada pela direção e

1. O presente texto relaciona-se com pesquisa de mestrado, que tematizou o início na profissão docente, desenvolvida junto GPPL/Faculdade de Educação/Unicamp/Fapesp 2006.

coordenação da escola acerca do comportamento das crianças. Elas apontavam que eu não estava tendo controle da sala, que no ano anterior a professora que deu aula para o mesmo grupo de crianças, diferente de mim, conseguia. Os pais e a diretora consideravam fáceis demais as atividades que eu propunha, eles queriam que as crianças fossem alfabetizadas na pré-escola, e isso ia contra o que eu acreditava no momento. Ouvia comentários das crianças reforçando essa ideia "Minha mãe me disse que você não está me ensinando nada".

Espantava-me com o fato das reuniões pedagógicas funcionarem apenas para dar conta de questões burocráticas, e que não havia espaço para refletir conjuntamente sobre o trabalho em sala de aula, e o projeto político-pedagógico da escola. Como professora iniciante, fui percebendo aos poucos e à custa de muito sofrimento que não podia dizer qualquer coisa em qualquer momento, que o fato de estarmos em uma reunião pedagógica, onde teoricamente assuntos pedagógicos seriam discutidos, não significava que eu poderia falar das minhas angústias e dificuldades vividas em sala de aula. A fala sobre os problemas que eu vivenciava foi muitas vezes interpretada como incompetência, falta de capacidade de "dar conta da sala de aula". (Anjos 2006)

Diante das imensas dificuldades vivenciadas nesta experiência inicial, e da sensação de incompetência, conversei com várias professoras que ministram aulas há alguns anos, e ouvi de todas que este início é assim mesmo, que é difícil, que é só com o tempo que se aprende. Entretanto, estas respostas intrigaram-me, pois parecem ultrapassar uma noção de simples senso comum. Vozes como "é assim mesmo", "é difícil para todo mundo", tão recorrentes, não convence de que deva ser necessária ou naturalmente assim...

Deste modo, os embates, inquietações, conflitos e tensões presentes em meu ingresso na carreira docente transformaram-se em objeto de pesquisa sistemática (Anjos 2006). Com o objetivo compreender como os professores vivenciam o início na profissão docente, desenhamos um estudo com professoras de uma rede pública de ensino, que começaram a dar aulas nas últimas três décadas (1970-2000), buscando compreender como elas vivenciaram as demandas de sua profissão; de que forma a legislação, as reformas educacionais, o que se produzia na academia, as relações interpessoais, as condições de vida afetavam sua atuação profissional, caracterizando expectativas e configurando seu desempenho. Ao entrevistar professoras com tempos de experiência diversos, tínhamos por objetivo pensar em questões tais como: o início na profissão docente sempre foi difícil, em qualquer época? O que configura essas dificuldades? Qual relação das dificuldades enfrentadas com o contexto histórico da educação na época de ingresso?

Buscando situar o estudo no âmbito das discussões já existentes foi realizado um levantamento bibliográfico,² a partir do qual foi possível perceber um aumento progressivo do número de trabalhos sobre o início da profissão docente.³

Dentre os estudos encontrados, selecionamos alguns para uma análise mais detida. Tais estudos abordam a questão do ingresso na carreira docente; as articulações e conflitos entre a teoria e a prática; entre a formação inicial e a realidade concreta das escolas; as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes.⁴ De uma maneira geral, estas pesquisas tematizam a questão do ingresso na profissão docente tendo como referência principal as

2. Levantamento realizado no banco de teses do Portal da Capes e bibliotecas das universidades USP, UNESP, Unicamp e UFSCar. A última atualização desse levantamento foi realizada em agosto de 2006.

3. Os estudos de Lima (2004) e Mariano (2006) confirmam esse dado.

4. Guarnieri, 1996; Vieira, 2002; Corsi, 2002; Pizzo, 2004; Mogone, 2001, entre outros.

elaborações de Marcelo Garcia (1998, 1999) e Huberman (1992). Estes autores investigam o que seriam níveis de desenvolvimento do professor. Guarnieri já apontava essa questão: "O estudo desses níveis de transição tem sido o foco central das pesquisas sobre os professores iniciantes e é a partir deles que se delineiam as investigações sobre esse tipo de professor..." (1996, p. 12).

