



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

MARILUZE RIANI DINIZ DOS SANTOS

**AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE FRENTE
AOS DESAFIOS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

MOSSORÓ/RN
SETEMBRO/2018

MARILUZE RIANI DINIZ DOS SANTOS

**AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE FRENTE
AOS DESAFIOS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para obtenção do título de mestra.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.

MOSSORÓ/RN
SETEMBRO/2018

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S237s Santos, Mariluze Riani Diniz dos
As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na Educação Infantil. / Mariluze Riani Diniz dos Santos. - Mossoró/RN, 2018.
239p.

Orientador(a): Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Professor Iniciante. 2. Atividade Docente. 3. Educação Infantil. 4. Psicologia Sócio-Histórica. I. Barbosa, Sílvia Maria Costa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

MARILUZE RIANI DINIZ DOS SANTOS

**AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE FRENTE
AOS DESAFIOS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DATA DE APROVAÇÃO: ___/___/___.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Orientadora

Profa. Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Universidade Federal do Piauí – UFPI
Examinadora externa

Profa. Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora interna

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Examinadora suplente externa

Profa. Dra. Antonia Batista Marques

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
Examinadora suplente interna

Dedico este trabalho dissertativo aos que ainda não estão presentes em corpo e alma, mas nas entranhas dos meus sonhos e do meu coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu bom Deus, que é minha esperança e minha força. A quem confio os meus sonhos e, acredito, no íntimo do meu coração, que está iluminando os meus passos e me ajudando a acreditar que tudo dará certo.

À minha família que reza por mim. Em especial, ao meu amor, Leopoldo Galtieri, que sempre esteve comigo durante as escritas e leituras, acreditando e motivando-me. Obrigada pelo conforto que me deu nos momentos de insegurança e tristeza.

À Sílvia Barbosa (Silvinha), minha orientadora querida. A senhora me acolheu e acreditou no meu potencial do início ao fim da produção desta dissertação. A cada orientação dada, você me passou paz, tranquilidade e confiança, sendo sempre uma pessoa de luz e, sobretudo, HUMANA! Que, diante das minhas dificuldades, procurou compreendê-las e nunca desistiu de me impulsionar a ir além. Muito obrigada, por tudo!

Às minhas colegas e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividades (GEPES), agradeço o companheirismo, a partilha das dificuldades, as risadas e os momentos vividos nos encontros, estudos e viagens. Sempre acreditei que, em grupo, podemos ser mais fortes e o GEPES foi esse “lugar” de fortaleza e acolhimento, fazendo-me sentir bem-vinda!

Aos professores doutores Júlio Ribeiro, Elza Helena e Antonia Batista, por cada conhecimento, leituras, estudos e sugestões valorosas, que possibilitaram o enriquecimento de nossas produções. Obrigada pelas contribuições, ensinamentos e saberes compartilhados!

A todos os professores do Curso de Pedagogia e do Mestrado, em especial, a professora Dra. Meyre Ester Barbosa, que desde a graduação me impulsiona aos estudos e me revelou motivações e inquietações de pesquisa sobre a formação e o desenvolvimento do profissional docente. Agradeço por cada momento formativo vivenciado e compartilhado!

À Unidade de Educação Infantil na qual trabalho, nas pessoas de Dona Ana (ex-diretora) e Reilta (atual diretora), que compreenderam minhas ausências e me deram apoio em todos os momentos que precisei para concluir o mestrado. Os

gestos de vocês para comigo e com a educação me fazem acreditar ainda mais na importância da formação continuada do professor. Minha gratidão!

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), pelas enriquecedoras experiências nos encontros das Missões. Encontrar pesquisadores de outras instâncias e conhecer estudiosos que são bases de nossas pesquisas me deixaram emocionada. Agradeço a parceria!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) por oportunizar essa formação de grande valor para nós pesquisadores, nos enriquecendo com experiências acadêmicas e pessoais.

A todos, o meu agradecimento!

RESUMO

Este trabalho advém de uma pesquisa sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica, a qual se sustenta na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético. O objetivo é apreender os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil. A pesquisa tem como questão norteadora: Quais os sentidos e significados do professor iniciante sobre seus desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil? Empreendemos uma análise das significações de uma professora iniciante, à luz de categorias teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky (1991, 2001, 2007), de colaboradores e estudiosos como Aguiar; Ozella (2006, 2013), Bock (2015), Oliveira (2009) entre outros. Com base em Huberman (2000), Nóvoa (1992), Pimenta (2005) e outros, discutimos sobre a formação do professor iniciante. Para a produção das informações, utilizamos a entrevista recorrente de Leite; Colombo (2006). Para análise e interpretação das informações, usamos os Núcleos de Significação de Aguiar, Soares e Machado (2015). Para isso, contamos com a colaboração de uma professora da rede municipal de Mossoró/RN, atuante em uma Unidade de Educação Infantil há dois anos. Identificamos os seguintes resultados: No primeiro núcleo, trouxemos processos relativos à constituição da professora, em meio às situações desafiadoras na relação e convívio com outros pares, e inferimos que a constituição das significações da professora, sobre sua atividade profissional, não se deu isoladamente, mas, mediada por uma relação dialética do “eu” com o “outro”; no segundo núcleo, foram revelados os desafios que a professora encontrou, para apreender o papel da Educação Infantil nos aspectos do brincar, cuidar e educar, bem como, o desafio para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; no terceiro núcleo, à interferência das condições subjetivas da professora na sua atividade docente. Além da inexperiência na profissão, havia a gravidez, problemas financeiros, o cumprimento da carga horária e a distância de sua residência para a Unidade na qual trabalhava. Esses dilemas alteravam o psicológico e o físico da professora, interferindo no seu desempenho em sala de aula. Inferimos que os desafios vividos e enfrentados pela professora, no início de sua carreira, situaram-se mais no âmbito afetivo, nas relações que estabeleceu com seus pares (colegas de trabalho mais experientes, alunos e familiares dos alunos), do que na questão do domínio do processo pedagógico. Os desafios foram identificados e, diante deles, a professora sentiu necessidade e desejo de mudança e transformação da realidade. Então, pensou em estratégias e pôs em ação diálogos com as crianças e familiares a fim de obter seu objetivo, ou seja, a superação dos desafios.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Atividade Docente. Educação Infantil. Psicologia Sócio-Histórica.

ABSTRACT

This work is a result of a qualitative research from the perspective of the Cultural-Historical Psychology, which is based on the philosophical view of the Dialectical and Historical Materialism. The objective is to apprehend the senses and meanings of the beginning teacher about the challenges faced at the start of their professional activity in Early Childhood Education. The guiding question: What are the senses and meanings of the beginning teacher about the challenges faced at the start of their professional activity in Early Childhood Education? We undertook an analysis of the meanings of a beginning teacher in the light of theoretical-methodological categories of the Cultural-Historical Psychology of Vygotsky (1991, 2001, 2007), contributors and scholars like Aguiar; Ozella (2006, 2013), Bock (2015), Oliveira (2009) and others. Based on Huberman (2000), Nóvoa (1992), Pimenta (2005) and others, we discussed about the beginning teacher's training. In order to produce the information, we used the recurrent interview of Leite; Colombo (2006), for analysis and interpretation the information we used the Nuclei of Meanings from Aguiar, Soares and Machado (2015). To this end, we had the collaboration of a teacher from the municipal school system of the city of Mossoró, who has been working in an Institution of Early Childhood Education for two years. We identified the following results: In the first nucleus, we brought processes related to the teacher's constitution amongst the challenging situations in the relationship and coexistence with other peers, and we inferred that the constitution of the teacher's meaning about her professional activity did not occur in isolation, but it was mediated in a dialectical relation of the "I" with the "other"; In the second nucleus, the challenges that the teacher had in order to apprehend the role of Early Childhood Education concerning to playing, caring and educating, as well as the challenge of evaluating children's learning and development were revealed; In the third nucleus, we perceived the interference of the teacher's subjective conditions in her teaching practice. In addition to the inexperience in the profession, there were conditions such as: pregnancy, financial problems, the fulfillment workload and the distance from her residence to the institution where she worked. These dilemmas altered the teacher's psychological and physical state, thus interfering with her performance in the classroom. We inferred that the challenges lived and faced by the teacher at the beginning of her career were more related to the affective area, the relationships she established with her peers (more experienced coworkers, students and students' families), than to the pedagogical process. The challenges were identified and presented to the subject, who felt the need and wish to change and transform the reality. She thought of strategies and dialogued with children and families in order to achieve her goal, which is overcoming the challenges.

Keywords: Beginning Teacher. Teaching Practice. Early Childhood Education. Cultural-Historical Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Vida Profissional do Professor.....	37
Figura 2 – Componentes estruturais da Atividade Humana.....	51
Figura 3 – Homem primitivo em atividade.....	54
Figura 4 – Pinturas rupestres.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pré-indicadores produzidos a partir da entrevista recorrente.....	80
Quadro 2 – Indicadores produzidos a partir da aglutinação dos pré-indicadores.....	93
Quadro 3 – Produção dos Núcleos de Significação.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FE	Faculdade de Educação
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividades
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
PROCAD	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UEI	Unidade de Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

O VIVIDO E AS MEMÓRIAS QUE ME CONSTITUEM: DESVELANDO O PERCURSO TRILHADO AO ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROFESSOR INICIANTE NA ATIVIDADE DOCENTE: REVISÃO DA LITERATURA	28
2.1 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE	29
2.2 REFLETINDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE	34
3 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	40
3.1 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: UMA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA	40
3.2 REFLEXÕES SOBRE AS CATEGORIAS HISTORICIDADE E ATIVIDADE	45
3.3 REFLEXÕES SOBRE AS CATEGORIAS PENSAMENTO/LINGUAGEM E SENTIDO/SIGNIFICADO	56
4 PERCURSO INVESTIGATIVO: O MÉTODO	68
4.1 CRITÉRIOS PARA PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	70
4.2 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO SUJEITO PARTICIPANTE	76
4.3 SUJEITO PARTICIPANTE: QUEM É VALQUÍRIA?	76
5 PRODUÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES DA PROFESSORA INICIANTE: OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	80
5.1 PRÉ-INDICADORES	80
5.2 INDICADORES	93
5.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	133
6 INTERPRETANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: AS SIGNIFICAÇÕES DE VALQUÍRIA	135
6.1 NÚCLEO I – RELAÇÃO COM O OUTRO: CONVÍVIO, APOIO E ESTRATÉGIAS PARA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS	136
6.2 NÚCLEO II – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE BRINCAR, CUIDAR E EDUCAR.	158
6.3 NÚCLEO III – DILEMAS DE SI: A DOCÊNCIA E AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS. ..	171
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
8 REFERÊNCIAS	186
ANEXO	193

O VIVIDO E AS MEMÓRIAS QUE ME CONSTITUEM: DESVELANDO O PERCURSO TRILHADO AO ENCONTRO COM O OBJETO DE PESQUISA¹

Para iniciar a leitura desta dissertação, faz-se necessário inteirar o leitor sobre os caminhos que me levaram a desejar refletir e pesquisar sobre os desafios do professor iniciante. Dessa forma, apresento um **breve memorial** que vem justificar o que me motivou a ir ao encontro do objeto desta pesquisa. Em seguida, com a introdução, apresento um mapeamento de dissertações e teses, em repositórios e banco de dados, a fim de identificar pesquisas que se assemelham a minha proposta, bem como, ao problema e ao objetivo de pesquisa.

Acredito que uma pesquisa surge por interesse do próprio pesquisador que busca apreender sobre alguma situação, problema, ou fenômeno, seja por curiosidade ou porque já vivenciou o fato a ser pesquisado. A escolha de pesquisar sobre o professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na Educação Infantil não foge à regra. Houve então, um percurso trilhado por mim ao encontro dessa temática.

Considero que, antes mesmo de investigar a iniciação à docência, houve circunstâncias particulares que influenciaram no processo de escolha e ingresso na atividade docente e, por essa razão, inicio com meu próprio histórico formativo, discorrendo, neste memorial, para contextualizar o cenário vivido por mim, a pesquisadora, que lança reflexões acerca do tema pesquisado em um sentido particular, mas que faz relação com a totalidade dos acontecimentos e dificuldades enfrentadas por muitos outros professores iniciantes.

Para expor o memorial do percurso que trilhei, pergunto: Como escolher a futura profissão? Quais os fatores que determinam a escolha de uma carreira profissional? O que motivou uma jovem aluna do ensino médio a optar por um curso de licenciatura?

Segundo Reis (2011), alguns estudos apontam vários determinantes no processo de escolha de uma profissão. O autor destaca que há fatores associados às condições: socioeconômicas; acadêmicas; preferências; gostos; valores e

¹ Optamos por escrever o memorial na primeira pessoa, por se tratar de narrativa sobre a vida da autora desta pesquisa.

interesses individuais; renumeração; prestígio social; condições de trabalho; possibilidades de emprego; capacidade intelectual sobre a área; dentre outras razões que colaboram para o processo de escolha profissional.

No meu caso, a escolha por um curso superior foi motivada por fatores que estão relacionados à identificação e à afinidade com o curso, além da avaliação das possibilidades de emprego que o mercado de trabalho poderia oferecer. Outros fatores como: experiências na Igreja Católica, nos movimentos e pastorais, contribuíram no processo de identificação de minhas afinidades com crianças, como também, despertaram a criatividade para elaborar recursos e a facilidade em expressar-me oralmente (contando histórias com temas religiosos), falar em público, gostar de ler e escrever. Por esses motivos, optei pelo Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Durante a formação inicial, passei por oito períodos, disciplinas, leituras, discussões, eventos e outras atividades curriculares que me permitiram a compreensão sobre o que é ser pedagoga, além de me possibilitar uma formação pautada no tripé: Ensino-Pesquisa-Extensão. Dessa forma, no período da graduação, estava inserida na construção das aprendizagens sobre: estágio supervisionado, disciplinas pedagógicas nas licenciaturas, formação e profissionalização do professor.

Ao concluir o Curso de Pedagogia, afluí em mim o desejo de “viver a escola” e o exercício da docência: precisava ser professora. Assim, o percurso profissional foi iniciado, na condição de pedagoga formada, em uma escola privada, com duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, não imaginava que esse seria o momento de vivenciar os desafios que o profissional pode encontrar na carreira. Acreditava estar preparada e que o início na atividade docente seria menos conflitante, devido a todo preparo anterior que tive, durante a formação inicial. Porém, parecia que todo o percurso de formação inicial era irreal frente às adversidades encontradas.

Quando estava em sala de aula, não sabia o que fazer para aproveitar melhor os materiais escolares (livros, cadernos, dicionários, revistas, brinquedos educativos), não sabia elaborar atividades adequadas para a idade dos alunos, tinha dúvidas de como usar o livro didático e etc. Frente aos desafios encontrados, mergulhei em um contexto de dúvidas, medos e tensões, no qual precisava adquirir conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo

(MARIANO, 2012). Nesse sentido, acreditava que havia o risco de perder o emprego se não me adequasse à escola. Por isso, acreditava que precisava adquirir competência pedagógica, apreender a rotina e o perfil da escola, conhecer os alunos e seus pais, dentre outros fatores, para garantir bom desempenho e manter-me naquele contexto.

Diante disso, questionava: O que poderia fazer para melhorar? O que estou fazendo de errado? Quem pode me ajudar? Será que não sou capaz, por ser muito jovem e iniciante na profissão? Estudei e me formei para isso, então, porque estou com medo? O que eu estou fazendo aqui? Como e em que melhorar meu desempenho? Esses questionamentos demonstravam como estava, claramente, sentindo-me perdida em meio às regras da escola e as questões didático-pedagógicas, entrando, assim, em constante reflexão diante dos desafios que afloravam nesse processo inicial da atividade docente.

Nesse percurso, percebi o quanto esse momento de início na carreira era rico para percepção da própria identidade docente. Foi, então, que decidi escrever em um diário pessoal algumas experiências, a fim de registrar as memórias e tentar refletir sobre as mudanças evolutivas frente às práticas na profissão. Assim, a escrita no diário compunha um texto dinâmico sobre o pensar, a prática docente de fato, ou seja, possibilitou a dialética entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1999). A cada memória registrada no diário, pude refletir diariamente sobre a minha prática, a relação com os alunos e seus pais, com os colegas de trabalho, constituindo uma identidade profissional, bem como, apreender a profissão de pedagoga, no âmbito escolar.

Em 2015, ingressei na Especialização “Educação: práticas de ensino, recursos didáticos e aprendizagens – FE/UERN”, e mantive-me na linha de investigação sobre a formação profissional e a construção da identidade docente. O trabalho de conclusão desse curso investigou o processo de construção da identidade docente e, para isso, decidi abrir o diário pessoal para analisar a própria experiência como professora da Educação Infantil, focalizando os três primeiros anos de ingresso na profissão.

A pesquisa corroborou com a socialização e análise dos registros presentes no diário pessoal, que possibilitaram levantar questionamentos e discussões sobre: as contribuições da formação inicial do professor; o processo de construção da identidade docente; o ciclo da vida profissional; e as contribuições da narrativa

autobiográfica como ferramenta registro das memórias. A fundamentação bibliográfica estava pautada, especialmente, no estudo de Huberman (2000) sobre o ciclo de vida profissional.

O referido autor afirma que a carreira profissional é marcada por variadas experiências que se transformam e dão lugar a novos desafios, questionamentos e incertezas, inerentes ao exercício da docência. A pesquisa de Huberman (2000) revelou, também, como acontece a primeira sequência do ciclo – a entrada na carreira, que corresponde aos três primeiros anos de atuação profissional – no qual o professor opta pelo trabalho, descobre e experimenta a atividade pedagógica e busca dominar as características necessárias para o exercício na profissão, tentando “sobreviver” aos desafios da adaptação.

Em meio à conclusão da especialização, tive a oportunidade de participar do processo seletivo para aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Faculdade de Educação – FE, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2016. Aprovada, desejei ampliar e dar continuidade aos estudos sobre o professor no início da carreira e investigar outro sujeito que passou por conflitos, tensões, descobertas, insegurança, dúvidas, sentimentos de impotência e superação dos desafios que surgem no limiar da atividade docente.

No processo inicial de elaboração desta pesquisa surgiram diversos questionamentos, tais como: será que outros professores iniciantes também sentem ou sentiram conflitos e sentimentos semelhantes, nos anos iniciais da atividade docente? Sentiram ou sentem a mudança de motivação, segurança, organização, de escolher os melhores caminhos para estabelecer uma rotina, boa relação com pais, alunos, colegas de trabalho e domínio do que se deve ensinar? Quais desafios são encontrados? Como lidam e enfrentam seus desafios para sobreviverem ao início da atividade profissional?

Diante dessas reflexões, desejo investigar os desafios do professor iniciante na docência, quando, ao ingressar no campo de trabalho, se depara com o choque de realidade, a descoberta, as dúvidas, a adaptação pelas quais perpassa no processo de assumir-se e constituir-se professor. Trata-se, portanto, de um processo relevante, intenso e decisivo para sobreviver na docência, na profissão que escolheu, em que cada sujeito trilha o seu processo de desenvolvimento profissional e iniciação à docência, em meio às relações com o outro e consigo.

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, temos como norte a constituição do sujeito. Esse sujeito, não se forma por si, ou por caso, em um vazio/nada inexplicado, mas mediado por uma relação com o outro, com o mundo. Partindo dessa perspectiva, discutimos a atividade docente como um processo que se constitui por mediações históricas com o outro, com o mundo. Há, portanto, uma relação entre indivíduo e sociedade, na qual, um se integra ao outro, sem que se perca sua essência particular.