As noções de desenvolvimento profissional e ciclos estão bastante entrelaçadas. Marcelo Garcia (1998) refere-se às etapas de Huberman:

Uma via complementar para compreender a *evolução das pessoas adultas*, em particular dos professores, são os estudos que pretenderam estabelecer conexões entre as idades e ciclos vitais dos professores e suas características pessoais e profissionais. (...) As pesquisas sobre o ciclo vital dos professores supõem, portanto, que existem diferentes etapas na vida pessoal e profissional que influem sobre o professor como pessoa. Não obstante, não se deve entender que cada uma das etapas ou fases, de que a seguir trataremos, são de "cumprimento obrigatório". *Há influências pessoais, profissionais e contextuais que influem sobre os professores*. (pp. 64-65, destaques nossos)

A noção de ciclos profissionais tem levantado indagações por parte de alguns pesquisadores. Guarnieri (1996) aponta que apesar das contribuições de estudos que tratam de fases ou etapas de aprendizagem profissional, estes podem

trazer uma visão evolucionista do conhecimento do professor acerca do ensino, no sentido de que esse processo ocorreria atingindo estágios cognitivos mais elevados. É de se esperar que, com a experiência, o professor se torne mais capaz para

lidar com as situações de sala de aula, mas é necessário igualmente considerar que as condições objetivas em que sua prática ocorre podem dificultar esse processo, face à diversidade e à adversidade dos problemas que enfrenta no contexto escolar. (p. 30)

E ainda Facci (2004) assinala que

(...) é fundamental analisar os ciclos de vida profissional considerando-se as condições históricas do desenvolvimento da carreira. Não é possível aceitar que os professores se desenvolvam voltados apenas para si mesmos, sem considerar fatores políticos, econômicos e sociais que interferem no desenvolvimento do trabalho (...). (p. 36)

Levando em conta as contribuições que configuram essa polêmica e uma vez que os trabalhos de Marcelo Garcia e Huberman são fortes referências em pesquisas sobre o início da profissão docente, situamo-nos no contexto desse debate, problematizando a noção de desenvolvimento implicada nas elaborações desses autores a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Neste texto, a partir do contexto de pesquisa apresentado, indagamos sobre o início da profissão docente e problematizamos os modos de conceber o desenvolvimento profissional.

Relações entre Desenvolvimento Profissional e Dimensão Psicológica

Marcelo Garcia (1998) relaciona o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Para o autor, o desenvolvimento

(...) é um processo que não é estático nem uniforme, mas sim caracterizado por uma mudança constante e, por isso, os modelos teóricos devem centrar-se na descrição e na explicação da natureza das mudanças e dos processos de mudança das pessoas adultas (...). (p. 65, destaques nossos)

Ao mesmo tempo em que diz que o desenvolvimento é um processo de mudança constante, traz a noção de evolução junto à noção de desenvolvimento, afirmando que "o conceito 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade". Considera ainda, que na passagem de professor iniciante a professor experiente o que leva à mudança são "fatores maturativos dentro do indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e o estímulo que recebem do ambiente" (p. 63). Afirma ser importante incorporar aos estudos sobre o professor "os princípios, teorias e modelos que, ao longo dos últimos trinta anos, vêm sendo elaborados a partir da psicologia da aprendizagem adulta" (p. 64).

Para Huberman (1995), o desenvolvimento envolve interações de um indivíduo que "age sobre o meio social envolvente e se adapta a ele", diz ainda que o desenvolvimento é "em grande parte, 'teleológico', isto é, o actor humano observa, estuda, planifica as 'sequências' que percorre e, posteriormente, pode vir a alterar ou determinar as características da 'fase' seguinte" (p. 54). Menciona que a *influência* dos parâmetros sociais é maior que a dos fatores maturacionais.

Ao caracterizar 6 fases na profissão docente, Huberman (1995) afirma que "não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas" (p. 37).

- a *entrada na carreira* – 2 ou 3 primeiros anos de ensino; sobrevivência e descoberta;
- *diversificação* - ampliação e diversificação de experiências;

- *pôr-se em questão* – entre o 15º e o 25º ano de ensino; balanço de vida;
- *serenidade e distanciamento afetivo* - menor vulnerabilidade; distanciamento dos alunos;
- *conservantismo e lamentações* - idade mais avançada; mais resistentes a mudanças;
- *desinvestimento* - deslocamento da energia direcionada para o trabalho.

O autor levanta a questão se as fases e sequências seriam determinismos sociais ou ontogênese. Reconhece que ao falar de sequências de fase se coloca frente a "críticas legítimas que põem em questão a existência de sequências pretensamente universais apesar das diferenças de condições sociais ou de período histórico (...)" (p. 52).

Apesar de levantar algumas implicações e problemas ao se tratar de ciclos de vida profissional afirma que não se podem desconsiderar os estudos e dados empíricos existentes acerca do tema.

Estas fases caracterizadas por Huberman são fruto de pesquisas realizadas com professores de ensino secundário suíço, em 1989, de quatro gerações "entre os 5 e 40 anos de experiência" "numa região demográfica limitada", "que viveram estruturas institucionais e acontecimentos históricos diferentes e que lecionam disciplinas diferentes" (p. 55). Assinala que as expectativas sociais, as exigências e organização desse nível de ensino não se alteraram profundamente ao longo dos últimos 30 anos, e que a socialização profissional "ao manter-se relativamente constante, conduziria ao aparecimento de semelhanças por parte dos indivíduos que escolhem esta profissão e por ela são afetados" (p. 55).

Algumas indagações emergem: será que se pode dizer o mesmo acerca da profissão docente no caso brasileiro, considerando a série de mudanças vivenciadas ao longo dos anos no interior da profissão? Quais seriam os impactos dessas mudanças? Como elas afetariam o traba-

lho realizado em sala de aula? De que maneira considerar, portanto, essa "socialização" e essas "semelhanças"?

Como podemos pensar então na entrada de um trabalho como o de Huberman, pesquisador suíço, para a análise educacional brasileira? Quais as formas de veiculação e apropriação do conhecimento produzido? As condições concretas afetam a produção do conhecimento? De que modo? E se afetam, como elas impactam contextos diferentes?

Marcelo Garcia e Huberman, ao elaborarem sobre a noção de desenvolvimento admitem a dinâmica interativa, questões maturacionais e sociais, fatores externos e internos. Indagamos, entretanto, como estes resolvem a questão da relação entre fatores externos e internos? Qual o princípio explicativo? Teleologia, evolução, continuidade, aperfeiçoamento, influência dos fatores sociais, são marcas que se encontram na maneira como concebem o desenvolvimento humano, e conseqüentemente, o desenvolvimento da profissão.

Mas essa não é a única forma de conceber, há vários modos de compreender o desenvolvimento humano. Se assumirmos uma perspectiva histórico-cultural, outras elaborações nos auxiliam a refletir sobre a questão. Esta perspectiva tem como referência principal as elaborações de Vigotski. Partindo da teoria evolucionista de Darwin e do materialismo histórico-dialético de Marx, este autor assume a natureza social do desenvolvimento humano, considerando que a "sua dimensão orgânica é impregnada pela cultura e marcada pela história" (Smolka e Nogueira 2002, p. 80). Vigotski (1998/2000) aponta para uma nova concepção sobre o processo geral de desenvolvimento,

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (...). (p. 61)

Oliveira (2004), que tem estudado a psicologia do adulto, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, considera que

A psicologia não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. Na verdade, as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos. (...) como esta tem sido tradicionalmente uma ciência do indivíduo e que pretende chegar a explicações universais para o desenvolvimento humano e quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição. Bebês de três meses, por exemplo, de qualquer tempo e lugar, são muito mais parecidos entre si do que crianças de quatro anos, que já dominam a língua do seu grupo cultural, do que escolares, que já foram submetidos ao mundo da escrita e do conhecimento sistematizado, e, claro, do que adultos, inseridos no mundo do trabalho, das relações familiares complexas e da própria condução do "projeto cultural" de constituição dos membros plenos das diferentes culturas. (p. 217)

A autora define desenvolvimento como transformação. "Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores (...)". A mesma autora afirma ainda que "o desenvolvimento deve ser entendido como um

processo que inclui, simultaneamente, avanços e retrocessos, ganhos e perdas e, principalmente, ambiguidades, rupturas e descontinuidades" (*idem* 2006, p. 121).