Assim, homem e sociedade constituem-se por meio das relações que estabelecem, não podendo haver um sem o outro. Destacamos a afirmação de Barbosa (2011, p. 24) que diz: “o homem é um ser social, que não só vive no seu espaço social, como também no tempo histórico, sendo produto e produtor das relações, num processo contínuo, histórico e dialético”. Assim, o ser individual é constituído pelo social que compõe a realidade que vivemos.

Podemos considerar que a constituição do sujeito parte do modo como ele se encontra nessa realidade, pois é nesse processo de mediação que vai se revelando sua constituição humana. Para isso, é necessário atentarmos para o percurso histórico vivenciado pelo sujeito, ou seja, considerarmos os caminhos trilhados, tanto na vida coletiva quanto em sua realidade particular, a fim de apreendemos seu processo de constituição.

Desse modo, buscamos considerar nessa pesquisa, o sujeito “professor”, como um ser histórico que se constitui socialmente, através das relações com o mundo e com os outros seres. Assim, focalizamos no processo desafiante de iniciação à atividade docente e às significações produzidas pelo professor frente a esse processo, considerando que:

O estudo do professor torna-se importante na medida em que não o reduzimos nem a um sujeito discursivo nem a um sujeito prático. Mais do que isso, trata-se de um sujeito cujas necessidades que mobilizam o seu modo de pensar, sentir e agir se constituem historicamente a partir da sua atuação nos diversos espaços sociais, especialmente a escola e a sala de aula (SOARES, 2011, p. 24).

Partindo dessa reflexão sobre a importância de se estudar o professor e das motivações que nos fizeram pesquisar sobre os desafios que ele enfrenta em início

de carreira², apresentamos a seguir, um mapeamento de pesquisas de mestrado e doutorado que apresentam temáticas em comum com nosso trabalho e que nos ajudaram a definir seu objetivo, além de definir um perfil singular do mesmo.

Realizamos o mapeamento em dois repositórios de universidades públicas e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2010 a 2017, com propósito de conhecer o que está sendo produzido no campo das pesquisas sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes na docência, no campo da Educação Infantil. Quanto aos repositórios focamos nos seguintes programas: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGED) – mestrado e doutorado; Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN (POSEDUC) – mestrado. Já na BDTD identificamos produções científicas em diferentes Estados e universidades, com foco nos 7 últimos anos.

Como critério para realizar o mapeamento, definimos a seguinte temática para orientar a seleção dos trabalhos: professor iniciante e/ou iniciação na docência na Educação Infantil. Fazer essa ligação do que estamos pesquisando com as produções dos anos anteriores possibilita refletir sobre a originalidade do tema, além de ampliar e mergulhar nas supostas lacunas que necessitam ainda de discussões e aprofundamento em questões mais específicas, quanto ao professor no início da atividade profissional. Assim, concordamos com Ferreira (2008, p. 259), quando expõe que:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Assim também concorda Luna (2009, p. 40) ao frisar que:

Em resumo, relevância não é sinônimo de grandiosidade. O melhor teste da relevância de um problema é o confronto com o que pesquisadores e profissionais vêm fazendo na área. É a explicitação da inserção de um problema de pesquisa mais delimitado no contexto maior de um programa

² As motivações que nos fizeram pesquisar sobre os desafios do professor iniciante partiram das experiências e desafios pessoais vivenciados e enfrentados ao ingressar na atividade docente, as quais foram narradas no memorial que inicia e desvela os caminhos trilhados para a produção desta dissertação.

de pesquisa (do próprio pesquisador ou do conjunto de pesquisadores que se dedicam a estudar o assunto) que confere relevância à pesquisa.

Realizar levantamento bibliográfico, a fim de delinear e identificar pesquisas de mestrado e doutorado que apresentam temáticas em comum, nos repositórios de instituições de pós-graduação, auxilia no esclarecimento dos percursos que devemos tomar para lançarmos novas reflexões sobre a temática, pois, conhecendo o que já foi construído, podemos esquadrihar e/ou ampliar nossos conhecimentos acerca de determinados aspectos que ainda não foram produzidos.

Posto o critério de temáticas norteadoras, identificamos pesquisas próximas e relacionadas ao nosso propósito. Nos trabalhos sobre o âmbito da Educação Infantil, nos três repositórios, encontramos temáticas que variavam entre representação e *habitus* do professor, formação inicial e continuada, estágio supervisionado, inclusão escolar, gestão educacional, gênero masculino na Educação Infantil, identidade e saberes docentes, educação ambiental e tecnológica, livro didático, representação social dos professores, currículo escolar, saúde dos professores, interação entre professor e aluno, avaliação da aprendizagem e rotina na Educação Infantil.

Identificamos também algumas pesquisas que estabeleciam relação com o nosso tema. Na UFRN, por exemplo, Campos (2012) pesquisou sobre as questões relativas à formação do professor de educação infantil frente às dificuldades enfrentadas por professoras com 0 a 3 anos de prática docente, da cidade de Natal/RN. A pesquisa de Campos (2012) se inscreve na Abordagem Qualitativa da Pesquisa Educacional e adotou como procedimento de construção dos dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental, fundamentadas nos princípios da análise de conteúdo. A pesquisa revelou que as dificuldades encontradas pelas professoras principiantes estão relacionadas ao planejamento/execução das atividades, ao atendimento das necessidades individuais de aprendizagem e a avaliação das crianças. Segundo Campos (2012), as razões que definem essas dificuldades podem estar relacionadas ao professor, à escola, à família e aos alunos. Além disso, as dificuldades das professoras principiantes podem estar associadas às necessidades e lacunas da formação inicial e continuada.

Ainda na UFRN, encontramos a pesquisa de Marinho (2014) que buscou compreender como ocorre o processo inicial de construção da cultura profissional das professoras principiantes, na Educação Infantil, sob um olhar voltado para os aspectos organizacionais, acontecimentos, interações, práticas, saberes, tensões e

dilemas. Esta investigação fundamentou-se nos estudos de cunho sociológico e antropológico, assumindo as orientações de uma Abordagem do tipo Etnográfica. Para coletar os dados, Marinho (2014) utilizou a observação participante e a entrevista semiestruturada. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo e a triangulação de fontes. A pesquisa revelou que a cultura profissional das professoras principiantes tem se constituído a partir do confronto com as diversas situações de imprevisibilidade, nos seguintes aspectos: emoções, rotina, sentimentos de solidão, dificuldades pedagógicas e administrativas, e os dilemas do cuidar e educar as crianças.

Da mesma forma, no repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN (POSEDUC), encontramos o trabalho de Evandro Oliveira (2017), que objetivou apreender as significações produzidas por uma professora sobre o processo que constitui o início de sua carreira docente. A pesquisa contou com a colaboração de uma professora de Educação Física que atua há dois anos e meio no sistema público da educação básica. O método e a análise das informações produzidas corroboram com a nossa proposta, pois partem dos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e da proposta dos núcleos de significação. A pesquisa de Oliveira (2017) revelou aspectos importantes sobre a escola, a formação de professores, a atividade docente e a Educação Física. Mesmo tratando-se de uma situação singular, a pesquisa de Oliveira (2017) universaliza a iniciação à docência, suscitando a necessidade de reflexão sobre a centralidade do papel do professor, no processo educacional, compreendendo a imprescindibilidade na criação de processos formativos continuados e de acompanhamento do professor iniciante, despertando um trabalho colaborativo como centro das propostas formativas.

Identificamos essas pesquisas como próximas aos rumos que desejamos percorrer nesse estudo, pois elas externam o professor “frente ao espelho”, ou seja, o reflexo da própria atividade docente, considerando a si, seus medos e desafios, se autoavalia e (res)significa sua atuação profissional. Porém, não identificamos, nesses três repositórios, trabalhos voltados à problematização de questões sobre a iniciação à docência, sob a ótica de uma Psicologia Sócio-Histórica, nem sobre os sentidos e significados que o professor iniciante atribui aos desafios, no início da carreira docente, no âmbito da Educação Infantil.

Já no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foram identificados, pesquisando-se as palavras “professor iniciante”, 188 trabalhos, e, usando as palavras “iniciação na docência na Educação Infantil”, 9 dissertações e teses. Porém, ao ler cada trabalho observamos, nos títulos e descrições, que vários trabalhos não se enquadravam no comando da busca. Podemos usar como exemplo o fato de, na pesquisa sobre “iniciação na docência na Educação Infantil” terem sido encontrados apenas 3 trabalhos que, de fato, tratavam sobre esse assunto. Apesar disso, identificamos trabalhos sobre o professor iniciante, seja no contexto da Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação a Distância, e, de modo especial, no Ensino Superior, em diferentes licenciaturas. Os trabalhos versavam sobre: aprendizagens, práticas pedagógicas e a construção de saberes do professor iniciante; o processo de socialização e construção da identidade profissional docente; formação, tramas, dilemas e dificuldades do professor iniciante.

Em meio aos trabalhos destacamos alguns para discussão. Então, vimos Cardoso (2013), da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que buscou identificar e analisar os dilemas e tensões vivenciados pelas professoras da Educação Infantil, nos primeiros anos do desenvolvimento profissional. Segundo Cardoso (2013), sua pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa. Para a coleta de dados utilizou questionário, observação e entrevista semiestruturada, e, para a exploração dos dados, optou pela análise de prosa. O estudo revelou que as professoras iniciantes da Educação Infantil vivenciam, nesse processo, diversos dilemas e tensões, que, ao mesmo tempo, levaram-nas ao encanto e/ou desencanto pela profissão. O encantamento se manifestou por se sentirem realizadas profissionalmente, por estarem trabalhando com alunos da faixa etária que se identificam, por assumirem uma sala de aula sozinhas, por perceberem que as experiências com a sala de aula e os estágios contribuíram para que elas não ficassem perdidas. Mas, atrelado a essas constatações positivas, houve, segundo Cardoso (2013), o “desencantamento”, por perceberem que o curso de formação inicial não as preparou para atuarem com esse segmento de ensino, por perceberem a distância entre os conhecimentos da teoria e da prática, pela dificuldade de não ter a quem recorrer e buscar apoio na sala de aula, e, quando precisam improvisar diante de situações inesperadas.

Destacamos, também, Zucolotto (2014), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que teve como objetivo, em sua dissertação, compreender a constituição do início da carreira docente de professoras que têm suas primeiras vivências profissionais na Educação Infantil. O trabalho tomou por base os princípios teórico-metodológicos de interação dialógica bakhtinianos. A pesquisadora entrevistou um grupo de professoras que estavam no segundo ano de atuação profissional na Educação Infantil e constatou, com a análise dos dados produzidos, que o início da carreira docente na Educação Infantil se constitui em complexas condições e transições de emprego, nas quais residem as principais dificuldades de desenvolvimento profissional. Paralelo às dificuldades encontradas, o aprendizado da docência na Educação Infantil ocorre por meio do desenvolvimento de parcerias com professoras mais experientes e, também, por meio do reconhecimento das necessidades do cuidar e do educar. Assim, Zucolotto (2014) concluiu que as professoras iniciantes reformulam suas perspectivas didáticas e modos de saber/fazer em função das especificidades que envolvem cada contexto.

Outro trabalho em destaque é o de Trova (2014), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Nessa investigação, o autor teve como objetivo pesquisar e analisar como professores de Educação Infantil do município de São Paulo vivenciaram o seu primeiro ano de docência, visando compreender e considerar as condições e experiências na realização do exercício de sua profissão. O procedimento metodológico utilizado por Trova (2014) fundamentou-se na pesquisa bibliográfica e no levantamento documental de pesquisas realizadas entre 2000 a 2011. Para a produção dos dados, empregou as seguintes técnicas de pesquisa: a aplicação de formulário, questionário e entrevistas individuais não diretas com quatro professoras concluintes do curso de Pedagogia, no ano de 2012 de uma universidade de São Paulo. Os dados levantados permitiram identificar os desafios enfrentados no primeiro ano da docência das professoras, na Educação Infantil. Os desafios foram identificados na formação inicial, na relação com os pares e na ausência de estrutura da instituição na qual iniciaram o exercício profissional.

Diante desse mapeamento, percebemos que os resultados das pesquisas apontaram a dualidade, o paradoxo existente no início da carreira em que de um lado está a alegria, a motivação, o sentimento de pertencimento à realidade profissional, e de outro, a distância entre a teoria e a prática, a insegurança, a

novidade que cerca todo esse processo, que se deve apreender, mas que, por vezes, desencanta e assusta o professor iniciante.

As pesquisas encontradas na BDTD também apontaram outros desafios que o professor iniciante enfrenta nesse processo, tais como: os desafios da formação inicial para preparar os futuros professores; as dificuldades didáticas do saber, do fazer e do ensinar; e a realidade de cada instituição acerca da ausência de apoio pessoal e físico.

Ao identificarmos esses trabalhos, consideramos ainda a necessidade de se ampliar a discussão sobre o professor iniciante, visto que, a discussão dessa temática torna-se relevante, pois possibilitará ao professor iniciante uma reflexão crítica dos desafios identificados e, sobretudo, lhe permitirá refletir e produzir novas significações aos dilemas, tramas e dificuldades enfrentadas em sua prática, no início da atividade profissional e, com essa reflexão das ações, produzir novas aprendizagens e desenvolvimento contínuo em sua profissão. Assim, podemos dizer que nosso trabalho possibilitará ao professor iniciante a crítica da sua prática, contribuindo na sua constituição e na produção de novas significações aos estudos sobre esse objeto. Além disso, trará um novo olhar, um novo sujeito em uma dada realidade objetiva e subjetiva, na qual desencadear-se-ão novas inferências, contribuições e problemáticas sobre a constituição do professor iniciante.

Após esse mapeamento de pesquisas que estão relacionadas ao nosso objetivo/objeto de pesquisa, que é o professor iniciante, definimos as nossas pretensões de pesquisa. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir a questão norteadora que nos inquieta nessa situação, nosso objetivo central e a explicação estrutural desta dissertação.

Com o levantamento de teses e dissertações, verificamos ser necessário ampliar a discussão sobre os sentidos e significados produzidos pelo professor iniciante, mediante os desafios enfrentados no início da profissão. Aliando esses fatores às experiências que justificaram a ideia base deste trabalho, formulamos um problema de pesquisa que aponta o cenário, o sujeito, o procedimento teórico e metodológico para possibilitar o desenvolvimento da pesquisa e solucionar a questão, como corrobora González Rey (2005, p. 91) ao afirmar que:

Por meio do problema, o pesquisador não consegue apenas a representação teórica orientadora da pesquisa, mas também a capacidade de localizá-la em um contexto, pesando o problema tanto em termos de

cenário de pesquisa, como em termos das alternativas instrumentais que guiarão a produção de uma informação relevante no tema pesquisado.

González Rey (2005) afirma que para existir uma pesquisa é preciso, desde o princípio, uma questão que indique uma problemática dentro de um campo teórico ou prático. O autor afirma que o problema não é um momento formal e estático, mas sim, progressivo e suscetível à modificação, que se orienta no processo de organização da pesquisa. Assim, delineamos questões entrelaçadas com lacunas teóricas e os desafios enfrentados pelo professor iniciante, no início da atividade docente.

Nessa premissa, é preciso considerar que a formulação do problema de pesquisa necessita de clareza, pertinência teórica e social, como também, ter exequibilidade. Pensando nessas questões, formulamos o seguinte problema: **Quais os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil?** Almejamos, portanto, apreender as significações do professor através do seu próprio olhar, identificando suas dificuldades no processo de adaptação, durante os três primeiros anos de atuação docente, que configuram um estado de tateamento, dúvidas, experimentações, medos, descobertas, superação e sobrevivência na profissão, reconstruindo cada passo desse processo e considerando a gênese do fenômeno, além de sua aparência superficial.

A produção de um trabalho científico necessita estar delineada aos objetivos que apontam o que se pretende com a pesquisa e indiquem as metas que o pesquisador pretende alcançar ao final da investigação. Dessa maneira, temos por objetivo geral: **apreender os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil.**

Para tanto, estruturamos a dissertação em cinco capítulos. Primeiramente, iniciamos com breve memorial das vivências percorridas pela pesquisadora, que lançaram reflexões e inquietações pessoais, as quais despertaram o desejo de investigar o objeto proposto. Em seguida, a **introdução**, que apresenta as bases da pesquisa, expondo o mapeamento nos bancos de dados de dois programas de pós-graduação de universidades públicas, como também, o levantamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de identificar trabalhos que estão relacionadas ao objetivo/objeto da pesquisa. Além

disso, apresentamos o nosso problema, o objetivo geral da pesquisa e a estrutura da dissertação.

O **capítulo dois** discorre reflexões sobre a formação e o ingresso na carreira do professor iniciante, o que o caracteriza como iniciante e os desafios iniciais de sua atuação na docência, com base em breve revisão da literatura. Assim, buscamos, nesse capítulo, esclarecer o que os autores falam sobre a formação de professores e os primeiros anos da vida profissional dos mesmos.

O **capítulo três** trata sobre a Psicologia Sócio-Histórica, base teórico-metodológica da pesquisa, no que concerne a sua gênese, seus conceitos e objetivos, além de inferências sobre as categorias: historicidade, atividade, pensamento e linguagem, sentido e significado, os quais são fios condutores essenciais que constituem um quadro coerente de análise, norteadores da pesquisa.

Em seguida, no **capítulo quatro** esclarecemos sobre o método adotado, a partir de três princípios básicos, apontados por Vygotsky (2007): a análise explicativa e não meramente descritiva; a valorização dos processos e não dos objetos; e o problema do comportamento fossilizado. Nesse capítulo, apresentamos também os procedimentos que utilizamos para a realização da produção, análise e interpretação das informações produzidas na entrevista, como também, os critérios determinantes para a escolha do sujeito participante e a caracterização da professora iniciante escolhida para a pesquisa.

O **capítulo cinco** expõe, através de quadro demonstrativo, o processo de análise, através dos Núcleos de Significação. Assim, apresentamos três quadros, a saber: 1. Pré-indicadores, que destacada as palavras, frases e temas carregados de conteúdos e significados, que revelam a forma de pensar, sentir e agir do sujeito; 2. Indicadores, que objetiva aglutinar e articular os pré-indicadores, elaborando-se a junção de conteúdos temáticos; 3. Núcleos de Significação, que articula os conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios, revelando a realidade, se aproximando dos sentidos que constituem o sujeito em seu contexto.

O **capítulo seis** apresentamos às nossas interpretações sobre os três Núcleos de Significação, constituídos no processo de análise da fala do sujeito, a saber: NÚCLEO I – Relação com o outro: convívio, apoio e estratégias para superação de desafios; NÚCLEO II – Desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil: a indissociabilidade do brincar, cuidar e educar; e NÚCLEO III – Dilemas de si: a docência e as condições subjetivas.

Para a finalização desta pesquisa, apresentamos as **considerações finais**, obtidas com a produção do trabalho, entrelaçando os três princípios do método, a Psicologia Sócio-Histórica, as reflexões teóricas utilizadas, as significações da professora iniciante sobre seus desafios, enfrentados no início da atividade profissional e os resultados alcançados.

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROFESSOR INICIANTE NA ATIVIDADE DOCENTE: REVISÃO DA LITERATURA³

A formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira (ANDRÉ, 2012, p. 116).