Dentro dessa perspectiva, não se fala de *estímulos recebidos do ambiente*, mas de constituição histórico-cultural do psiquismo humano. O organismo é afetado e constituído pela história e pela cultura. Pino (2000) argumenta que:

As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem artífice de si mesmo. (p. 51)

E ainda segundo Oliveira (2004)

a maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, muito mais referida, (...) às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito. (p. 214)

O desenvolvimento é histórico-cultural.

(...) É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje (...) (Pino 2000, p. 48).

A partir dessas discussões e considerando que o desenvolvimento profissional está relacionado à dimensão psicológica, faz diferença a concepção de desenvolvimento humano implicada. Se o consideramos como algo evolutivo, contínuo, teleológico, como parecem indicar as elaborações de Marcelo Garcia e Huberman, de que maneira essa concepção afeta a análise do chamado desenvolvimento profissional?

Em alguns estudos que trabalham com este conceito há uma referência à noção de tempo e desenvolvimento. Pesquisas com professoras iniciantes, seja analisando a própria prática, seja acompanhando o trabalho de outras professoras, acabam trazendo, muitas vezes, a ideia de que há um *desenvolvimento*, nesse caso entendido como melhora, progresso, que ocorre ao longo tempo, como mostra, por exemplo, o estudo de Corsi (2002). As professoras que participaram de sua pesquisa apontavam dificuldades com relação ao comportamento dos alunos, à relação pedagógica e as condições de trabalho, aos conteúdos a serem ensinados, mas foram percebendo um desenvolvimento profissional ao longo do tempo. "No que se refere ao desenvolvimento profissional, os resultados indicaram que as professoras percebem-se em desenvolvimento. Diante de algumas situações pedagógicas ambas reconhecem uma prática melhor, comparando com o ano anterior" (p. 68). Poderíamos indagar: essa melhora constatada pelas professoras é dada apenas pelo tempo? Pela experiência? Tem-se uma prática melhor em que aspectos, baseada em que referências?

Vale ressaltar que as pessoas que participaram destas pesquisas estavam realizando uma forma de reflexão sobre seu trabalho, uma reflexão orientada, partilhada, aprendida. Realizar tal processo de reflexão já produz efeitos sobre a prática e sobre o olhar para esta prática.

Ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. Ele pode, por exemplo, buscar repetir as mesmas práticas, acostumando-se a um certo modo de fazer. O processo de reflexão e análise do próprio trabalho

não é algo que acontece naturalmente. E este pode ser concebido e realizado de diferentes modos.

Há sempre que se considerar as condições concretas de realização do trabalho pedagógico e as prescrições impostas (leis, reformas educacionais etc.). O conceito de desenvolvimento profissional ao postular que o professor não sai pronto de uma formação inicial constitui-se numa importante contribuição, entretanto, indagamos como este desenvolvimento é concebido, como se relaciona com as trajetórias de vida e de trabalho dos professores, tão complexas e singulares.

Das conversas com uma professora

No já referido estudo, realizamos entrevistas com sete professoras, que em algum momento de suas carreiras passaram por uma mesma escola da rede pública municipal de Campinas/SP: duas delas ingressaram na profissão docente na década de 1970, uma na década de 1980, uma na década de 1990 e três em 2000.