Com base na compreensão da constituição do sujeito e nas inquietações que surgiram no início da atividade docente, buscamos, através da literatura, refletir, neste subtópico, questões sobre: Como se constitui a formação inicial do professor? Como os currículos de formação inicial têm se reorganizado para preparar o futuro professor? Como as pesquisas têm refletido sobre o ingresso do professor iniciante na atividade profissional? Quem é esse professor iniciante? O que configura um professor iniciante? O que determina e caracteriza um professor considerado iniciante na profissão? Qual a relevância científica e social de se pesquisar os desafios iniciais do professor na atividade docente?

Diante desses questionamentos, nossa intenção, nesse momento, é discutir sobre a formação inicial e o ingresso na atividade docente, por se tratarem de períodos importantes para a história profissional do professor. Para que essas proposições reflexivas sejam contempladas e, atentos a não naturalização do processo de formação profissional do professor, mas propondo um diálogo com leituras que se aproximam do nosso objeto de estudo, que é o professor iniciante e seus desafios no início da atividade docente, apresentamos como indicativo dessa discussão, breve revisão da literatura sobre o professor iniciante na atividade docente.

Para este fim, utilizamos pesquisadores que discutem a formação inicial docente, como: Pimenta (2012), Souza (2009), Perrenoud (2002), Huberman (2000) entre outros, pois, consideramos necessário refletirmos sobre o processo de constituição docente, ou seja, discutirmos, primeiramente, sobre a formação inicial e o ingresso na profissão, pois, entendemos que a formação docente é contínua e o ingresso no ambiente educacional potencializa e media a atividade profissional.

³ Algumas discussões desse capítulo fazem parte da monografia do curso de especialização em Educação: Práticas de Ensino, Recursos Didáticos e Aprendizagens da FE/UERN realizado pela pesquisadora Santos (2016) intitulado “A IDENTIDADE DOCENTE E O INGRESSO NO MAGISTÉRIO: narrando as experiências iniciais na profissão docente”. Propomos a ampliação desse estudo, entrelaçadas com novas leituras e discussões sobre o professor iniciante.

Dessa forma, apresentamos esta revisão da literatura sobre a formação docente e o ingresso do professor iniciante no ambiente educacional, com intuito de apresentar o que os autores falam sobre a formação de professores e os primeiros anos da vida profissional destes.

2.1 REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

De antemão, consideramos que o processo de formação docente é um caminho que desencadeia variadas situações que constituem essa formação. O professor encontra-se em meio a uma teia formativa e, para apreender seu ingresso na atividade profissional, faz-se necessário traçar seu caminho e apreendê-lo, considerando seu percurso formativo e os cenários que transita/transitou nesse processo, revelando, assim, o que constitui o sujeito-professor.

Dessa forma, ao propor refletir sobre o professor iniciante e os desafios que enfrenta no início da atividade profissional, é necessário pôr em questão o papel fundamental da formação de professores que, por sua vez, subsidia um percurso formativo com ensino, pesquisas e experiências de aprendizagem que capacitam o futuro professor para que, ao final do processo de formação, esteja apto a exercer a atividade docente.

Primeiramente, consideramos que refletir sobre a formação inicial instiga-nos a pensar sobre uma proposta curricular que articule a teoria e a prática. Pesquisas como esta, permitem, além de refletir sobre o professor no início da atividade profissional e os desafios que enfrenta no início da carreira, lançar novo olhar sobre como esse professor está sendo formado e como os programas de formação de professores estão suprimindo às exigências contemporâneas, necessárias a atividade profissional docente.

De acordo com Pimenta (2012), os cursos de formação inicial para a docência têm revelado que desenvolver currículo formal, burocrático e cartorial com apenas conteúdos e atividades distantes da realidade escolar é pouco eficiente para gerar uma formação profissional sólida, sendo, portanto, necessária a reorganização do currículo, de modo que este ofereça formação inicial adequada para a capacitação e o exercício profissional de qualidade. A autora afirma que uma formação válida é aquela que faz o aprendiz experimentar sua futura profissão, é aquela que proporciona oportunidades para desenvolver uma prática reflexiva competente, na

qual se pensa sobre o que se faz ou deseja fazer, e que permite ouvir os anseios dos professores em formação.

Comungando com esse pensamento, Santos (2016) destaca Diniz-Pereira (2010), ao afirmar que os cursos de formação de professores devem preocupar-se com sua qualidade formativa, pois o resultado de uma má preparação profissional poderá refletir em mal-estar, desmotivação, medo, insegurança e despreparo no professor iniciante, que podem gerar até mesmo a desistência da profissão ou causar falhas nas condições didático-pedagógicas necessárias para o professor enfrentar os desafios escolares. Além disso, o autor destaca que “[...] há algo de errado no lado acadêmico da formação profissional, se, por meio dele, o estudante não obtiver, constantemente, lições práticas da mais excelente qualidade” (p.160). Diante disso, surge a necessidade de constante reflexão do currículo proposto nos cursos para formação de professor, dotando os futuros profissionais de

cultura geral mais ampliada, maior capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2003, p. 10).

Nessa perspectiva, os cursos de formação inicial do professor buscam avançar em seus currículos, estabelecendo conhecimentos, habilidades, competências, valores, hábitos e atitudes que deverão ser alcançados no processo de formação inicial, para superar a banalização, o amadorismo, a desmotivação, a desprofissionalização do professor, e auxiliar na formação profissional efetiva para docência.

Mas não podemos ser imediatistas quanto a esses aspectos, pelo contrário, devemos considerar a complexidade do ensinar e as constantes transformações que surgem na atividade educativa. Tanto a formação dos professores como o próprio professor em formação devem reconhecer que a formação é inacabada e o processo educativo também é, permanentemente, contínuo.

Para Brostolin e Oliveira (2013), a formação de professores foi reformulada e avançou no currículo. De acordo com as autoras, antes da reforma curricular, a prática direta, real, concreta, possibilitada pelas vivências nas escolas, era compreendida como algo a ser experimentado pós-formação, cabendo ao aprendiz reproduzir os saberes das práticas dos professores mais experientes. Além do mais,

a compreensão da educação tinha as teorias e técnicas científicas como prioridade na formação.

Dessa forma, a antiga metodologia adotada nos currículos de formação de professores dissociava teoria e prática. Porém, hoje são lançados novos caminhos para melhor formar o professor, a fim de prepará-lo para a atividade profissional:

Para o profissional que está iniciando a carreira docente, a insegurança do 'como fazer' é maior quando a formação não disponibilizou base suficiente para o exercício na profissão. Além disso, é com a prática que o professor vai aprender a realmente ser professor, e a construir a partir das experiências do dia-a-dia, sua identidade e saberes profissionais (BROSTOLIN; OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Com isso, é possível considerar que modificar o currículo para atender às exigências vigentes da profissão e inserir atividades que dialoguem com a escola é um bom começo. Como exemplo, podemos citar as Práticas Pedagógicas Programadas⁴ e os três Estágios Supervisionados do curso de Pedagogia da UERN, que favorecem a pesquisa e a aprendizagem prática dos pedagogos em formação, desde o primeiro ano do curso, identificando e experimentando as teorias discutidas nas disciplinas curriculares, além de iniciar diálogo e familiarização com seu futuro campo de atuação (SANTOS, 2016).

Reforçando a ideia de estar atento ao currículo dos cursos de Pedagogia, Aires e Garcia (2017) fizeram um estudo sobre a história da pesquisa brasileira na formação dos pedagogos e concluíram que é essencial reconhecer a importância da pesquisa na formação inicial de professores e nos cursos de Pedagogia, bem como, possibilitar a formação de professores-pesquisadores como forma de "superação definitiva de uma concepção de docência meramente técnica, desprovida da reflexão e da produção do conhecimento" (p. 157). As autoras acrescentam que, para esse desafio ser superado, é necessário avaliar e analisar as práticas curriculares atuais, presentes nos cursos de formação de professores.

Além de novas disciplinas, autores como Pimenta (2005), Ghedin (2004, 2005) e Carvalho (2012) trazem um novo olhar para a formação docente. Os autores propõem um novo foco, não apenas nas disciplinas práticas ou no próprio fazer

⁴ No Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte essa atividade é componente curricular que integra os 2º, 3º, e 4º períodos. A partir do 5º período essas aprendizagens dão continuidade através dos Estágios Supervisionados I, II e III, que combinarão as novas aprendizagens com o exercício da profissão.

docente, mas incluem, nesse processo formativo, a dimensão sociocultural e política, através da reflexão e da crítica. Ressaltam que a reflexão e a crítica não são meros adjetivos atribuídos ao professor, mas sim, conceitos sólidos que partem de uma historicidade construída.

Pimenta (2005) destaca que a transformação da prática dos professores e, acrescentamos, da formação docente, devem partir de uma perspectiva crítica, ou seja, “deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente, a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre” (GHEDIN, 2004, p. 64). Assim, os autores Pimenta e Ghedin reforçam que o processo de reflexão, mediado pelos conhecimentos (cotidianos e não cotidianos), é fundamental na formação do professor crítico-reflexivo.

Pimenta (2005), Ghedin (2004, 2005) e Carvalho (2012) sugerem uma formação inicial que compreenda e motive a crítica e a reflexão sobre a profissão e as expectativas em relação à atuação profissional, seja na formação inicial ou continuada, possibilitando uma entrada e permanência na carreira mais tranquila e rica em aprendizagens contínuas. Deste modo, a reflexão crítica, proposta pelos autores, exercita, no professor iniciante ou experiente, a novas formas de refletir e agir de forma crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem escolar, a atenção aos dilemas educacionais contemporâneos, aos conflitos e tensões paradoxais carregadas de dúvidas e medos, quanto à adaptação a rotina escolar, planejamentos, atividades compatíveis aos alunos, trato com os pais, relação com os colegas de trabalho, enfim, ao contexto que cerca a escola e os alunos, entre outros desafios.

Comungando com essa mesma proposta de reflexão crítica, a autora Cabral (2012) considera que é possível criar um cenário de mudanças e transformações da prática educativa para um fazer consciente, ao conduzir o profissional para um agir emancipatório. Essa emancipação é desenvolvida quando se exerce a crítica, a reflexão, a compreensão, a interpretação dos fatos e a busca pela solução de problemas da prática, “por meio da imediata articulação entre teoria e prática, produzindo conhecimentos e gerando desenvolvimento profissional” (p. 309). Por meio da indagação, da inquietação, tanto da prática como da teoria – sem sobreposições – se transforma o agir profissional.

Mas, é válido considerar que, mesmo com formação inicial reflexiva e crítica, é necessário novamente destacar que ser docente é assumir o exercício de uma profissão que se renova continuamente e está submersa em variados contextos, conflitos, tensões e dúvidas, cabendo ao docente, em constante formação, superar os desafios provenientes de sua profissão, pois como considera Imbernón (2009, p. 91):

A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, já que numa instituição educativa e numa sala de aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa.

Nesse âmbito, ingressar na carreira docente implica enfrentar esses desafios e gerir situações cotidianas, através dos saberes apreendidos na universidade e nos espaços de atuação. Assim, podemos inferir que exercer a profissão docente implica estar em um campo de aprendizagens constantes, no qual apenas os saberes adquiridos nos campos universitários não garantem êxito na atividade profissional, pois somente a experiência profissional possibilita ao professor viver um momento de aprendizagem situada, diretamente, na docência.

Dessa forma, podemos considerar que a formação não se finda com o término do curso superior. É preciso, portanto, saber e viver a profissão, pois é no centro da relação que se estabelece no fazer da docência em sala de aula, ou seja, na relação humana entre aluno e professor, entre sujeitos que ensinam e aprendem simultaneamente, que o professor se reconhecerá como tal. Entretanto, não queremos delimitar a formação centralizada em atividades práticas, queremos ressaltar sua importância, não esquecendo o papel da teoria na mediação do fazer pedagógico/prático.

Assim sendo, concordamos com Pimenta (2005) quando afirma que a prática é nutrida pelas teorias da educação. A teoria, por sua vez, tem papel fundamental na formação dos docentes, “pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (p.24) e a prática tornam as ações e as perspectivas concretas.

Então, consideramos que a formação do professor não deve somente capacitá-lo para atuar na docência, mas, deve revelar que a prática pedagógica se aprimora continuamente, ou seja, a formação inicial não é um processo acabado, do qual sairão professores seguros e preparados em todos os aspectos para os variados ambientes educacionais. Somamos isso às palavras Carvalho (2012, p. 102) ao dizer que “a formação de professores diz respeito não ao treino ou a ensino, mas ao processo de aprendizagem da docência, de estar sendo professor”. Dessa forma, existe uma formação que vai se constituindo durante toda a vida profissional do professor. Assim, a formação não se delimita ao contexto da sala de aula ou a experiência prática docente, mas as diversas formas e circunstâncias do processo formativo do professor.

Após a formação inicial, o professor dará os seus primeiros passos ao ingresso na atividade profissional. No subtópico seguinte, propomos reflexão sobre o professor iniciante, abordando o que a literatura fala sobre os primeiros anos de atividade profissional do professor, bem como as tensões, dilemas e desafios provenientes desse processo.

2.2 REFLETINDO SOBRE O PROFESSOR INICIANTE

Iniciamos este tópico pensando: será a iniciação à docência um teste de permanência ou desistência na profissão? Finaliza-se a formação inicial e inicia-se o ingresso na atividade profissional. Nesse instante, o sujeito se encontra em uma nova condição de não mais aluno, mas, de fato, professor diplomado. Para mergulharmos na reflexão sobre o professor iniciante e as tensões e desafios que caracterizam essa fase, é preciso esclarecemos o que entendemos ser um “professor iniciante”.

Primeiramente, consideramos o termo “iniciante” bastante complexo de ser delimitado no tempo-espço de atuação profissional, pois, de acordo com Soares, Barbosa e Alfredo (2016), não há precisão de quando o professor deixa de ser considerado iniciante, por se tratar de um período transitório, uma situação não definitiva. Consideramos, também, que os desafios vivenciados no início da profissão revelam o quanto é complexa a atividade docente e como o homem se constrói em meio às relações e tensões com o outro e seu contexto.

Há estudos, como Nóvoa (2002), Souza (2009), Marchesi (2008), Perrenoud (2002), Huberman (2000), entre outros, que consideram esse período como constituído por crises, descobertas e sobrevivência, sendo imprescindível o conhecimento e a reflexão do professor sobre suas próprias dificuldades e necessidades, a fim de superá-las. Os autores assinalam que o encontro do profissional com a realidade escolar se configura como “choque de realidade” arraigada de desafios.

Nesse momento de ingresso na atividade docente, a condição de aluno é substituída pela responsabilidade de ser um profissional diplomado que se considera, por vezes, despreparado. Sair da universidade para ingressar na carreira profissional, especificamente, no âmbito escolar, causa, a princípio, um grande abalo, pois, Universidade e Escola constituem realidades completamente diferentes. Esse distanciamento é visto como um “choque de realidade” que, segundo Nóvoa (2002), se confronta os ideais e a realidade cotidiana da sala de aula.

Com isso, os conhecimentos apreendidos na universidade tornam-se irrealis, até mesmo insuficientes, para responder aos desafios da atividade docente e adequar-se “à organização e funcionamento da escola; à forma de tratar as crianças; planejamento e rotina de aula; à relação estabelecida entre pais de alunos; diálogo com colegas de trabalho mais experientes sobre a prática docente” (SANTOS, 2016, p. 34), entre outros desafios específicos desse processo inicial da atividade profissional.

Quando confrontadas as tensões, dúvidas, medos e desafios do cotidiano escolar, a formação inicial mostra-se ineficaz, surgindo o sentimento de despreparo e incapacidade no profissional. Soma-se ao choque de realidade a complexidade da atividade docente, o medo e a insegurança do professor iniciante. E, em meio a esse confronto, cabe ao professor cair na frustração e até mesmo na desistência ou tomar a situação como desafiante, como fonte de reflexão sobre a profissão e seu desempenho na mesma.

Souza (2009), por exemplo, considera que esse é o pior momento da vida profissional docente, no entanto, é o mais importante para seu desenvolvimento profissional, isso se dá porque o aprendiz encontra-se aberto aos debates, experimentações, reflexões e mudanças que podem permitir uma travessia mais tranquila desse período. A autora destaca que há, nesse processo, problemas para planejar aulas, elaborar atividades que despertem a participação dos alunos, gerir as

aulas e as situações inesperadas e, tantos outros desafios que podem interferir negativamente na relação do profissional com seu trabalho, dependendo do apoio que o iniciante recebe dos colegas de trabalho e de sua própria vontade de superar os variados desafios encontrados.

Perrenoud (2002, p. 15) também destaca características peculiares do professor iniciante:

Está entre duas identidades, o de ser aluno e de assumir-se como professor; o estresse, a angústia, diversos medos e mesmo momentos de pânico assumem enorme importância, embora eles diminuam com a experiência e com a confiança; precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver seus problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira; a forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão; passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas; geralmente se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos; está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional; não consegue se distanciar do seu papel e das situações; tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por ele; mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com incompetência ou com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

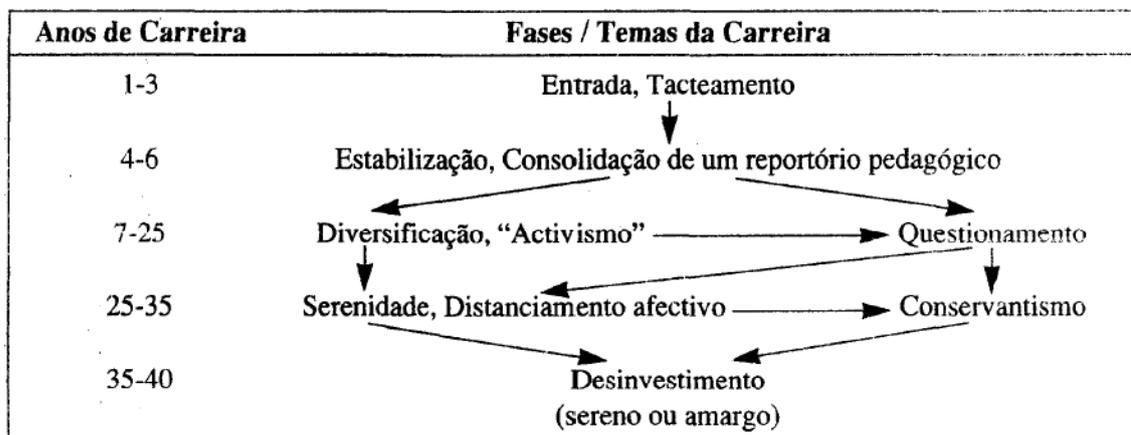
O professor iniciante encontra-se numa trajetória carregada de experiências paralelas: de um lado, depara-se com uma condição profissional nova, e, de outro lado, lida com a incerteza e o medo de assumir essa nova condição. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o professor iniciante descobre uma realidade nova e desafiante que pode causar estranhamento. André (2012, p. 115) elenca dificuldades encontradas pelo professor iniciante, tais como:

conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional.”