Destacamos aqui algumas breves passagens da entrevista realizada com uma das professoras – El.⁵ que iniciou sua carreira em 1970. Na ocasião da pesquisa, ela ministrava aulas de português nas redes municipal e estadual na cidade de Campinas/SP. A escolha dessa professora se deve ao fato de ela ser a que possuía o maior tempo de experiência, ainda atuante, às vésperas de se aposentar, e de suas palavras terem nos levado a importantes reconsiderações sobre o “início” na profissão docente.

Algumas marcas/ênfases na sua vida profissional:

1975 - Ingresso na profissão, escola particular – amparo, estudo

“(...) na escola particular eu tinha reuniões semanais, ... a gente estudava, só que era uma coisa mais

5. A professora será referida pelas iniciais de seu nome.

constante mesmo, a gente estudava, lia textos, tirava dúvidas de pedagogia, de tudo (...)”

1987 - Ingresso no sistema público de ensino – choque, desamparo, ansiedade, busca, questões políticas e as condições concretas de trabalho emergem com toda força.

(...) No Estado eu percebi que ficava mais entregue nas mãos do professor. “Toma aqui suas salas, você se vira”.

(...) eu senti que no Estado ... ficava aquela criança nas suas mãos, e aí foi bastante chocante para mim, esse começo sabe, eu chegava perder até noite de sono pensando o que fazer para manter a motivação, para manter a disciplina, como, como fazer, que texto dar, o que fazer (...).

2000 - (...) começou a decadência ... essa aprovação, eu falo é aprovação contínua, porque ninguém soube trabalhar com a progressão continuada.

2000 – Ingresso na Rede Municipal

2005 – 6ª A – desconcerto, investimento

(...) realmente quando eu peguei essa classe, eu falei: ah, vai ser fácil, porque tem menos alunos, ... vai ser pouquinho, eu estou acostumada! ... Mas realmente está sendo uma barra, viu! Está sendo assim uma... Olha, para final de carreira... Eu estou colocando assim, tudo o que eu sei, sabe! Estou procurando, ... mas sabe, na hora que eu vou fazer, eu não sinto aquele retorno bacana...

... a 6ª A... foram alunos muito difíceis, para mim, com trinta e tantos anos foi uma situação nova, cer-

to, bastante, porque, tinha hora que eu falava assim, ah eu vou largar tudo, eu não vou conseguir, vou tirar uma licença, dava vontade de largar tudo, mas ao mesmo tempo, aí que está, talvez por esse tempo de profissão a gente tem um objetivo de transformação, de mudança, tem alguma coisa mais forte dentro da gente, não vou dizer que os novos não tenham, embora o nosso ideal, muitas vezes a gente reclame, a gente grite, chore, esperneie, mas a gente vai lá, e tenta sabe, apesar de tudo eu achei assim, muitos problemas, muitas surpresas, havia horas que eu falava, meu Deus o que eu estou fazendo, ou o que eu fiz até agora, sabe quando você não via sucesso...

O que se aprende depois de mais de 30 anos de trabalho? Ela já deu aulas para um número incontável de turmas, em escolas públicas e particulares. Como o seu "saber docente" não se mostra nesse momento suficiente ou capaz de ampará-la na sua atuação? A larga experiência não deveria ajudá-la a "dar conta" da sala de aula?

As concepções de desenvolvimento ou de ciclo profissional analisadas anteriormente tornam-se pouco relevantes na análise dessa história de atuação docente; não contribuem para a compreensão do *drama* (Vigotski 2000a) vivenciado pela professora no cotidiano de sua profissão. Cotidiano que condensa complexas relações sociais.

Ao elaborar a noção de *drama*, Vigotski está dando ênfase à internalização (dramática) das relações sociais, e está apontando que as relações reais entre as pessoas e as práticas sociais é que estão por trás do *desenvolvimento psicológico*. A compreensão da dinâmica da personalidade como drama evidencia a dimensão contraditória das condições concretas que constituem os sujeitos, o homem!

Vigotski (2000a), ao se colocar a questão "O que é o homem?" vai responder do seguinte modo: "Para nós é a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo funções psicológicas, construídas

pela estrutura social" (p. 33). E mais adiante vai afirmar que "a dinâmica da personalidade é o *drama*" (p. 35).