A autora ainda destaca que “é grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos” (ANDRÉ, 2012, p.115). Com esses desafios, o início na

carreira torna-se uma fase de construção de si na profissão. Torna-se um processo de descoberta e adaptação a nova realidade. Contudo, esses desafios podem ser superados com o amadurecimento das experiências na realidade escolar, constituindo-se um processo de constante aprendizagem. Sobre essa questão, destacamos Huberman (2000) que aborda sobre o ciclo da vida profissional e caracteriza, de maneira sistemática, cada fase desse processo de adaptação e amadurecimento. O autor esquematiza o ciclo da vida profissional do professor, conforme apresentamos abaixo:

Figura 1 Ciclo de Vida Profissional do Professor.



Fonte: Huberman (2000, apud NÓVOA, 2000, p. 47).

O diálogo com o estudo de Huberman vem como base para refletirmos o primeiro período de ingresso na carreira e as tensões, confrontos e descobertas que são identificados nesse período. Sua leitura serviu também como indicativo dos critérios para escolha do sujeito participante da pesquisa. Por tais razões, discutimos com mais afinco a compreensão de Huberman sobre a iniciação à docência e os desafios que ele considerou marcantes nesse período.

A primeira sequência, a qual tomamos como base para a escolha do sujeito participante da pesquisa e, portanto, nos detemos a ela, é a entrada na carreira, o início, a descoberta, o tateamento, correspondendo aos três primeiros anos de atuação, nos quais o professor opta pelo trabalho, experimenta papéis/funções variadas e busca dominar as características necessárias para o exercício da profissão, tentando "sobreviver" aos desafios da adaptação.

Desse modo, os primeiros anos na carreira do iniciante marcam a primeira etapa do ciclo denominado "entrada e tateamento", correspondendo ao período de

descoberta, marcado pelo choque de realidade entre a confrontação das expectativas criadas no período de formação inicial e a complexidade da situação encontrada no cotidiano do trabalho. É uma fase caracterizada por contradições/paradoxos, isto é, ao mesmo tempo em que o docente está entusiasmado com a profissão também está apreensivo com ela (SANTOS, 2016).

Segundo Huberman, essa primeira fase ilustra dois estágios: “sobrevivência” e “descoberta”. A descoberta refere-se ao entusiasmo inicial e a sobrevivência é a confrontação com a realidade complexa da profissão, da escola, da sala de aula. O referido autor considera que o entusiasmo inicial e o sentimento de pertença a um corpo docente, ao sentir-se membro de uma equipe escolar e a sensação de ser responsável por uma turma, uma sala e um programa vão se tornando estáveis ao olhar do iniciante, podendo fortalecer o seu desejo (ou não) de estar na profissão.

Segundo Marchesi (2008), os professores iniciantes vivenciam o início da carreira profissional com uma determinada ilusão, pois, idealizam o cenário educacional distanciado da verdadeira realidade, não conseguindo pensá-la de maneira factual. Assim, surge o sentimento de desencanto e confronto entre o que foi idealizado durante a formação inicial, na condição de aluno, para a realidade da atividade cotidiana, na condição de professor.

Consideramos que exercer a atividade docente é um mergulho em fenômenos complexos, heterogêneos, incertos, instáveis, singulares, de mudanças internas e externas, desvalorização e conflitos de valor que são desafiadores. Ser docente é assumir o exercício de uma profissão que se renova continuamente e está submersa em variados contextos, sentidos e sentimentos, cabendo ao docente, em constante formação, superar os desafios provenientes de sua profissão.

Estudar o processo inicial da atividade docente evoca o desejo de elucidar as múltiplas significações produzidas pelo professor diante dessa realidade. Até então, o professor observou e experimentou seu campo de trabalho na condição de aluno, mesmo quando cumpriu a disciplina de Estágio Supervisionado, durante o curso de Pedagogia. Agora, o professor assume a sala de aula, na condição de titular, diplomado para essa função. Surge, então, o início da atividade profissional.

Nessa pesquisa, a iniciação à docência não fora investigada como processo em si, mas buscamos considerar as circunstâncias objetivas e subjetivas oriundas do sujeito participante em um movimento dialético, ou seja, atento ao contexto: o pensar, sentir e agir desse sujeito, em seu desenvolvimento histórico e profissional,

pois, apreendemos que o homem não é estático, ele é físico, ativo, pensante, cria, recria e transforma seu meio e a si mesmo.

Buscamos refletir sobre o processo que constitui o professor na realidade histórica, como também, apreendermos o início da atividade docente, não como um fenômeno meramente difícil, incerto ou desencorajador, mas como um processo que se supera e que os desafios encontrados nessa fase inicial devem ser estudados considerando os fenômenos históricos e sociais que compõem a dimensão subjetiva e objetiva da profissão docente.

Dessa forma, acreditamos que esse trabalho possibilita ao professor iniciante refletir criticamente acerca dos desafios identificados e, sobretudo, enfrentados na sua atividade docente, no início da carreira, e, nessa reflexão, produzir novas significações sobre sua atividade pedagógica, contribuindo para a sua constituição como profissional docente. Nossa investigação aponta também para a constituição de novas significações aos estudos sobre o professor, especificamente, no início da profissão.

3 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A Psicologia Sócio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. (BOCK, 2015, p. 24)

Para desenvolvermos uma pesquisa científica, são necessários subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem sua realização e eficácia, fazendo com que o trabalho se constitua, a fim de produzir conhecimentos viáveis, durante o processo. Desejamos, para a construção desta dissertação, a compreensão progressiva do fenômeno estudado, tendo como critério a não quantificação das crenças, valores e atitudes que se apresentam nas relações humanas, visto que, o presente trabalho, se insere no âmbito da pesquisa qualitativa, sob a ótica da Psicologia Sócio-Histórica.

Para apreendermos a constituição histórica desse processo, refletimos sobre a Psicologia Sócio-Histórica, que surge a partir das pesquisas desencadeadas por Vygotsky e seus colaboradores, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético, expressos em seus métodos e conceitos, que combate o reducionismo das concepções empiristas e idealistas que dividiam a psicologia no século XX. O pensamento vygotskiano propôs uma posição mais crítica sobre a concepção de homem, privilegiando tanto os aspectos subjetivos, como também, a realidade objetiva do homem. Pretendemos considerar esses aspectos no desenvolver desta pesquisa.

Assim, neste capítulo, discutimos através de subtópicos a Psicologia Sócio-Histórica, base teórico-metodológica da pesquisa, no que concerne a sua gênese, seus conceitos e objetivos, além de inferências sobre as categorias: historicidade, atividade, pensamento e linguagem, sentido e significado, os quais são fios condutores essenciais que constituem um quadro coerente de análise, norteadores da pesquisa.

3.1 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: UMA BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA

Baseando-nos na Psicologia Sócio-Histórica, traçamos uma discussão a fim de apreender a gênese da concepção teórico-metodológica adotada neste trabalho

dissertativo. Um dos estudiosos que, persistentemente, produziu essa perspectiva psicológica, com o propósito de descobrir a gênese da *psyché* humana, em seu contexto histórico-cultural, centrada no desenvolvimento das funções superiores, foi Lev Semenovich Vygotsky, nascido no século XIX. O gênio russo viveu em um momento histórico na Rússia pós-Revolução de 1917 e este fato contribuiu, consideravelmente, para a tarefa intelectual que empreitou.

No entanto, o trabalho de Vygotsky e seus colaboradores, especialmente, Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1904-1979), teve lenta apreciação, fora da hoje extinta União Soviética, devido ao seu isolamento e barreira política, cultural e linguística, em relação aos centros de produção científica europeus e norte-americanos. Além disso, as obras de Vygotsky deixaram de ser publicadas na URSS, por motivos políticos e ideológicos, sendo, portanto, censurado durante o regime stalinista entre 1936 a 1956 (OLIVEIRA, 2009). Atualmente, seus textos têm sido discutidos e se expandiram na área da educação e da psicologia, gradativamente, chegando com grande apreciação ao Brasil.

Vygotsky, Luria e Leontiev buscavam a produção de uma “nova psicologia” que sintetizasse duas tendências que dividiram a psicologia do século XX. Primeiro tinha-se a clássica psicologia, a ciência naturalista, com métodos experimentais, que buscava explicar elementos sensoriais e reflexos, tendo o corpo do homem como base para suas pesquisas. Essa tendência explicava e previa o comportamento humano, como também, apresentava elementos isolados em partes e quantificáveis. O interesse dessa psicologia diluía a possibilidade de conceber o “sentido” como experiência e criação subjetiva.

Já a segunda tendência era a romântica psicologia idealista, uma ciência mental, com riqueza de eventos reais e concretos, no entanto, apresentava limitações com interpretações, por variadas vezes, inventivas (FREITAS, 2002). Tomava o homem como um ser de mente, consciência e espírito (OLIVEIRA, 2009) e considerava a psicologia como a “ciência da alma”, propondo diferenciação entre a natureza física e psíquica e, além disso, compreendia que os processos humanos não poderiam ser compreendidos de maneira objetiva.

Essa dualidade apontava que os processos psicológicos ora eram biológicos, naturais, físicos ora eram mentalistas, transcendentais, metafísicos. Dessa maneira, as psicologias naturalista e idealista de compreensão da vida humana não

satisfaziam Vygotsky, pois nenhuma dessas tendências explicava a especificidade do ser humano, por meio de sua própria condição humana.

Assim como na ciência naturalista, Vygotsky focalizava nos fatos, mas conservava a riqueza do objeto vivo e concreto da ciência mental. Assinalava que as Ciências Humanas não poderiam usar os mesmos métodos experimentais das Ciências Exatas, pois a Ciência Humana estuda o homem, ser que pensa e se expressa, em sua natureza essencialmente humana de contínua criação e expressão que trabalha com a interpretação de símbolos e sentidos e, dessa maneira, possui objetos distintos das Ciências Exatas que, por sua vez, apresenta um caráter monológico do conhecimento (FREITAS, 2002).

Frente a essa divisão da psicologia, os estudiosos dedicaram-se a reunir os mecanismos cerebrais do funcionamento psicológico e o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana, a fim de desenvolver uma nova concepção do homem ao longo de um processo sócio-histórico. Seus métodos e conceitos buscavam combater o reducionismo das concepções naturalista e idealista, propondo uma posição mais crítica na construção do conhecimento, sem supervalorizar apenas a subjetividade ou intencionalidade humana. Consideravam que os fenômenos não podiam ser explicados apenas pela causalidade, mas, sobretudo, com a análise interpretativa dos mesmos em seu processo de desenvolvimento.

Portanto, a solução para essa crise da ciência psicológica, que a dividia em duas tendências, estava em sintetizá-las. Segundo Oliveira (2009), Vygotsky apreendia a síntese não como a simples soma dessas abordagens, mas a emergência de uma nova sociedade, a criação de algo novo. Seu objetivo maior era encontrar métodos de estudo para apreender o homem em sua totalidade: corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Dessa forma, o estudioso russo considerava, com seus colaboradores, o sujeito como ser social, ou seja, o homem visto como ser concreto, histórico e social, físico, ativo, pensante que cria e transforma seu meio e a si mesmo.

Assim, a tríade Vygotsky, Leontiev e Luria, desenvolveu uma nova abordagem para a Psicologia com três pilares básicos que fundamentaram o pensamento vygotskiano: 1) as funções psicológicas têm suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; 2) o funcionamento psicológico se constitui nas

relações sociais do indivíduo com o mundo exterior em um processo histórico; e 3) a relação homem/mundo é mediada por um sistema simbólico (OLIVEIRA, 2009, p. 24). As três ideias centrais apontam palavras-chave como: o **cérebro**, que se molda pela ação de elementos externos sem sofrer transformações no órgão físico; a **cultura**, como parte essencial da constituição da condição humana, transformando o homem biológico e sócio-histórico; e a **mediação**, existente entre o homem e o mundo.

No processo de constituição da Psicologia Sócio-Histórica, Vygotsky teve como base epistemológica o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o qual considerava o contexto social como grande fator para a compreensão do indivíduo e das relações existentes na sociedade. Baseadas na teoria do materialismo dialético, algumas ideias marxistas foram incorporadas à linha de estudo vygotskiano, a saber: o modo de produção da vida material condiciona a vida social, política e espiritual do homem; o homem é um ser histórico que se constitui nas suas relações com o mundo natural e social; a transformação da natureza por meio do trabalho media a relação homem/mundo; a sociedade humana é um sistema em constante transformação, dinâmico e contraditório; as transformações qualitativas ocorrem por meio de uma “síntese dialética” em que elementos novos emergem (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

O materialismo histórico-dialético aliado à Psicologia possibilitou ao estudioso russo e seus colaboradores, avançarem no estudo da ciência e apreendê-la junto à globalidade marxista, com base na análise da *psyqué*. Com isso, Vygotsky tomou como ponto de partida a particularidade humana histórica e social, no tempo e no espaço atual, pois, afirmou que “só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa do processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz” (VYGOTSKY, 2004, p. 207), ou seja, só será possível apreender a condição humana se atentarmos, não somente ao biológico do homem, mas também, ao contexto e as relações que o cercam e o constituem.

Com a nova psicologia, o pensamento vygotskiano apontou que o homem se diferencia qualitativamente do animal, pois seu comportamento e conduta não são apenas uma evolução biológica, mas também, histórica e cultural, que constituem bases para suas funções psicológicas. Desse modo, a nova psicologia articula os

aspectos objetivos com os subjetivos, dialeticamente, relacionando o sujeito com a sociedade na qual está inserido. O desenvolvimento psicológico, por sua vez, não se caracteriza como um processo abstrato, descontextualizado, universal, mas está baseado na cultura construída. Portanto, para se estudar o homem se faz necessário apreendê-lo no desenvolvimento que relaciona e considera o mundo natural e cultural, o homem com o social.

O escopo da Psicologia Sócio-Histórica aponta que as funções psicológicas superiores dizem respeito aos processos mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem e acenam aspectos de sua personalidade, ou seja, a atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento do homem. As funções superiores diferenciam-se das funções elementares, pois tratam do comportamento decisivo, voluntário e intencional, tipicamente humano, mediados pelo meio. No entanto, apesar de ser um funcionamento psicológico, típico da espécie humana, os processos superiores são frutos constituídos no desenvolvimento da interação entre o organismo individual com o meio físico e social no qual homem vive.

A partir da compreensão dos processos de transformação das funções psicológicas superiores e elementares, Vygotsky, segundo Oliveira (2009), foi ampliando seu estudo e propôs outros conceitos importantes para a Psicologia Sócio-Histórica, tais como: a relação pensamento e linguagem; a mediação existente entre o homem e o meio; a zona de desenvolvimento próximo; o desenvolvimento; e a aprendizagem.

Entendendo assim a fundamentação da nossa pesquisa, desejamos agora discutir as categorias da Psicologia Sócio-Histórica que correspondem a fios condutores das reflexões teórico-metodológicas que orientam este trabalho. Segundo Aguiar (2001, p. 95),

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituído a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese desde último. As categorias de análises devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta, e como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contribuições e sua historicidade.

Com isso, inferimos que as categorias tentam explicar a realidade investigada, as transformações e mudanças do mundo real em um processo

dialético. Dividimos as categorias em pares dialéticos para que haja melhor compreensão delas pelo leitor. Dessa forma, a discussão fora posta da seguinte forma: primeiro, as categorias historicidade e atividade, para entendermos que o homem é um ser ativo, social e histórico, e que as atividades que realiza no mundo real, juntamente, com as relações sociais que estabelece nessa realidade compõem sua existência e a constituição de sua história; e em seguida, as categorias pensamento/linguagem e sentido/significado que englobam processos biológicos, afetivos e cognitivos e mediam a evolução histórica e cultural do homem.

Essas categorias da Psicologia Sócio-Histórica foram elencadas na intenção de alcançar o objetivo da pesquisa que, por sua vez, deseja apreender o processo que constitui o sujeito-professor iniciante e suas significações, produzidas frente aos desafios da atividade que realiza no mundo real. Assim, partimos da concepção de Aguiar (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015), ao indicarem que as categorias da Psicologia Sócio-Histórica auxiliam na apreensão da condição humana e das significações constituídas pelo sujeito e a realidade que o cerca, mediadas pelas relações sociais e históricas que estabelece.

Destacamos que o estudo da docência sob o olhar da Psicologia Sócio-Histórica torna-se relevante para compreensão do processo educativo, por se tratar de uma atividade tipicamente humana, que se configura como alicerce necessário para o desenvolvimento do ser humano, como também, da sociedade. Pensamos então, em refletir como o homem compõe sua história, a atividade que realiza e o que constitui os sentidos e significados desse sujeito humano, para assim ser possível investigar, analisar e interpretar as significações do professor iniciante, diante dos desafios enfrentados nos primeiros anos de experiência profissional.

3.2 REFLEXÕES SOBRE AS CATEGORIAS HISTORICIDADE E ATIVIDADE

[...] o homem não é apenas um animal social, isto é, um ser que vive de forma gregária, mas um ser que só pode individualizar-se em sociedade. (DUARTE, 1993, p. 161)

A compreensão sobre o humano, na Psicologia Sócio-Histórica, como já vimos, é fundamentada na filosofia, na teoria e no método do materialismo histórico e dialético que, por sua vez, considera o homem como um ser ativo, social,

psicológico e histórico, que se constitui nas relações com os outros homens e com a natureza. É nessa relação que o homem desenvolve suas possibilidades humanas, planejando e projetando suas atividades, constituindo-se sujeito humano.

Em síntese, de acordo com Bock (2015, p. 43), o materialismo histórico e dialético apreende o homem a partir de três pilares: 1) em uma realidade **material** que existe independentemente do pensamento, das ideias e da razão, a realidade é constituída por leis, em uma visão determinada; 2) em uma **dialética** na qual tudo que existe é caracterizado por uma contradição que pode ser superada em um movimento de transformação contínua da realidade; 3) em um movimento **histórico**, o qual deve ser analisado a partir da realidade material concreta não alheia ao homem, mas o resultado de sua ação sobre essa realidade. Esses três pilares mostram um homem que se constitui como concreto e subjetivo, assim, seu processo histórico nos ajuda a apreender que

o homem não é apenas um ser natural ou social, mas um ser produzido/materializado pela própria história da humanidade no seio das relações sociais – relações essas que são contraditórias e que só se constituem na atividade com outros homens (SOARES, 2011, p. 33).

O que, portanto, direciona o desenvolvimento humano é sua relação com o mundo real onde as atividades que realiza e as relações sociais que estabelece, o constitui como ser histórico, complexo, inacabado, em constante movimento, ou seja, homem! Inere-se, então, que a evolução do homem, o seu desenvolvimento, “se processa continuamente, durante toda a vida, dialeticamente” (BARBOSA, 2011, p. 23), e que, embora distintas, sociedade e natureza são partes constitutivas que formam uma unidade que é o homem, e, o produto e processo dessa relação (sociedade e natureza) humaniza-o (SOARES, 2011, p. 33).

Dessa forma, o processo de desenvolvimento, evolução e humanização, ocorre à medida que o homem atua sobre a realidade, apropriando-se da experiência historicamente acumulada, transmitida de geração a geração, da transformação da natureza e de si mesmo, pois, diferentemente dos animais que garantem sua existência instintivamente e da mesma maneira ao longo da história, os seres humanos criam, recriam e transformam seu contexto e a si mesmo ao longo da vida e, por essa razão, constituem sua história.

Nessa constituição histórica, o homem se apresenta como sujeito ativo que ao se apropriar, transformar e criar instrumentos e fenômenos historicamente acumulados, garantem sua existência e promovem sua própria evolução. Com isso, é possível inferir que o homem é criativo e ativo, é criatura e criador, e não se submete a adaptar-se tão somente a natureza, mas transforma-a a seu favor no desejo de atender suas necessidades, como destaca Leontiev (1987, p. 49):

Os homens em sua atividade, não se conformam em adaptar-se a natureza. Transformam esta em função de suas necessidades em desenvolvimento. Inventam objetos, ferramentas e máquinas muito complexas. Constroem moradias, tecem roupas, produzem outros valores.

Sendo assim, a Psicologia Sócio-Histórica rompe com o pêndulo entre objetividade/subjetividade, psíquico/orgânico, comportamento/vivências subjetivas, natural/social, superando essa visão fragmentada sobre o ser humano, não o reduzindo nem a dimensão social, nem a dimensão individual, mas considera-o em sua totalidade cultural, social, psíquica, estabelecendo, assim, relação dialética dessas dimensões.

O processo de evolução histórica do homem natural em ser social não deve ser excludente, mas dialético, ou seja, o ser natural continua existindo juntamente com o ser social, pois conforme aponta Lukács (1979, p. 17), “não se pode considerar o ser social como independente do ser da natureza, como antíteses que se excluem”. Nessa perspectiva, o homem é concebido de maneira plena (objetiva e subjetiva), através da dialética, tanto social quanto individual, sendo o homem, portanto, um ser histórico e social. Com isso, é possível considerar que não há homem, sem passado, sem história e essa história é constituída com a existência do outro e dos inúmeros processos que compõem essa relação, pois como destaca Gonçalves (2015, p. 49), “o homem se constitui historicamente enquanto homem, por meio da transformação da natureza, em sociedade, para a produção de sua existência”. Ainda segundo Lukács (1979, p. 79),

em termos extremamente gerais: a historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em-si quanto em relação com outros complexos.

Dessa forma, a concepção de homem, na Psicologia Sócio-Histórica, supera a visão reducionista das concepções idealista e naturalista, como vimos no tópico anterior, negando assim o homem como ser universal e abstrato, destituído de história, mas, apreendendo-o como um sujeito que se constitui a partir de sua atividade nos diferentes momentos históricos e culturais.

Entramos aqui em outro aspecto que garante a evolução do homem: a atividade. Para efetivar nossa existência, precisamos atuar sobre o mundo real, transformando-o de acordo com nossas necessidades. Nesse processo, construímos a nós mesmos, pois, atuando e transformando o mundo real/objetivo/natural construímos nosso mundo subjetivo de maneira imbricada. Aguiar (2001), por exemplo, considera que é na atividade realizada no mundo externo que se produzem as possibilidades da atividade interna que constitui o homem. Dessa forma, com a atividade, o homem é capaz de transformar e agir sobre mundo e ao mesmo tempo se transformar. Na Psicologia Sócio-Histórica, o homem não é entendido como

um ser que nasce completamente constituído, mas como um ser que tem, virtualmente, as potencialidades necessárias para se tornar um indivíduo pertencente ao gênero humano, historicamente constituído e não apenas pertencente à espécie humana geneticamente garantido desde sua concepção (RACHAMAN *et. al.* 2010, p. 13)

Dessa maneira, o homem deve ser compreendido a partir de seu processo histórico, sua gênese e suas transformações. Como garantia de seu processo de humanização, o homem necessita ter acesso e apropriar-se dos resultados da atividade social, ou seja, das produções materiais e intelectuais historicamente acumuladas, constituídas tanto no plano material quanto no simbólico. Para Luria (1979, p. 72), a atividade consciente do homem marca uma diferença importante entre os seres humanos e os outros animais, pois entre os animais “não há formas de comportamento ‘desinteressados’, que se baseiam em motivos não biológicos”. Essa colocação nos indica que a atividade consciente do homem não se sujeita unicamente às necessidades biológicas.

Devido a atividade humana o mundo natural se transforma em social, ou seja, é com esse processo que natureza e homem se ligam, através da ação humana sobre o mundo real/objetivo/natural. Portanto, por meio da atividade, o homem se aproxima do mundo, internalizando a objetividade do mundo real para compor sua

subjetividade que se externa na atividade em um processo contínuo. Contudo, a atividade não se concretiza apenas com seu agir individual, mas por meio da coletividade na qual há troca de conhecimentos, construídos e transmitidos historicamente, nos mais variados cenários e contextos de mediação social e cultural.

Dessa maneira, a Psicologia Sócio-Histórica afirma que o funcionamento psicológico pode ser mediado através da intervenção de um elemento intermediário em uma relação entre organismo/meio. Assim, lança-se a noção de que a relação do homem com o mundo não é direta, mas, existem mediadores que auxiliam a atividade humana, e esta constitui o homem e o mundo em um processo dialético.

Relacionando essa questão ao professor iniciante, é possível considerar que ele se apropria da docência, da sua realidade profissional, através do planejamento, da realização das ações, relacionando-se com os alunos, pais e colegas de trabalho. Pesquisando, manuseando recursos didáticos e explorando os espaços, transforma suas ações em ideias que passam a habitar seu mundo interior, produzindo novos significados e superando os desafios da atividade em um processo continuamente dialético, ou seja, de transformação contínua da realidade e de si, com ajuda de elementos mediadores.

Nesse entendimento, a relação do homem com o mundo é sustentada por um processo de mediação que permite

[...] romper com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado-sentido, assim como afastar-nos das visões naturalizantes [...] Por outro lado, possibilita-nos uma análise das determinações inseridas num processo dialético, portanto, não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 225).

A mediação, portanto, organiza a relação homem-mundo. Carregada de materialidade e contradições, permite apreender o real, romper dicotomias (objetivo-subjetivo) e identificar as determinações dialeticamente constitutivas do sujeito. A relação mediada está no centro desta relação e possibilita a compreensão global, constitutiva e integrada, entre homem e mundo, pois, assim destaca Aguiar (2009, p. 56): “Na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser o reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva”.

Diante dessas colocações, indagamos: que elementos mediadores são esses? O que facilita a mediação do homem com o mundo? Distinguímos alguns facilitadores: a própria atividade, os instrumentos, a linguagem e, sobretudo, os outros homens. Assim, o homem, ser sócio-histórico-cultural, cria e transforma instrumentos físicos e símbolos para executar suas atividades, a fim de sanar suas necessidades.

De acordo com Cabral (2012), essas criações e transformações têm constituído o desenvolvimento da espécie humana, pois, “as atividades que o homem desenvolve o constituem e os transformam e, também, constituem e transformam a própria atividade humana” (p. 310). A autora conclui que há, portanto, uma relação dialética entre a constituição do homem e as atividades que ele realiza.

Leontiev (1978) considera que toda atividade humana, seja individual ou coletiva, são fundamentalmente sociais e apresentam as mesmas condições estruturais, que são:

A primeira condição de toda atividade é a uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que determina (LEONTIEV, 1978, p. 107-108).

Nessa perspectiva, a atividade é impulsionada pelo motivo e este se articula com necessidade e objeto, com o propósito de realizar seu objetivo. Cabral (2012) esquematiza esse processo da seguinte maneira:

Figura 2 Componentes estruturais da Atividade Humana.



Fonte: Cabral (2012, apud MENDES, 2012, p. 310).

As atividades realizadas pelo homem podem partir de diferentes motivos, porém, o que, fundamentalmente, distingue uma atividade de outra é seu objeto, pois, como considera Leontiev (1978, p. 83), "o objeto da atividade é seu motivo real". A atividade só existe se há um motivo. Assim, o motivo impulsiona a atividade e articula a necessidade a um objeto, e, por sua vez, objeto e necessidade compreendidos isoladamente não produzem atividades.

De acordo com a teoria da atividade de Leontiev (1978), necessidade, motivo e objeto são componentes estruturais da atividade. Além disso, a atividade só existirá se houver ações que se constituirão pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos. Assim, a atividade está relacionada ao motivo, e as ações relacionam-se com os objetivos.

Exemplificaremos essas relações inspiradas no nosso objetivo de pesquisa: um professor iniciante ingressa na carreira e encontra desafios (necessidade de enfrentá-los) e pode sanar essa necessidade de enfrentar os desafios buscando estratégias pedagógicas (objeto). Assim, o professor se encontra motivado para a atividade de buscar estratégias quando sente a necessidade de enfrentar os desafios e quando idealiza um objeto que possa mudar e sanar seus desafios. Propõe-se, então, a alcançar objetivos que visem o despertar do que poderá fazer (ações) para superar seus desafios? As ações possíveis dependerão das condições concretas encontradas pelo professor em sala de aula, e são constituídas historicamente.

Os instrumentos utilizados pelo homem na atividade são elementos que apresentam relação direta com a teoria marxista. A criação e utilização de instrumentos vêm da ação humana sobre a natureza, através do trabalho:

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Os animais também fazem uso de instrumentos para facilitar a mediação entre indivíduo/objeto. Contrariamente ao homem, os animais não produzem, não guardam e não preservam com propósito de transmitir a descoberta ao seu grupo

social num processo evolutivo histórico-cultural. Contudo, Oliveira (2009) destaca que o estudo do comportamento animal avançou nos últimos anos, apontando o uso mais sofisticado de instrumentos entre os primatas.

Machado, faca, varetas, máquinas, são produções do homem que facilitam saciar suas necessidades, bem como, efetivar sua existência e mediar sua relação com a natureza. Continuamente, em um processo histórico, o homem aprimorou suas ferramentas, produziu novos instrumentos, não apenas para atender as suas necessidades, mas, principalmente, para atender a apelos do mundo capitalista (BARBOSA, 2011, p. 28). Com isso,

o que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades (DUARTE, 1993, p. 35).

Os instrumentos criados pelo homem mediam a sua relação com a natureza, gerando atividades que, ao serem realizadas, aperfeiçoam a consciência humana. Segundo Marx (2010), desde os primórdios da civilização, o trabalho humano é mediado não somente por instrumentos, mas também por outros homens, surgindo assim um novo elemento mediatizador, e assim ele destaca:

Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando entre si de um modo determinado e trocando entre si as suas atividades. Para produzirem, contraem determinadas ligações e relações mútuas, e é somente no interior desses vínculos e relações sociais que se efetua a sua ação sobre a natureza, isto é, que se realiza a produção (MARX, 2010, p. 45).

Dessa forma, o trabalho possibilita ao homem diferenciar-se dos animais na medida em que, “por mais complexa que seja a atividade “instrumental” dos animais jamais terá o caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam.” (LEONTIEV, 2004, p. 81). O trabalho que o homem realiza é, em contrapartida, uma atividade originariamente social, é uma cooperação entre indivíduos. O trabalho é, portanto, uma ação do homem sobre a natureza.

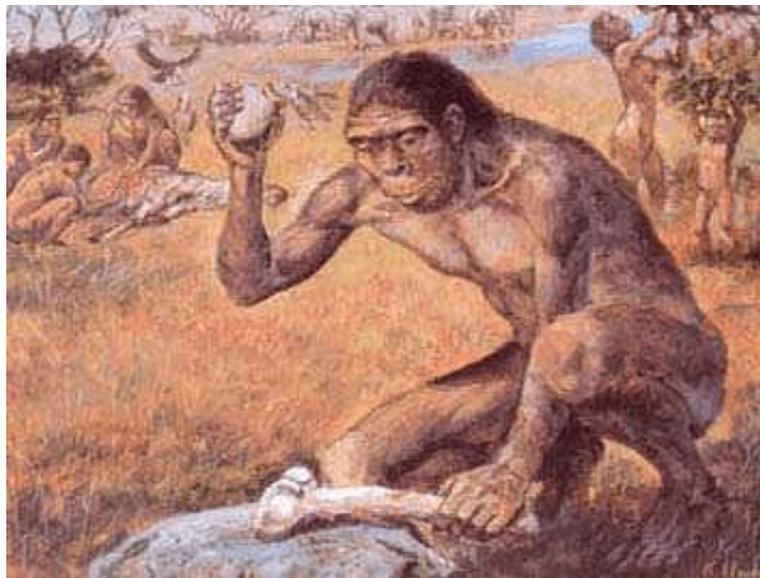
Nessa mesma perspectiva, Leontiev (1978, p. 272) indica também que o homem não está sozinho mundo:

As suas relações com o mundo tem sempre como intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na comunicação. A comunicação quer esta se efetue sob a forma exterior, inicial de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

Consideramos, então, que somente a presença do outro não garante a mediação, mas ela ocorre através dos signos, da palavra, da semiótica, dos instrumentos mediadores em uma relação dialética. Com as citações, inferimos que, no próprio conceito de atividade, está evidente o conceito de seu objeto. Não é uma reação, mas um sistema com uma estrutura, um desenvolvimento formado por um conjunto de características do sujeito, condicionado ao meio social, cultural e material que o cerca.

Para ilustrar o entrelaçamento da categoria historicidade e atividade, bem como a identificação dos mediadores que facilitam a relação homem/mundo, lançamos a seguinte imagem:

Figura 3 Homem primitivo em atividade.



Fonte: <http://www.coladaweb.com/historia/pre-historia>

Na imagem, é possível analisar o homem em destaque em atividade e usando instrumento que facilita a sua intervenção na natureza, a fim de atender a sua necessidade. Porém, o contexto que cerca esse homem não pode ser negado. Este homem não está sozinho e, junto com seus semelhantes, realizam atividades

variadas mediada por outros instrumentos, estabelecendo comunicação e troca de conhecimentos, transformando a natureza, construindo sua evolução – logo transformando a si mesmo –, constituindo sua historicidade e garantindo sua sobrevivência.

Destarte, embora o homem possa, potencialmente, alcançar sua humanização, ele só o faz por meio das relações sociais, ou seja, por meio de sua relação com os outros homens, com os instrumentos e com a cultura até então acumulada. A atividade humana é constituída por variadas mediações, alcançadas através do convívio social e com o trabalho conjunto, possibilitando a transmissão cultural e a evolução do homem em um processo que envolve atividade, comunicação, instrumentos, signos e os outros homens, como mediadores.

Através da mediação e da intencionalidade que a atividade do homem se concretiza, realizando-se na coletividade, na qual há troca de conhecimentos construídos e transmitidos historicamente, nos mais variados cenários de mediação social e cultural. Com a atividade, o mundo natural se transforma em social, ou seja, é um processo que liga o homem à natureza, é a ação humana sobre o mundo real/objetivo/natural. Por meio da atividade, o homem se aproxima do mundo, propiciando a subjetivação daquilo que está na objetividade para dentro de si.

Portanto, a atividade também é outra questão que nos diferencia dos animais. Luria (1991) esclarece que há três características diferenciadoras: primeiro, a atividade do homem não está ligada, obrigatoriamente, aos motivos biológicos, mas é regida por necessidades “superiores” ou “intelectuais”; segundo, essa característica consiste na reflexão, no conhecimento, na compreensão e interpretação que o homem é capaz de realizar, diante de suas necessidades; e terceiro, Luria (1991) aponta dois traços diferenciadores: a hereditariedade presente no genótipo do homem e a experiência.

Luria (1991) considera que os conhecimentos e habilidades do homem são constituídos pela apropriação da experiência histórica e social acumulada pela humanidade e passada de geração em geração. Para apreendermos essas relações, citamos um exemplo: um homem está com sede (necessidade) e pode satisfazer sua necessidade se beber água (objeto). O homem encontra o motivo para a atividade, buscando água para saciar sua sede, identificando um objeto que pode satisfazê-lo (a água).

Contudo, com o passar dos anos, o homem foi apresentando necessidades novas e mais amplas, vinculadas não somente ao corpo, mas à produção material. Com isso, surgem novas motivações, objetivos, objetos, condições e, conseqüentemente, novos sentidos à atividade humana, pois, como destaca Aguiar (2009, p. 65), “as necessidades nos mobilizam no mundo social e nossas ações são desencadeadas pelos motivos sejam eles fatos sociais, situações ou objetos”.

Dessa forma, a atividade é relevante para apreendermos a constituição do homem, pois, na atividade, o homem constitui o mundo e a si. Destacamos que a atividade não se constitui apenas com o que é realizado, mas, também, na atividade não realizada. Portanto, refletir sobre a atividade humana, nesta pesquisa, se faz relevante, pois desejamos refletir sobre as significações do professor iniciante em atividade, neste caso, a atividade docente, na perspectiva de tentar apreender não só o que ele realizou, mas também o que desejou realizar nesse processo desafiante que é o ingresso na carreira.

Mobilizaremos com essa pesquisa o sujeito, a fim de que ele revele o sentido da sua atividade, provocando a sua fala a respeito do que aconteceu no ingresso na atividade docente, os desafios identificados nesse processo e como ele os enfrentou, o que foi e o que não foi possível fazer para superar os desafios no início da atividade docente.

Para abarcarmos melhor essa categoria, faz-se necessário considerar: a atividade real; real da atividade; gênero da atividade; estilo da ação e tarefa (CLOT, 2006). Segundo Davis e Aguiar (2010), a ergonomia francesa contemporânea assume pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, agregando a esta proposta essas categorias analíticas. Sobre o real da atividade e atividade real, as autoras apontam, baseados em Clot (2006) que:

O real da atividade, nessa visão, não é apenas aquilo que foi feito, porque isso é justamente a atividade real. O real da atividade, conforme Clot (2006, p. 16), envolve também aquilo que não o foi, ou seja: aquilo que não se fez, que não se pôde fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer. Esse autor chama a atenção para o fato de que ações envolvem pensamentos e afetos e, ao se pretender apreender o “real da atividade”, é preciso mobilizar o sujeito para que ele revele o que pretendeu fazer e não foi feito, tudo aquilo que, vislumbrado ou planejado, ficou, de alguma forma, reprimido. As ações e afetos que não se efetivaram não deixam, no entanto, de exercer influência na atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controladas (Davis e Aguiar, 2010, p. 235).

Já o gênero, trata-se de um corpo intermediário entre os sujeitos. É um sistema aberto de regras impessoais não escritas que definem o uso dos objetos e o intercâmbio entre os sujeitos. O gênero possibilita ao trabalhador organizar situações não prescritas no ato de sua atividade, na qual, ele identifica a situação inesperada e a reorganiza para que não aconteça novamente. Essa categoria analítica situa ou limita o sujeito diante da novidade e de sua ação. Envolvem também o conjunto de procedimentos, atitudes e posturas construídas no processo sócio-histórico, constituindo prescrições da tradição e da história profissional do grupo ao qual o sujeito pertence (DAVIS; AGUIAR, 2010, p. 235).

Dessa forma, a atividade é sempre mediada pelo gênero que, por ser social, encontra-se em constante movimento. As autoras destacam ainda que “regras, atitudes e posturas são construídas incessantemente na e pela atividade”, cabendo ao gênero definir o que é aceitável e inaceitável no trabalho, como também, faz com que o sujeito enfrente as barreiras e supere-as de maneira inovadora.

Ao reorganizar a situação não prescrita, o sujeito define o seu estilo pessoal, ou seja, na ocorrência de reorganização da atividade surge o estilo pessoal como possibilidade individual de transformar o que foi prescrito no gênero socialmente constituído, por meio de recursos disponíveis para a realização da atividade. Portanto, o estilo trata-se das reformulações dos gêneros e relaciona-se com o sentido próprio que cada sujeito produz da atividade, transformando-a, segundo suas próprias peculiaridades. Trata-se de um jeito de fazer singular e, ao mesmo tempo, social e histórico.