O que se impõe no relato da professora quando ela é convidada a falar sobre o início de sua carreira? O drama experienciado no momento mais recente. Ela o destaca como mais dramático do que o próprio início. Seus dizeres colocam em cena sua história de 30 anos de experiência, trazem as marcas das diferentes escolas onde atuou e dizem das grandes mudanças vividas na educação nesse período: democratização do ensino, inúmeras reformas educacionais, precarização do trabalho docente etc. Seus dizeres nos dão alguns indícios de um certo modo de se relacionar, e de *significar* uma história de vida e de profissão que estão presentes com ela na sala de aula, que configuram de seus modos de dizer e de agir.

Essa professora acompanhou, por dentro, a expansão da escola pública brasileira e alguns dos efeitos desse processo, que formalmente ampliou o acesso à escolarização, sem garantir a qualidade da mesma. Qualidade que tem sido exigida de professores e alunos, individualmente. No entanto, as formas de organização da escola não se alteraram e não há educação de qualidade para todos. Há alunos passando pela escola, ajudando a compor o quadro das estatísticas da "democratização", que continuam sem aprender. De acordo com Freitas (2004) houve uma mudança nas formas de exclusão, que não ocorre mais por falta de vagas, mas na "manutenção em profissões menos nobres" e na evasão.

Quais as implicações dessas mudanças na prática, para alunos, professores, para as famílias, para a própria instituição de ensino? Como professores e alunos, e a escola, enquanto instituição, são afetados tanto pelos movimentos de expansão, migração, aumento da demanda, quanto pelas (re)formulações das normas e das leis? L. C. Freitas indaga e analisa: "Não estariam todos na escola, como queríamos na década de 1980? Aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos, já estão lá. E aí aparecem os problemas. (...)" (2004, p. 154). Quais são eles? Como enfrentá-los? O que foi ou tem sido possível fazer?

Este contexto configura a realidade em que as professoras trabalham hoje, constituindo as condições concretas, geradoras de dificuldades, de angústias, não só para as iniciantes.

El. reflete e indaga sobre as mudanças ocorridas e o papel da educação hoje, reportando-se inclusive à sua experiência na rede estadual paulista, onde vivenciou a progressão continuada,

... Nós estamos em final de carreira lá no Estado, eu e a professora de matemática... E o diretor, falou "sabe, vocês têm muitos problemas com os alunos de disciplina porque vocês querem trazer muito ali, muito certinho e vocês precisam ver que o aluno hoje mudou, ele precisa de uma outra maneira, ele não aceita mais". Quer dizer, eu sinto assim, hoje, tanto aqui na rede municipal como na rede estadual a direção da escola achando que a gente está exigindo muita disciplina, muita organização, e dá impressão, para mim... então eu acho que eu tenho que estar fora mesmo... (...) Eu acho que a escola também, se levar por esse lado, está perdendo o que é, a transmissão de conhecimentos, então hoje, então nós precisamos ver qual o objetivo da escola. Ela vai perder a noção de transmissão, de levar o aluno, aquisição, não é nem transmissão, um lugar onde ele vai adquirir conhecimentos, é lógico, ele vai usar na vida dele. Então, perdeu isso? Então ele não quer mais? (...) Se você vai pedir para chamar para conversar com alguém da família fala "ah, não adianta", como não adianta? Então o que a escola fez para o indivíduo se quando ele entrou ele fazia uma coisa, ele está igualzinho, ele não mudou nenhuma atitude, então para que serviu a escola? Eu questiono isso. Nada. Não sei se eu estou tendo uma visão muito negativa, sabe.

Hoje, numa época em que a sociedade é caracterizada como *sociedade do conhecimento*, em que o conhecimento se transforma em capital, a escola *não é mais a mesma* (ela deve *ensinar?* O que?); os alunos *não são mais os mesmos* (eles querem aprender? O que?)... (In)disciplina, conhecimento, formas de ensinar, objetivos da escola... são assuntos que não saem de pauta, demandam contínua análise e discussão. *Não é mais assim que se ensina*; mudam os modos, os métodos... mas as condições de (in)sucesso se reproduzem...