Para entender melhor esse processo que permeia a atividade docente, necessitamos expandir a discussão dos outros elementos que mediam o trabalho do homem e sua relação com o mundo real, consigo e com os outros homens. A discussão das categorias seguintes – pensamento/linguagem e sentido/significado – refletem o que se passa no funcionamento psicológico do homem e como isso é refletido na objetividade, através de seu pensar, sentir e agir na realidade.

3.3 REFLEXÕES SOBRE AS CATEGORIAS PENSAMENTO/LINGUAGEM E SENTIDO/SIGNIFICADO

[...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (Lev S. Vygotsky).

Em 1930, Vygotsky incluiu nos seus estudos as categorias “pensamento” e “linguagem” como chaves para a pesquisa sobre consciência humana, concepção de homem, elementos da dimensão subjetiva da realidade, bem como, o conceito de sentido, no processo de significação e da cultura (BARROS, 2009). Dessa forma, se desejamos apreender sobre o humano e seu processo de constituição, teremos que entendê-lo contextualizado no mundo, nas atividades que realiza, além de identificar a linguagem e o pensamento como mediadores e transformadores desse processo.

Esclarecemos ainda que “sentido” e “significado” são categorias da Psicologia Sócio-Histórica que estão articuladas às categorias “pensamento” e “linguagem”. Por isso, o presente subtópico entrelaça as categorias como pares dialéticos que se cruzam e facilitam a compreensão do que constitui o homem em sua realidade subjetiva/objetiva, sendo necessária sua discussão para assim podermos apreender as zonas de significação do sujeito que desejamos pesquisar.

No subtópico anterior, vimos que há elementos que mediam e organizam a relação homem/mundo, rompendo a dicotomia objetivo-subjetivo. Alguns elementos mediadores foram discutidos anteriormente, faltando a discussão sobre outro sistema mediador do real com a atividade psicológica que é o pensamento e a linguagem.

Primeiramente, infere-se que o pensamento engloba processos de memória, cognição e afeto, e, apesar de comporem uma totalidade, o pensamento não é revelado somente através da fala/palavra/linguagem. Existem outras formas de exteriorizar o pensamento, mas, é através da fala que o pensamento alcança sua totalidade e realização. Vygotsky (2001, p. 129) considera que

o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, pelos desejos e necessidades humanas e por seus interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva que traz em si a resposta ao último “por que” da análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando se entende sua base afetivo-volitiva.

Essa afirmação evidencia que o pensamento não é parte apenas da palavra, mas, envolve a subjetividade que constitui o homem e é gerado por motivações particulares. Portanto, ao investigar um sujeito deve-se estar atento não somente à

palavra, ao discurso, mas às emoções, aos interesses e aos motivos que orientam a fala. Assim, o pensamento não se confirma a partir de unidades isoladas, pois, se comparado à palavra, o pensamento é infinitamente maior por estar na consciência do homem como um todo. Vygotsky (2001, p. 478) confirma essa questão, quando diz que “um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras”. Dessa forma, o pensamento é um dos elementos do desenvolvimento humano que nasce da sua consciência subjetiva.

Já a linguagem, originou-se pela ação concreta e material do homem e é compreendida como uma ferramenta fundamental da relação homem/mundo, pois possibilita a apropriação de interpretações, de intencionalidades e significados exteriorizados pela comunicação. Com isso, ao utilizar-se da linguagem na atividade, ambas são aperfeiçoadas dialeticamente, uma vez que a linguagem é internalizada através da atividade e dos comportamentos culturais, históricos e sociais, e, à medida que a intencionalidade, os objetos, objetivos e as motivações da atividade são modificados, a linguagem se transforma, a fim de atender as novas necessidades de atividade do homem.

O que impulsiona o desenvolvimento da linguagem é a necessidade de se comunicar com o outro, por isso, a linguagem torna-se central para possibilitar a comunicação entre indivíduos e a troca dos conhecimentos historicamente acumulados. Ao estabelecer essa comunicação, o homem organiza, interpreta e significa objetos, eventos e situações reais, constituindo determinações culturais que definem o contexto no qual o indivíduo se desenvolverá.

Por exemplo, nos bebês, os sons, gestos, expressões corporais e faciais indicam um desejo de comunicação, ainda que primário, com o adulto. À medida que a comunicação se desenvolve de maneira mais avançada e sofisticada novos signos são incorporados na comunicação dos desejos, sentimentos, desconfortos, vontades e prazeres do bebê, facilitando o intercâmbio social com o outro, ou seja, são criados e utilizados novos sistemas de linguagem para facilitar a comunicação com seu semelhante.

Vygotsky (2001), então, assinala que a linguagem se tornou instrumento do pensamento. Contudo, pensamento e linguagem, possuem origens e desenvolvem-se de maneiras diferentes e independentes, antes mesmo de ocorrer ligação entre eles. Para apreender a origem e o desenvolvimento desses dois fenômenos,

Vygotsky recorre à filogênese, que diz respeito ao estudo do desenvolvimento da espécie humana e a ontogênese, que se refere ao estudo do indivíduo humano.

Sobre a filogênese, o estudioso russo identificou processos pré-verbais do desenvolvimento do pensamento ao investigar primatas como chimpanzés, os quais apresentaram formas de funcionamento intelectual e utilização de instrumentos para estabelecer relação com o ambiente. Além da utilização de instrumentos, os primatas superiores recorreram a uma linguagem própria, através de sons, gestos e expressões, constituindo comunicação com membros do seu grupo, configurando-se em processo pré-intelectual do desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento da filogênese possibilitou o cruzamento entre os dois fenômenos – pensamento e linguagem –, através do intercâmbio social com o outro e o uso de instrumentos na ação coletiva realizada na situação de trabalho:

Existe, assim, a trajetória do pensamento desvinculado da linguagem e a trajetória da linguagem independente do pensamento. Num determinado momento do desenvolvimento filogenético, essas duas trajetórias se unem e o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A associação entre pensamento e linguagem é atribuída à necessidade de intercâmbio dos indivíduos durante o trabalho, atividade especificamente humana (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Na filogênese, o trabalho possibilitou verbalizar o pensamento e produzir signos à linguagem, categorizando em um desenvolvimento significativo à espécie humana, no qual o homem transformou-se de biológico para sócio-histórico. Quanto ao desenvolvimento da ontogênese, essa foi impulsionada pela inserção do sujeito, não somente no trabalho, mas no grupo cultural com sujeitos de linguagem estruturada.

Para ilustrar essa compreensão, damos como exemplo novamente os bebês que quando ainda não dominam a linguagem de maneira simbólica, manifestam-se através do choro, riso e balbucios como meio de contato com o outro. À medida que se estabelece a inserção da criança no grupo cultural, o qual já dispõe de uma linguagem consolidada, o pensamento verbal é provocado, tornando o funcionamento psicológico mais sofisticado.

O pensamento e a linguagem são elementos diferenciadores entre homem e animais, pois possibilitam ação e atividade consciente, logo o homem se diferencia dos outros animais por ser *sapiens*, ser que sabe, que pensa e que age no mundo real e usa o seu consciente para garantir sua existência e evolução.

Para ilustrar e entrelaçar toda a discussão acerca do pensamento da e linguagem, apresentamos as seguintes imagens:

Figura 4 Pinturas rupestres.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=pinturas+rupestres+lajedo+de+soledade&rlz=1C1VSNC_enBR602BR615&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi_up673dvVAhXGIJAKHfDTDgIQ_AUICigB&biw=1366&bih=662

As imagens são do sítio arqueológico Lajedo de Soledade localizado no oeste do Estado do Rio Grande do Norte a 12 km do centro do município Apodi⁵. As pinturas rupestres foram feitas por índios pré-históricos, no leito de um rio seco. Trazemos esse exemplo, pois nele é possível identificar o desejo do homem primitivo de querer comunicar-se com seu semelhante. O homem vivia no coletivo e para exteriorizar suas necessidades procurou estratégias para revelar o que estava em seu pensamento, assim fez uso da linguagem não verbal, revelando sua ação concreta e material na natureza, bem como, significando o que lhe era revelado no mundo real. Com essa ação no meio, a linguagem revelada nas pinturas tornaram-se mediadoras e transformadoras do homem/mundo em seu processo de evolução.

⁵ Informações baseadas do site <http://www.lajedodesoledade.org.br/>.

No lajedo, também é possível ver as marcas do homem em atividade, posto que, nas pedras, são encontrados riscos causados por instrumentos utilizados, revelando a relação do homem com a natureza, transformando-a a seu favor.

Podemos destacar que o homem é capaz de agir conscientemente, registrar no psíquico sua ação e reconstruí-la com uma nova ação na realidade. Nessa perspectiva, o homem ao agir, em meio a sua relação com o ambiente sociocultural, transforma a si (subjetivo) e seu meio externo (objetivo) que estão integradas um ao outro. Dessa forma, “individual e social, objetividade e subjetividade constituem-se mutuamente em uma relação de mediação” (AGUIAR, 2009).

Como vimos no subtópico anterior, outro elemento que media a relação homem/mundo é o uso de signos. Estes agem como instrumentos internos dos problemas da atividade psicológica, ao contrário dos instrumentos que possuem ações concretas e externas ao indivíduo. Os signos auxiliam na memória, na comparação ou escolha das coisas, no relato de acontecimentos etc., melhorando o armazenamento de informações e de controle das ações psicológicas. Assim destaca Vygotsky (1984, apud OLIVEIRA, 2009, p. 31):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.), é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

De maneira elementar, o signo representa um auxílio ao homem em suas tarefas que exigem atenção e memorização. Contudo, ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem mudanças qualitativas no uso dos signos, transformando-o em um processo de internalização complexo e articulado. Ao se desenvolver, o indivíduo deixa de necessitar de elementos físicos ou externos, passando a utilizar signos internos, representados mentalmente, substituindo objetos do mundo real. Uma ideia, um conceito, uma imagem, uma palavra, configuram-se em representações internas que operam mentalmente, dando suporte à atividade psicológica.

Por exemplo, quando o professor relata suas primeiras experiências na atividade docente, ele não terá como reviver para contar, mas fará associações mentais, recorrerá à memória carregada de imagens do real, internalizada no psicológico, para relembrar e relatar o vivido. Dessa forma, a ausência das coisas

reais não limita o homem, não limita o acesso às informações, pois suas operações mentais libertam-no do espaço e do tempo presente, como também da necessidade única de interações concretas, físicas e reais. Assim, segundo Oliveira (2009, p.37), “as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo”.

Com os signos, o trabalho, grande propiciador da atividade coletiva, as relações sociais e o uso de instrumentos, a espécie humana evoluiu a ponto das representações do real se tornarem “sistemas simbólicos”, ou seja, os signos passaram a ser compartilhados no grupo social, possibilitando a comunicação entre os sujeitos e o aprimoramento das interações sociais. Por exemplo, ao aprender sobre algo, além de internalizar nas operações mentais, o indivíduo tornou-se capaz de compartilhar com o outro o que aprendeu.

Finalizando a discussão pensamento/linguagem, outro aspecto a se considerar é que a palavra não é imagem do pensamento, pois o pensamento sofre variadas transformações para concretizar-se em palavras que, por sua vez, passam por processos variados de significados e sentidos. Para apreender mais sobre essa questão, buscamos entrelaçar as categorias pensamento/linguagem e sentido/significado, as quais compõem a construção da problemática acerca das significações produzidas pelo professor iniciante na atividade profissional.

Consideramos que o pensamento e a palavra constituem os sentidos e significados que revelam o sujeito e são válidos para a apreensão da subjetividade humana. Assim, como objetividade e subjetividade, significado e sentido são desencadeadores de um mesmo processo coadunal: transformação do mundo e constituição dos sujeitos. A análise de Vygotsky (2001) sobre pensamento e linguagem, evidencia o uso da palavra, através da fala, que revela significados internos do pensamento. É no significado que podemos nos relacionar socialmente e revelar nosso pensar.

De acordo com Rachman *et al.* (2010), a consciência interna dos indivíduos possibilita um movimento interno dos significados que são manifestados nos fatos psicológicos mais corriqueiros. Esse movimento faz surgir a necessidade de distinguir o “significado objetivo” do “significado” que as coisas possuem para o sujeito, ou seja, o sentido que as coisas têm para o homem.

Segundo Luria (1991), por muito tempo os estudiosos linguistas trataram sentido e significado como sinônimos. Com a influência da psicologia distinguiu-se

os dois termos, sendo inferidas qualidades diferentes em cada uma delas. Essa dualidade foi desencadeada devido à existência dos significados surgirem para o indivíduo de duas formas distintas: 1) de maneira independente, como objeto de sua consciência subjetiva; 2) como parte de procedimentos que apresentam a realidade objetiva.

Esse pensamento compactua com o de Leontiev (1978), ao indicar que essa relação dual de sentido e significado quer dizer que o reflexo psíquico subjetivo do indivíduo transforma-se em produto histórico-cultural, imbuídos de novas qualidades sistêmicas (LEONTIEV, 1978, p. 115). O autor ainda indica que nos significados ocorrem a individualização e a subjetivação.

Desse modo, sentido e significado, apesar de serem categorias distintas, não podem ser compreendidas separadamente, pois toda atividade humana é sempre significada: o homem age em uma atividade externa, e, simultaneamente, em uma atividade interna, e, ambas produzem significados, que por sua vez, são produções históricas e sociais:

São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo. Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 304).

Os sentidos e os significados atribuídos à realidade (referente) e aos signos (referência), dentre os quais a palavra ganha destaque, configura a formação da significação. Sentido e significado são distintos, porém não podem ser compreendidos isoladamente, visto que, as significações do sujeito constituem um ponto de partida para melhor apreendê-lo. Logo as significações contêm mais do que aparentam, e, por meio delas, podemos caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas que significam e dão sentido a esse sujeito.

Sentido e significado para a Psicologia Sócio-Histórica são, portanto, constituídos através das relações sociais, em meio a signos históricos e culturalmente situados. E assim, Vygotsky (2001, p. 465) define que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma

formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Sobre o sentido, Davis e Aguiar (2010, p. 235) apontam que:

O sentido permite uma apreensão mais precisa do sujeito como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos. Ação, pensamento e afeto jamais se separam e é essa unidade que explica os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Entender o sujeito implica, portanto, aproximar-se das zonas de sentido.

Sob a inspiração da concepção materialista histórica-dialética, o conceito de sentido tomou visibilidade e apresentou duas questões: primeiro, a afirmação da consciência como princípio explicativo das relações sociais; e, segundo, a introdução de um método genético, a partir da historicidade dos processos psicológicos. Essas questões evidenciaram a centralidade da significação social nas funções psicológicas do homem, contribuindo para o estudo do psiquismo.

Assim sendo, inferimos que sentido se refere à totalidade do sujeito histórico e social. Vygotsky exemplifica o sentido, segundo Aguiar (2009), quando o compara a uma frase. Por exemplo, em uma oração formada, a frase só poderá ser compreendida de maneira integrada, completa, não isolando suas partes em cada palavra. Assim, o sentido não se traduz em cada palavra, mas na totalidade integrada delas com o sujeito no mundo.

Diante dessa prerrogativa, entendemos que o sentido da palavra pode mudar facilmente quando atrelado ao contexto. É, portanto, esta variação, no sentido da palavra, um ponto fundamental no estudo semântico da linguagem. Exemplificando essas afirmações, citamos a palavra *órgão* que, de acordo com o Dicionário Aurélio (2010), em música, é compreendida como um grande instrumento de sopro, já em biologia os órgãos são parte de um organismo dotado de função vital. Inferimos então que, com a reflexão vygotskiana, o sentido se produz nas práticas sociais, aliando o psicológico com a experiência do sujeito, não estando atrelada à mente, à natureza ou a instâncias transcendentais em si próprias (BARROS, 2009, p. 179), ou seja, o sentido, por sua vez, parte não somente da individualização da palavra, mas da objetivação que ela adquire em determinada realidade. Assim, tanto a semântica quanto o sentido variaram por intermédio do contexto. Sendo assim, o sentido é fluido, individual, inesgotável, variável e subjetivo e, como vemos a seguir, o

significado da palavra apresenta-se como algo estável a longo prazo, mas que ainda sofre alterações, e, além disso, o significado é coletivo, constituído nas relações sociais.

Já o significado, mediador da relação dialética entre pensamento e linguagem, é produzido social e historicamente, representando a realidade em constante transformação. Semanticamente, o significado refere-se aos eventos, objetos, fenômenos do mundo empírico, representando-os. Por outro lado, no campo psicológico, trata-se de uma generalização, um conceito, produções históricas e sociais, por meio das quais os seres humanos se comunicam e socializam experiências.

Baseando-se em Vygotsky (2001), semanticamente, significado trata-se das representações contidas na palavra que não dá conta de abranger a realidade. Contudo, psicologicamente, o significado se refere à generalização, um conceito, que permite a comunicação entre sujeitos, além de constituir o psiquismo, o pensamento, a consciência singular, particular do homem (AGUIAR, 2009, p. 59). Sem dicotomizar, o sentido aparece como consciência social da consciência pessoal, construída pelo significado.

Com isso, o significado não se refere a um objeto isolado, mas apresenta uma generalização dialética entre subjetivo e objetivo. Assim, Vygotsky (2001) reconhece que o significado, em sua natureza, tanto é um fenômeno da linguagem como do pensamento, pois ele reflete tanto a realidade como a consciência do indivíduo.

Portanto, o pensamento vygotskiano adota um caminho metodológico propondo o significado da palavra como intercessora da relação histórica entre pensamento e linguagem. O significado da palavra, do ponto de vista da psicologia, é sinônimo de generalização ou conceito, sendo, todavia, um fenômeno do pensamento que se modifica e se desenvolve na ontogênese, ou seja, se constitui no próprio homem.

A descoberta da inconstância e mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática (VYGOTSKY, 2001, p. 407-408).

Contudo, segundo Rachman *et al.* (2010), o significado da palavra só é considerado um fenômeno do pensamento quando este relaciona-se com a palavra e nela materializa-se e vice-versa, ou seja, é apenas um fenômeno do discurso, na medida em que o discurso está relacionado ao pensamento e evidenciado por sua luz. Significado torna-se, dessa forma, um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento (VYGOTSKY, 2001).

Além disso, embora seja de longa duração, o significado da palavra transforma-se e se desenvolve superando a crença de sua constância e imutabilidade. Isso se dá porque o significado carrega em si os resultados das ações objetivas, independentemente das variações subjetivas que motivaram a ação humana. Para Vygotsky (2001), a palavra sem significado esvazia-se, configurando-se em mero som, ou seja, sem significado a palavra deixa de pertencer ao fenômeno do discurso: a linguagem.

Por fim, na Psicologia Sócio-Histórica, sentido e significado possibilitam apreender o humano integrado à realidade social, ao mundo, contribuindo para um conhecimento psicológico contextualizado, histórico, analítico, explicativo e crítico, que transforma o homem e a sociedade. Dessa forma, a Psicologia Sócio-Histórica permite construir um conhecimento generalizado, pois, como ressalva Aguiar (2001), a generalização alcança uma diversidade de fenômenos da realidade concreta mesmo que a pesquisa evidencie um sujeito, uma escola, um grupo ou um professor de maneira particular.