E os professores, agentes fundamentais nesse processo, como se transformam e se posicionam nesses movimentos de mudança? Nesse movimento, como garantir a *qualidade* do ensino? Como *aferrir* a qualidade?

El. tem na lembrança uma outra escola, e um outro modo dos alunos se relacionarem com o ensino "... os alunos naquela época eles eram mais, já vinham de famílias mais preparadas... havia uma realização maior por parte do professor, porque o aluno ele tinha uma disposição maior para a escola, ele considerava a escola absolutamente necessária na vida dele, os pais acompanhavam, tanto no Estado, como na escola particular..."

Essa lembrança cria nela algumas expectativas sobre o modo como os alunos deveriam se portar, sobre o que esses alunos deveriam aprender. Ela sabe que poderia ser muito mais do que tem sido. Espanta-se com a falta de respeito e de interesse dos alunos, dentre outras razões, porque já vivenciou um momento em que a escola e o professor ocupavam um outro lugar... Mas que escola e que alunos eram esses? Quem é que tinha direito à educação na década de 1970, 1980? Por que a escola atual não parece fazer sentido aos jovens das periferias?

Ela vê-se incomodada com a educação que está sendo oferecida e indaga-se sobre as razões. Em sua fala, vemos o contrário do suposto comodismo e desinvestimento na carreira, ela aponta o problema e vê-se impelida a encontrar saídas...

... O que eu ainda não descobri é o que fazer para aquele aluno que começa com dificuldade lá no letramento dele, no início, e ele traz a dificuldade e ninguém consegue... Parece uma bola de neve, vai empurrando, e ele é uma pessoa empurrada de primeira série até o terceiro colegial. *Isso daí eu não sei, francamente viu, olha, com 32 anos de profissão eu ainda me preocupo com esses casos. Eu não me preocupo com aluno que vai, ele lê... Eu me preocupo com esse, que é desatento, que tem problema de estruturação, de ortografia, você pede para ler ele não quer ler. Hoje, então... antigamente eu não tinha isso, por exemplo, todo mundo, os alunos de 5ª série e 6ª pulavam na carteira: "deixa eu ler", "eu quero responder". Hoje eles se escondem, eles têm mais insegurança do que os do passado...*

O modo como El. interpreta e fala sobre sua trajetória profissional, diz muito sobre a profissional que é hoje, e sua preocupação em *ensinar* os alunos. Ela não abre mão do conteúdo, do ensino da língua, o que faz com que em alguns momentos ela diga que é uma professora "*tradicional*".

Modernidade, tradição, ensino de qualidade, escola para todos. Facetas da história de uma profissão singularizada, vivenciada, apropriada de modo singular por essa professora. Fontana (2000), ao discorrer sobre o conceito de *drama*, nos ajuda a pensar na questão da singularidade e significação,

Seus personagens são homens singulares – indivíduos em constituição que, nas suas relações com os acontecimentos no interior dos quais se desenrola a vida, agem desta ou daquela maneira. Eles não são processos psicológicos como percepção, memória, vontade, inteligência, representação, mas indivíduos nos quais nos reconhecemos e que vão se constituindo e desenvolvendo funções psicológicas complexas na

dinâmica dos acontecimentos reais que vivem, e que por sua vez também são singulares no espaço e no tempo, e concebíveis apenas quando relacionados com indivíduos considerados na sua unidade singular. Ou seja, no drama expressam-se as relações interpessoais de indivíduos que vão se constituindo em condições sociais específicas, não genéricas. (pp. 64-65)

As experiências vivenciadas por El. se dão em um tempo, que não é só o tempo individual da experiência, mas num tempo historicamente construído,

O corpo, como signo, tem estatuto de sujeito, condensa palavras e gestos, práticas e sentidos historicamente produzidos. Neste corpo/ signo é possível a experiência humana singularizada/ generalizada. A ênfase é posta então nas relações que o corpo – significativo – condensa: as marcas da cultura, da história, do outro, no corpo, no sujeito; mas também na singularidade do sujeito na elaboração de uma síntese. (Smolka 2006, p. 109)

Síntese esta produzida na multiplicidade de relações sociais experienciadas. Deste modo, podemos afirmar que a maneira como as professoras enfrentam/ lidam com as condições concretas de seu início profissional, relaciona-se com os sentidos que atribuem ao vivido... sentidos produzidos nos diferentes espaços de formação, nos diferentes lugares ocupados, nos diferentes contextos em que estão inseridas.

O relato da professora El., mostra que hoje, depois de 30 anos, ela encontra dificuldades que, em alguns aspectos, se assemelham com as dificuldades das professoras que estão iniciando agora. El. ressalta mais de uma vez que hoje está mais difícil do que quando ela começou. Apesar de todo o tempo de experiência que possui, a questão das condições concretas se apresenta como mais

impactante do que a inexperiência dos primeiros anos de trabalho. O que está em jogo, tanto para as professoras iniciantes, como para a professora experiente é como ensinar a partir de/com as condições concretas que se colocam hoje na escola pública brasileira.

No *drama* vivenciado por esta professora, vemos que sua experiência, seu conhecimento, a tarimba construída nesse tempo de trabalho e exercício da profissão, não a isentam de um desconcerto, de um flagrar-se em não saber o que fazer nesse momento da sua carreira. Desse modo sua experiência, com tudo o que ela traz implicado é constitutiva do *drama*.

Como conceber então as características do início da profissão: falta de experiência, de conhecimento, de tarimba? Se as categorias colocadas por Huberman (1995) apontam para algumas possibilidades de compreensão da profissão docente, tais categorias podem levar a uma naturalização do desenvolvimento profissional, sem nos proporcionar um instrumental que nos auxilie na compreensão dessa profissão articulada às condições concretas, histórico-culturais de vida. De acordo com as fases propostas, essa professora estaria nas fases do conservantismo e lamentações, ou de desinvestimento. No entanto, seus dizeres parecem apontar o contrário, como por exemplo, ao justificar o objetivo de transformação/ mudança justamente em função dos anos de experiência "*talvez por esse tempo de profissão a gente tem um objetivo de transformação, de mudança, tem alguma coisa mais forte dentro da gente*".

Diante de todas as questões colocadas, vimos que o conceito de desenvolvimento demanda reelaborações. Concordamos com Oliveira (2006), quando assinala que,

Por não levar em conta aspectos da história cultural e singular dos sujeitos, a perspectiva clássica, em psicologia, não contempla satisfatoriamente a multiplicidade de possibilidades de desenvolvimento humano. Ademais, ela parece não admitir

que os processos de desenvolvimento psicológico comportam uma duplicidade essencial: os acontecimentos e o que se pode significar deles (seu processamento psíquico). No espaço da relação entre ambos, é importante que a indeterminação não seja negada no plano teórico em favor de uma causalidade imediatista, sob pena de se ver criar uma apropriação determinista desses mesmos acontecimentos.

A análise simultânea das singularidades dos sujeitos e as recorrências observáveis entre eles, bem como das tensões entre os acontecimentos e seus múltiplos significados, requer a formulação de novas perspectivas teórico-metodológicas em psicologia. (p. 135)

E conseqüentemente, o que tem sido nomeado como desenvolvimento profissional também demanda novas elaborações, se não se quer cair numa perspectiva universalista e linear.

Essa trajetória profissional nos leva a indagar sobre como as condições concretas e as situações emergentes na esfera da atuação docente levam os professores a vivenciarem uma busca sem fim de soluções para o fazer cotidiano, no enfrentamento de questões que, podendo ser prototípicas das relações de ensino, configuram-se como singulares e idiossincráticas. A análise dessa trajetória mostra-nos a inconsistência de se pensar em etapas de desenvolvimento profissional, uma vez que as singularidades se mostram sempre mais complexas do que qualquer etapa poderia prever. Ao invés de pensarmos em características de fases, poderíamos tentar interpretar alguns marcos e marcas nas histórias de vida dos sujeitos, tal como eles as significam, buscando compreender essas histórias de vida singulares entretecidas na história socio-cultural.