Em resumo, o pensamento vygotskiano suscitou a articulação entre relações sociais e processos psicológicos de maneira recursiva e dialética, tomando o sujeito não mais como reflexo ou reação às imposições objetivas. O sentido e o significado, nessa perspectiva, associam à palavra, ao seu contexto e às redes de interações. Contudo, o sentido e significado não se limitarão a si mesmos, mas sim às interações, aos signos e às significações construídas nas relações sociais, nas múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos que afloram dos sujeitos (SMOLKA, 2004, *apud* BARROS, 2009, p. 180).

Não há “sentido puro”, porém, na relação entre pesquisador e pesquisado, o exercício da linguagem, construída na pesquisa, gera significações únicas sobre o tema investigado. Com essa afirmação, partimos para os procedimentos que nos nortearam na realização da pesquisa, com o desejo de apreender as zonas que

significam nosso sujeito participante, frente aos desafios imbricados ao início da atividade profissional.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO: O MÉTODO

Na realização de uma pesquisa o método é uma das questões mais relevantes. É à luz da base teórico-metodológica escolhida que se constitui as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada (BARBOSA, 2015, p. 2).

Como vimos no capítulo anterior, para Vygotsky (1998) a Psicologia Sócio-Histórica permite considerar o conhecimento em uma construção mediada entre as pessoas, e, dessa forma, propõe uma metodologia que compreenda dialeticamente os fenômenos humanos, contrastando com as abordagens naturalística e dialética, estabelecida por Engels (1820-1895), no processo de compreensão da história humana. Nessa dualidade, o naturalismo supõe que somente a natureza e as condições naturais afetam os seres humanos e seu desenvolvimento histórico. Em contraponto com o naturalismo, a dialética admite a influência da natureza sobre o homem e acrescenta ainda que o homem age e transforma a natureza, criando novas condições naturais para sua sobrevivência.

O pensamento vygotskiano permite considerar o conhecimento numa construção feita na interrelação entre as pessoas e a aprendizagem como processo social, propondo, portanto, uma metodologia que compreenda dialeticamente os fenômenos humanos. Vygotsky (2007), por sua vez, sugere a procura de novos métodos e nova estrutura analítica se desejarmos uma abordagem que seja generalizada, a partir de três princípios base, discutidos a seguir.

Primeiro, **valorizar a análise dos processos e não dos objetos**. A análise psicológica do objeto deve diferenciar-se da análise dos processos, pois esse último requer exposição dinâmica dos pontos constituintes da história, a partir da psicologia do desenvolvimento. A análise do processo está atrelada às mudanças sofridas no seu desenvolvimento, ou seja, o seu processo histórico. Desse modo, ao decidirmos pesquisar sobre as significações produzidas pelo professor frente aos desafios enfrentados no início da atividade profissional, devemos reconstruir cada passo desse processo, retomando seus estágios iniciais e percebendo a questão em ação/transformação/evolução.

Segundo, **a análise consiste em explicar e não meramente descrever**. Vygotsky (2007) considerou que a descrição é insuficiente para desvelar a

complexidade da realidade, sendo necessário recorrer à gênese do fenômeno e não a sua aparência superficial. O fenômeno pesquisado deve ser explicado genotipicamente, ou seja, deve ser compreendido com base na sua origem e nas suas bases dinâmico-causais (VYGOTSKY, 2007, p. 65). Voltando-se para o problema da pesquisa e sob esse princípio de análise explicativa, podemos considerar que, embora o início da docência seja desafiador e manifeste-se externamente de maneira semelhante entre distintos professores, sua natureza difere-se, profundamente, quando se trata da origem e da essência psicológica do fenômeno em/para cada sujeito.

O terceiro princípio base diz respeito ao **problema do comportamento fossilizado**. Em psicologia, segundo o autor russo, há processos que passaram por longos estágios do desenvolvimento histórico que estão sendo repetidos e tornaram-se mecanizados e fossilizados. Portanto, para explicar e apreender um fenômeno, partindo de sua origem, é preciso considerar o próprio processo, e, para que isso seja possível, o pesquisador deverá alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado das formas superiores de comportamento (VYGOTSKY, 2007, p. 68).

O que foi (passado) e o que é (presente) se fundem em um estudo historicamente fundamentado. Isso não significa estudar determinado fenômeno, especificamente do passado, para ser considerado histórico, mas significa estudar o fenômeno em seu processo de fases e mudanças evolutivas. Destarte, estudar o professor, na condição de iniciante na profissão, requer analisar o desenvolvimento do início da carreira ao presente, reconstruindo sua natureza, essência e origem dos desafios inerentes à atividade profissional, percebendo, qualitativamente, o processo de desenvolvimento do sujeito, frente ao fenômeno em questão.

Dessa forma, Vygotsky (2007) constitui o que chama de “nova psicologia”, apreendendo o indivíduo de maneira totalitária, ou seja, privilegiando a mente e os aspectos subjetivos, como também o comportamento objetivo. O objeto em estudo não é apenas descrito e explicado, mas, compreendido na relação dialética entre pesquisador e pesquisado. Comungamos com Vygotsky (2007, p. 75) quando afirmamos, em uso de suas palavras, que “queremos estudar a reação como ela aparece inicialmente, como toma forma, e depois que está firmemente estabelecida, tendo sempre em mente o fluxo dinâmico de todo o processo de seu desenvolvimento”. Nessa perspectiva, o fenômeno estudado é tomado em processo complexo e em movimento contínuo de evolução.

Assim sendo, inferimos que o desenvolvimento do homem é gradual e não isolado, dialeticamente construído por fatores subjetivos e objetivos, na busca por identificar e propor solucionar alguns problemas. No caso desta pesquisa, buscamos apreender o professor no início de seu trabalho docente que, nesse processo lança tentativas, cria estratégias, elabora novas tarefas, a fim de superar os desafios e adaptar-se à atividade pedagógica.

4.1 CRITÉRIOS PARA PRODUÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Esta pesquisa se configura como um estudo de caráter qualitativo, pois buscou apreender os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil. Articulamos a pesquisa qualitativa ao método, a partir da Psicologia Sócio-Histórica, para auxiliá-nos na compreensão dos fenômenos subjetivos e objetivos do homem.

Sob essa ótica, desenvolver pesquisa qualitativa corresponde a um processo investigativo de questões singulares e particulares, tanto do pesquisador como do sujeito participante da pesquisa. Nosso olhar volta-se para a realidade não quantificada. Volta-se para um universo rico de significados, aspirações e motivações que indicam espaços profundos nas relações e nos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

A metodologia qualitativa contempla uma investigação humana com percepções pessoais, indutivas e explicativas, que possibilita a participação recíproca do pesquisador e do participante. As informações produzidas no percurso da pesquisa foram alcançadas através de significações que o sujeito participante lançou sobre suas próprias experiências profissionais.

Dessa forma, a pesquisa desenvolvida condiciona a relação entre pesquisador e objeto, tomada a partir de uma perspectiva dialógica e a situação de interação sujeito-objeto inverte-se. O objeto em estudo não é apenas descrito e/ou explicado, mas apreendido, fundamentando-nos na valorização do papel do sujeito que ativamente constrói seu conhecimento na realidade social, ou seja, o que o sujeito constrói no seu mundo de relações são núcleos centrais de nosso problema de pesquisa, de caráter qualitativo:

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (ANDRÉ, 2012, p. 47).

Sob esse viés, a pesquisa com caráter qualitativo possibilita considerar o espaço natural da atividade docente como uma das fontes para a obtenção das informações necessárias à produção da pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o pesquisador, além de precisar imergir no campo com um objetivo ou questão norteadora, precisa também manter a aproximação com a situação e o sujeito pesquisado. O pesquisador ouve o sujeito participante e relaciona sua narração com outras questões, frente à situação estudada, integrando o individual e o social, criando uma rede de relações relevantes que enriquecerá a pesquisa.

Assim, articulamos a pesquisa qualitativa ao método, a partir de uma orientação Sócio-Histórica, visto que, o método torna-se auxiliar na apreensão dos fenômenos subjetivos e objetivos do homem e seu olhar particular possibilita uma visão da totalidade social. Assim, buscando apreender os sentidos e significados do professor iniciante na atividade docente, considerando-o em seu contexto e, a partir do olhar do sujeito da investigação, suas significações sobre a complexidade pedagógica, social e histórica na qual está inserido.

Dessa forma, é possível inferir que a Psicologia Sócio-Histórica, articula os aspectos objetivos com os subjetivos, dialeticamente, relacionando o sujeito com a sociedade na qual está inserido, a fim de apreender o homem em sua complexidade biológica e social, ou seja, nessa linha de pensamento, o homem deve ser visto como um ser concreto, ativo, histórico e social.

Para isso, utilizamos a entrevista, concebida como produção da linguagem, pois, facilitou-nos a compreensão da dimensão social do indivíduo exposto, através dos variados discursos verbais, gestuais e expressivos presentes nos relatos e que retratam a realidade, tecendo a vida social, a partir de uma dimensão singular. A voz do sujeito que se revela na entrevista permite um encontro entre várias vozes, além de refletir a realidade do grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social nos quais o sujeito está incluído. Partindo dessas colocações, neste trabalho dissertativo, utilizamos as entrevistas, entendidas como um instrumento rico, que

permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam: os sentidos e os significados.

Segundo Minayo (2001), as informações obtidas através de entrevistas podem ser divididas em duas naturezas: a objetiva, com fatos propriamente ditos, objetivos obtidos por outros meios; e a subjetiva, com atitudes, valores, opiniões alcançadas com a contribuição dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Realizada face a face, a entrevista torna-se interativa, humana, atenta ao outro e a si, como também, considera as expectativas, sentimentos e interpretações dos protagonistas desse processo: pesquisador e sujeito participante.

Com a entrevista, o pesquisador realiza um jogo interpretativo, identificando, nas linhas e entrelinhas, a fala particular que se entrelaça com o geral, criando um conhecimento e apreendendo o indivíduo, a partir de sua história e o seu meio social, cultural. Nesse processo de interpretação, o pesquisador se insere na pesquisa e torna-se um dos principais instrumentos do trabalho, pois, ao analisar as informações, lança o seu olhar, sua leitura pessoal e social que orientam sua compreensão diante de seu objeto de estudo.

Com base nesses pressupostos, a produção das informações foi constituída com a entrevista recorrente de Leite e Colombo (2006), que se configura como um processo ativo entre pesquisador e pesquisado, construindo o conhecimento, alcançando o objetivo da pesquisa de forma partilhada. A entrevista recorrente implica movimento de ir e vir das falas, cabendo ao participante emitir comentários sobre si, tendo por foco refletir sobre aspectos que constituem mudança de comportamento frente aos desafios iniciais na atuação, pois como destaca Vygotsky (2001, p. 481), “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

Os instrumentos utilizados nas entrevistas de caráter recorrente, em pesquisas qualitativas, apresentam soluções para estudos de significados subjetivos, pois, o processo de relatar, transcrever e recorrer à fala e a interpretação do outro, garantem o direito de o participante ouvir, discordar e até mesmo modificar suas colocações com nova narrativa, cumprindo compromisso ético, cuidadoso e atento com o discurso do outro.

Com base em Leite e Colombo (2006), apresentamos, genericamente, os procedimentos da entrevista recorrente que pode ser assim descrito: 1. Definição dos objetivos da pesquisa, a fim de deliberar a questão central que implique no desvelamento de um conhecimento já apropriado pelo sujeito; 2. A escolha do sujeito participante deve ser intencional, explicitando os critérios que definem a escolha por esse sujeito; 3. Primeira etapa da entrevista, apresentamos a questão básica, que sintetiza o objetivo da pesquisa, e o sujeito verbaliza livremente sobre o tema. Os relatos são gravados e com pouca interferência do pesquisador; 4. Transcrição e retorno da entrevista, a fim de que o sujeito complete/altere/proponha/corrija, além de esclarecer dúvidas do pesquisador. As dúvidas, geralmente, caracterizam-se como uma situação semiestruturada; 5. Outras entrevistas podem ser realizadas até que as informações sejam encerradas, quando pesquisador e pesquisado concordam que a questão básica se deu por esgotada; 6. Após as entrevistas, inicia-se a segunda etapa de análise das informações.

Dessa forma, a entrevista foi realizada em variados momentos. Antes mesmo de iniciar a entrevista recorrente, realizamos um primeiro momento que se configurou em um contato inicial entre pesquisador e sujeito participante, contemplando os seguintes passos: apresentação mútua; solicitação de participação voluntária e cooperativa; média de duração dos encontros; solicitação de gravação das narrações, assegurando o anonimato, fidedignidade e sigilo dos depoimentos; esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa; acesso e devolução das gravações e análises das informações produzidas; abertura para perguntas e dúvidas.

Depois de acertados os acordos preliminares da entrevista, seguimos para o segundo momento no qual solicitamos do sujeito participante a exteriorização breve da sua história de vida, contemplando origem, período de escolarização, motivações para escolha da profissão, percurso da formação inicial, a fim de situar o sujeito em uma dada realidade histórica e social.

Finalmente, seguimos ao terceiro momento, que correspondeu aos procedimentos apontados por Leite e Colombo (2006), em que se apresenta a questão básica, que corresponde ao objetivo central da pesquisa. Cada momento foi gravado, em seguida, transcrevemos, analisamos e categorizamos a fala do participante. Feito isso, retornamos para apresentar ao sujeito participante as transcrições, a fim de alterar ou completar com correções, a partir da reflexão do

próprio participante, como também, para esclarecer dúvidas do pesquisador, até darmos por esgotado o questionamento central.

Diante disso, consideramos que os procedimentos da entrevista recorrente nos permitiram ouvir e discorrer com as narrações do participante, como um diálogo em que o pesquisador lança sua compreensão sintetizada sobre o discurso exposto, através de perguntas esclarecedoras, apresentando uma escuta atenta e dialogada, a fim de apreender as significações que constituem o sujeito por meio de sua realidade histórica e social.

Refletindo sobre as narrações do participante, devemos considerar que “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores” (VYGOTSKY, 1991, p. 4). Entender nosso principal sujeito de investigação – o professor – implica aproximar-se das zonas de sentidos produzidos em sua atividade, no caso, a docência. Questionamos então: como apreender esses sentidos? Que caminho nos conduziria a tal tarefa?

Para a realização da produção, análise e interpretação das informações constituídas pela fala do sujeito participante, no desejo de apreender suas significações frente aos desafios no início da atividade profissional, adotamos os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006/2013), por se tratar de uma proposta metodológica do método histórico-dialético e possibilitar-nos fundamentar as categorias que utilizamos da Psicologia Sócio-Histórica.

O procedimento metodológico dos Núcleos de Significação foi pensado por Aguiar e Ozella (2006/2013) na intenção de ajudar o pesquisador no processo de identificar, analisar e interpretar a palavra (significado) como ponto de partida, e, transpassá-la para um conceito concreto (sentidos) lançado pelo sujeito pesquisado, frente à realidade e ao problema que se deseja investigar. Nessa perspectiva, consideramos que a palavra é mais do que aparenta. As autoras indicam que a palavra não se reduz à linguística, nem ao intelecto, e, por essa razão, os significados não se limitam ao processo de descrição e explicação descontextualizado.

Para análise e interpretação dos relatos da professora sobre seus desafios enfrentados no início da atividade profissional, seguimos as seguintes etapas para se chegar aos Núcleos de Significação, a saber:

1. **Levantamento de pré-indicadores:** correspondem às palavras, frases e temas carregados de conteúdos e significados, que revelam a forma de pensar,

sentir e agir do sujeito. A palavra com significado, neste caso, verbal e intelectual, revelam aspectos afetivos e cognitivos. Aguiar e Ozella (2013) afirmam que os pré-indicadores são destacados através de várias leituras flutuantes, a partir das transcrições das entrevistas, e compõem o quadro amplo para a organização dos indicadores. As autoras destacam que a organização dos pré-indicadores deve ter como critérios a “semelhança”, a “complementaridade” e a “contraposição” para que resultem nos indicadores da segunda etapa;

2. **Indicadores:** é o processo de aglutinação e articulação dos pré-indicadores. Elaborar-se a junção dos conteúdos temáticos, a fim de possibilitar melhor percepção dos fatos relatados nas entrevistas e as contradições da fala do sujeito participante. De acordo com Aguiar e Ozella (2013), os indicadores “são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito” (p. 310);

3. **Sistematização dos Núcleos de Significação:** os indicadores se articulam na intenção de revelar a realidade em questão, se aproximando dos sentidos que constituem o sujeito em seu contexto, no caso desta pesquisa, a realidade é a do professor iniciante na docência, no âmbito da Educação Infantil e os desafios que encontra nesse processo. Os núcleos de significação têm como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e contraditórios, ou seja, que dialogam no processo de construção dos sentidos e dos significados.

A apreensão dos sentidos e significados produzidos pela professora iniciante na atividade docente é alcançada quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, obtém-se uma análise interpretativa completa em que os núcleos poderão ser compreendidos no seu movimento e analisados à luz Psicologia Sócio-Histórica, da fala do sujeito participante e da teoria. Dessa forma, esse procedimento adotado possibilitou a interpretação da fala para um plano objetivo, ou seja, o plano dos sentidos será determinante, pois constitui os modos de agir, sentir, pensar dos sujeitos e mobiliza os processos de construção das atividades do sujeito.

Assim, nossos esforços para apreender os sentidos e significados de uma professora iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional para além das aparências, foi o nosso propósito. Com isso, desejamos não conceber a realidade de maneira vazia/superficial ou limitarmos a descrição dos fatos, mas nos esforçamos para significar os processos constitutivos pelo sujeito participante.

Isso implica em apreendermos o seu modo de pensar, sentir e agir, diante dos desafios encontrados e enfrentados no início da atividade docente.

4.2 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO SUJEITO PARTICIPANTE

Com base na revisão da literatura, especialmente em Huberman (2000), que delimita, no tempo, os anos de atuação do professor iniciante que desejamos, bem como, os apontamentos que norteiam a entrevista recorrente de Leite e Colombo (2006), que definem que, nesse procedimento, a escolha do sujeito participante deve ser intencional, e, logo, deve enquadrar um perfil que atenda ao nosso objetivo de pesquisa, para tanto, elencamos critérios para a escolha do sujeito participante. Usamos os seguintes critérios: 1) Ser professor(a) iniciante, com base no ciclo de vida profissional definido por Huberman (2000), ou seja, ter entre 1 a 3 anos de atuação na docência; 2) Estar atuando como professor(a) titular de sala em Unidade de Educação Infantil, no município de Mossoró/RN; 3) Estar disponível para contribuir, permitir a produção e divulgação das informações produzidas pela pesquisa.

4.3 SUJEITO PARTICIPANTE: QUEM É VALQUÍRIA?

Ponderamos que para apreendermos as significações produzidas pelo sujeito sobre seu ingresso na atividade docente é necessário considerar os processos formativos que o constituem, a saber: sua origem, período de escolarização, as motivações para a escolha da profissão, processo de formação inicial, até chegarmos ao ingresso e os desafios encontrados no início da atividade docente. Esses processos traçam a historicidade do sujeito, ou seja, são aspectos que caracterizam a vida do sujeito, e, portanto, não devem ser esquecidos. Por isso, no primeiro encontro com a professora entrevistada, solicitamos que falasse sobre sua vida e questionamos: Quem é você? De onde veio? Essas perguntas possibilitaram apreender suas estruturas sociais, ou seja, sua história individual e social, pois, concordamos com Soares (2011, p. 24) que

o estudo do professor pressupõe sempre um resgate da sua biografia, isto é, do modo pelo qual ele tem sido afetiva e simbolicamente mediado por experiências vivenciadas na sua atividade de trabalho, experiências essas

que implicam, dialeticamente, na constituição de diversos elementos de sentido.

Assim, antes de explorarmos o ingresso e os desafios da iniciação à docência, buscamos investigar o contexto histórico e social da professora entrevistada. Conversamos sobre sua vida, escolarização e sobre sua formação inicial. Agora, com base nas gravações feitas durante os encontros, iremos apresentar quem é o nosso sujeito participante.

Como frisado nos tópicos anteriores, elencamos critérios para a escolha do sujeito participante, como também, optamos pela utilização de um nome fictício. Assim, chegamos à professora Valquíria. Nas buscas pelo significado desse nome nos deparamos com duas explicações mais comuns: 1. Segundo a mitologia nórdica, as Valquírias eram deusas menores, que serviam ao deus Odin, tendo como função resgatar e servir os soldados que heroicamente morriam em guerra. Nesse caso, o nome Valquíria significava “aquela que escolhe os mortos”; 2. Na origem Germânica, o nome Valquíria significa “guerreira”, indicando uma pessoa batalhadora, guerreira, corajosa, valente e que luta pelos seus sonhos. Com isso, escolhemos o nome Valquíria, pois a professora entrevistada nos revelou ser uma pessoa que busca alcançar seus objetivos, enfrentando os desafios encontrados em seu percurso de vida pessoal e profissional. Valquíria, também é aquela que nos “resgatou” significações valiosas sobre a atuação docente, o início da carreira e os percalços encontrados e enfrentados nesse processo.

Valquíria tem 26 anos. Nasceu e foi criada no Sítio Bonito, zona rural de Governador Dix-Sept Rosado/RN, comunidade simples e pequena. Com ajuda da sua mãe e da tia-avó, desde a infância estudou em escola pública, na qual sua mãe a deixava de bicicleta, percorrendo, diariamente, 12 km do sítio⁶ para a cidade em busca de formação e estudo. Sem nenhuma reprovação concluiu os estudos na educação básica. Decidiu, então, prestar vestibular para o curso de Gestão Ambiental, que a atraía por gostar de questões ambientais e da defesa do meio

⁶ No segundo encontro para realização da entrevista recorrente, tivemos a oportunidade de conhecer a cidade de Governador Dix-Sept Rosado/RN e nos destinarmos ao sítio Bonito onde reside Valquíria e sua família. Percorremos, portanto, os 12 km de estrada da cidade para o sítio. Sentimos na pele os desafios do percurso que Valquíria desde a infância enfrentou e enfrenta para estudar, graduar e, atualmente, trabalhar. Seguimos a estrada de barro, encontrando os animais, o rio e as pontes que cortavam aquele caminho deserto. Tentamos imaginar os sentidos que aquele lugar tem para Valquíria e os percalços que encontra diariamente para realizar os seus sonhos.

ambiente. Contudo, não foi aprovada, deixando-a frustrada e decepcionada, pois nunca havia sido reprovada em sua vida escolar.

No segundo momento, decidiu prestar vestibular para o curso de Pedagogia. Encontrou afinidade nessa profissão devido às experiências de infância e ao contato que teve com a sala de aula. Valquíria contou-nos que sua irmã trabalhava em uma escola particular, e, por vezes, a substituía quando adoecia. Além disso, associa sua escolha pelo curso de Pedagogia às brincadeiras de infância, quando brincava em casa de “escolinha”, sendo sua irmã a professora e ela a aluna. Considerava ainda que ser professora era o que gostava e sabia fazer.

Sobre a escolha da profissão, observamos que para Valquíria, esse processo correspondeu a influências subjetivas e objetivas como nos apresenta Aguiar (2006, p. 11):

Vamos entender o sujeito como aquele que é ao mesmo tempo único e singular, mas também social e histórico, como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional e como aquele que produz sentidos subjetivos. Por isso, com certeza, ele certamente, escolhe.

Partindo dessa afirmação, consideramos que as escolhas feitas pelos sujeitos é uma expressão única, singular, social e histórica. Assim, citamos como exemplo, que a escolha pela profissão docente se trata de uma escolha mediada por condições objetivas (social e histórico), como também subjetivas (pessoal e particular). A história particular e a história social colocam o sujeito em uma unidade contraditória, pois sintetiza a objetividade e a subjetividade.

Relatando sobre sua formação no curso de Pedagogia, Valquíria destacou que encontrou muitos desafios. Estudar em outra cidade e procurar meios para locomoção foram as suas primeiras dificuldades. Precisou trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Objetivava a compra de uma moto para conseguir ir a Universidade e concluir o curso superior. Em sala de aula, no Campus Universitário, deparava-se com seus colegas com computadores, acesso a internet e celulares, que eram incomuns em sua realidade interiorana.

Valquíria considera que sofreu *bullying* pelo pouco acesso que tinha às informações, filmes, eventos, teatro, e, sobretudo, a internet e a habilidade com as tecnologias. Contudo, enfrentou os desafios da formação inicial e pôde participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando tirar nota máxima no

trabalho de conclusão de curso, bem como, receber a medalha de mérito acadêmico como a melhor aluna, dentre os cursos de Pedagogia da UERN Mossoró, Natal, Assú e Caicó, no ano de 2013.

Em seguida, participou do concurso da Prefeitura Municipal de Mossoró. Esperando a convocação, engravidou e trabalhou no comércio e em outros seguimentos. Em 2016, foi convocada e iniciou sua primeira experiência como professora em uma Unidade de Educação Infantil. Atualmente, a professora tem 2 anos de experiência com a docência, configurando-se como uma professora que se enquadra no perfil de professora iniciante e nos relatou seus desafios no início da carreira docente. Desse modo, realizamos a entrevista recorrente com Valquíria e analisamos, através dos Núcleos de Significação, exteriorizados e debatidos nos capítulos seguintes.

5 PRODUÇÃO DAS SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR INICIANTE: OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios – é, possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.11).

Como exposto no capítulo anterior, realizamos entrevista recorrente com a professora Valquíria e contamos com a proposta dos Núcleos de Significação que se constitui como um procedimento de investigação teórica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, a fim de apreender as zonas de sentidos do sujeito, nos revelando as significações produzidas por Valquíria sobre os desafios enfrentados no início de sua carreira docente, na Educação Infantil.

Assim, apresentamos, através de três quadros demonstrativos, os Pré-indicadores, os Indicadores e os Núcleos de Significação, sistematizados através da fala do sujeito participante, durante a entrevista, revelando sua realidade subjetiva e objetiva, e o seu movimento nessa dada realidade.

5.1 PRÉ-INDICADORES

Após a entrevista e sua transcrição, destacamos as palavras, frases e temas carregados de conteúdos e significados que revelaram a forma de pensar, sentir e agir de Valquíria, sobre os desafios encontrados no início de sua carreira docente. Compomos um quadro amplo com 73 pré-indicadores que serviram de base para a organização dos indicadores, que podem ser verificados no quadro abaixo:

Quadro 1: Pré-indicadores produzidos a partir da entrevista recorrente

PRÉ-INDICADORES
1. Quando eu cheguei à unidade, encontrei muitas dificuldades. Primeiro que eu não conhecia ninguém. Fui me adaptar com as professoras, com a equipe de apoio, com a parte gestora, e, sobretudo, com os alunos e os pais dos alunos.

<p>2. [...] eu tive um auxílio, uma luz no fim do túnel, pois, [...] eu tinha uma estagiária que acompanhava uma criança especial com hiperatividade na minha sala e ela meio que era a professora.</p>
<p>3. No início, eu meio que observava tudo que ela fazia para pegar base para mim, porque já era uma metodologia adotada por elas, durante o início do ano [...] então, eu procurava usar, mais ou menos parecido, para que viesse a dar certo comigo também.</p>
<p>4. No ano seguinte, [...] fui transferida para o Infantil II, pois no ano anterior (2016) eu era do Infantil I e acabei pegando a mesma turma, e, dessa vez, simplesmente, eu não tive estagiária.</p>
<p>5. Eu passei o ano inteiro sozinha e elas disseram que ele não tinha hiperatividade. E eu disse: “E por que a estagiária estava aqui? Pois, as estagiárias só vêm quando tem o laudo, e ano passado esse menino tinha e esse ano não tem?” Eu sei que, resumindo a história, concluimos o ano e não veio auxiliar.</p>
<p>6. Foi muito difícil porque ele tinha muita dificuldade na questão da obediência. A gente falava, explicava, conversava, pedia para ele não bater, pois ele batia muito nos amigos, pedia para ele não agredir... conversava com a mãe... só que não adiantou muita coisa.</p>
<p>7. O rendimento era muito pouco nos dias que ele vinha, porque tinha todo aquele cuidado com ele, para ele não estar agredindo os amigos. Ele não obedecia e eu o colocava no cantinho perto de mim, para ele pensar no que tinha feito de errado, mas não adiantava muito. Mandei chamar a mãe diversas vezes, o avô. O avô dizia que as reclamações eram em todo canto, não era só na escola. O avô pedia a ele para ele não fazer, porém, ele não obedecia.</p>
<p>8. O problema foi maior em 2017, porque começou a ter a pornografia.</p>
<p>9. Ele e outro colega começaram a ir ao banheiro juntos. [...] Eu deixava também ir um menino e uma menina porque os banheiros não são juntos. [...] eu não vi maldade nenhuma nisso. [...] uma professora disse a mim que pegou ele dentro do banheiro das meninas, conversando com uma menina. Se eu soubesse já dessa realidade, eu garanto que eu não deixava.</p>
<p>10. Aí, eu reclamei, ele disse que era mentira e eu mandei chamar a mãe. Chamei a supervisora e a gente teve uma reunião. Aí eu defini: “Pronto. Agora vai ser assim: só sair um de cada vez. Se sair a menina, vai só a menina. E não saem de duas não, vai só ela. Quando voltar, vai um menino. E assim eu vou fazendo. Nem saem dois meninos, nem saem duas meninas, nem sai um de cada. Vai sair só um!”. E até hoje é essa filosofia que eu estou seguindo, já para evitar outros problemas.</p>
<p>11. Outro dia apareceu uma capa de DVD pornô. [...] eu precisei ir à secretaria tirar xérox das atividades, pois não tinha quem tirasse. Só que eu já tinha tanto medo de deixar minha turma só que eu deixei uma menina da cozinha olhando. Quando eu voltei ela disse: “(cita o seu nome), não deixe esse menino ir para o recreio hoje!” Eu disse: “E por quê?” “Ele bateu em mim!” [...] “Esse aluno seu estava mostrando um papel a esse daqui (o hiperativo). Eu pedi para ver, pois vi que era uma coisa que não era certa. Aí esse aqui botou na bolsa. Eu fui tentar tirar e ele me deu o soco na minha barriga. Mesmo assim eu consegui e está aqui: é uma capa de DVD pornô!”. Aí o menino dizia: “Não tia, foi (cita o nome)”, e o outro dizia: “Não</p>

tia, foi (cita o nome)". E não apareceu o responsável.
12. [...] eu chamei o hiperativo e disse: "Olhe, quando a supervisora chegar você vai para a sala dela. Eu ensino você a bater? Eu bato em você? Eu mando algum colega seu bater ou eu mando você bater em alguém? O que é que eu digo aqui todo dia? Que a gente tem que ser amigo e que não pode bater. Então, eu vou chamar a sua mãe e perguntar de onde está vindo essa cultura do bater, porque aqui eu não ensino ninguém a agredir, não. Eu sou uma professora que talvez você não goste porque eu reclamo, mas agredir eu não agrido! ".
13. Quando a supervisora chegou eu levei os dois. Expliquei a situação e ela não gostou. Perguntou a todos dois e nenhum disse quem foi. Ficaram o resto da tarde lá com ela.
14. Quando as mães chegaram eu conversei e disse que não admitia aquele tipo de coisa, que era feio, que são crianças e que prestassem atenção com quem eles convivem, com as influências que eles estão tendo, o que eles estão assistindo, com quem estão brincando na rua. Isso é muito importante: ter um olhar atento para descobrir onde está o problema. Falei para terem cuidado e perceberem o que elas estavam criando dentro de casa. Falei que, enquanto eu fosse professora, não admitia pornografia nem explícita, nem visual dentro da sala e que fosse a última vez que aquilo ia acontecer.
15. Outro dia apareceu um desenho da mesma forma: um desenho pornográfico que ninguém sabe quem foi. [...] uns diziam que tinha sido ele (a criança com hiperatividade) e ele dizia que tinha sido outro. E ficou nessa história de um acusar o outro e não apareceu o culpado.
16. [...] outro dia que eu precisei sair ao banheiro e as meninas disseram que ele baixou a roupa e mostrou os órgãos genitais dele para todo mundo , inclusive para as meninas, e balançou também.
17. [...] mais uma vez eu falei com a supervisora. Falei que deveríamos tomar alguma posição, porque aquilo estava ficando muito complicado.
18. Às vezes eu saía, ia à sala de uma colega e chamava para olhar eles, enquanto eu ia ao banheiro, mas não era sempre que eu ia ficar perturbando uma professora. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho minhas necessidades. Eu preciso de um copo de água, eu preciso de uma xérox, eu preciso de um papel, eu preciso de uma assinatura... e eu preciso sair. Não todas às vezes, mas eu preciso.
19. [...] eu conversei com os pais que não estava saindo nem para ir ao banheiro. Estava começando até a sentir umas dores que eu suspeitava que fosse infecção, pois eu não estava mais indo ao banheiro, já para evitar que acontecesse alguma coisa e dizerem: "Cadê a professora que não estava em sala de aula?" .
20. Então, eu disse a coordenadora: "Temos que conversar porque a situação está cada vez pior. Não está se resolvendo. E eu tenho que ficar com eles, mas eu também tenho as minhas necessidades. Aí quer dizer que eu nunca vou ter confiança de sair e deixar a minha sala só, porque pode acontecer alguma coisa em dois minutos que eu saio?" .
21. A coordenadora chamou o aluno de novo, disse que não sabia mais o que fazer, pois já tínhamos conversado, chamado o avô, já tínhamos sentado com ele, já tínhamos explicado que isso não era certo, mas que a sexualidade dele estava muito avançada para a idade.

<p>22. E acabou que ele passou um bom tempo sem vir para a aula. Nós ligamos. Porque assim... nosso objetivo não era afastar, mas sim combater aquela atitude. Depois voltaram, mas a criança vinha e passava outra sem vir. [...] eu disse à supervisora que se fosse o jeito pegaríamos o endereço e íamos a casa dele, porque eu não sei como ir lá e esse também não é o meu papel, é papel da escola. Veja: telefone tentamos e não deu certo, mandamos recado por quem mora perto, mas o menino não está voltando para a escola. No projeto de encerramento do ano letivo ele não participou, pois não estava mais vindo. Ele faltou bastante.</p>
<p>23. No início, eu encontrei muitas perguntas por parte dos pais, pois eles ficavam muito assustados, questionando: por que trocou a professora? De onde ela vem? Quem é ela?</p>
<p>24. [...] eu tenho muita dificuldade de pôr ordem na sala, para que eles brinquem, mas também para que desenvolvam as atividades, para eles obedecerem a hora de ficarem sentados, de ficar calados, de fazerem silêncio, para não fazerem tanto barulho que prejudica o colega que está fazendo alguma atividade. Então, eu tive muita (intensidade) dificuldade no início, no domínio de sala de aula! Não vou negar!</p>
<p>25. Aí, ela (a auxiliar) me ajudava muito porque ela já tinha a experiência com a outra professora e ela tinha muita (ênfase na fala e movimento mostrando segurança) autoridade para com os alunos. Eles obedeciam muito a ela. E eu procurava me espelhar naquele comportamento dela para que eles vissem em mim aquela mesma autoridade. Não autoritarismo, mas uma autoridade.</p>
<p>26. [...] o que eu vi que estava complicando muito era a questão da minha gravidez! As crianças sabiam, pois, a auxiliar dizia assim: “Gente, vamos obedecer. Tia (cita o seu nome) não pode correr, não pode pegar peso, pois ela tem um neném aqui na barriguinha dela. Aí ela não pode, pois prejudica o neném.”. No dia que ela não vinha... criatura... eles se aproveitavam para correr, porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa, porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levantá-los.</p>
<p>27. [...] quando ela dizia: “Sente aqui!”. E, se eles não sentavam, ela ia lá e pegava eles pelo braço e sentava. Quando a criança esperneava, ela ficava segurando. Quando a criança chorava, ela soltava e dizia: “Você não vai mais fazer isso.” Aí, a criança parava e ali ficava. Assim, as crianças viam que eu não ia fazer aquilo, porque se uma criança esperneasse, se debatesse ia bater na minha barriga! Então, elas viam que podiam fazer e acontecer comigo que eu não ia poder segurar, prender porque eu estava grávida e eu tinha medo pelo meu filho.</p>
<p>28. Eu pedia para sentar, mas a menina corria, virava as mesas... eu conversava com a mãe, mandava chamar o pai, pois ela tinha muito medo do pai. No outro dia, ela chegava melhor.</p>
<p>29. [...] teve um dia que uma se jogou na porta, aí, uma professora viu e teve pena de mim [...] ela falou: “Venha para cá! Você não pode fazer isso não! Tia está grávida e não pode passar por aborrecimento não! (cita o seu nome), você quer me dar eles? Eu levo os mais trabalhosos para a minha sala e faço essa atividade.” Eu disse “Mulher, você já tem os seus.” Ela disse “Mas lá são duas professoras e veio pouca gente hoje. Veio pouco aluno e tem uns que já estão dormindo. Me dê, eu levo eles para lá.”. Quando os pais</p>

<p>chegaram, eu expliquei a situação e até pedi desculpa, mas eu não podia pegar peso...</p>
<p>30. Eu até tentei levantar a criança, mas a professora chegou e disse: “Não faça isso pelo amor de Deus. Você está louca!” Eu disse: “Mulher, e eu vou deixar essa menina aqui jogada?” Aí, a professora levantou, reclamou e deu aquele sermão. E eu comecei a chorar na sala porque, na época, eu estava passando por muitas dificuldades... A professora perguntou: “Por que você chora?” Até a merendeira viu, ficou com pena e veio deixar um prato de sopa para mim. Mesmo assim, enquanto eu estava comendo, as alunas estavam virando tudo no refeitório e eu tive que colocá-los de volta para a sala. Quando chegamos à sala, a merendeira disse: “(cita o seu nome), pegue um prato de sopa. Eu vi que você não comeu todo.” Todo mundo prestava atenção naquela situação.</p>
<p>31. [...] eu comecei a chorar e disse: “Mulher, porque tudo que eu faço aqui não está dando certo. Eu venho para cá, com a melhor das intenções e tudo que eu tento fazer aqui não dá certo.” [...] “Primeiro do que tudo eu vim para cá grávida. [...] Eu estou devendo muito e não tenho de onde tirar dinheiro emprestado [...] E para quem estava grávida, precisando comprar as coisas para o filho e não tinha uma fraude... é desesperador! Aí eu venho para a escola com esse inúmero de dificuldades, [...] chego aqui e não consigo dar minha aula porque dois ou três alunos tocam o terror e eu não posso nem me dar ao luxo de pôr ordem (na sala), por causa da minha situação, que me impedia. Eu não posso segurar uma criança e sentar ela aqui até ela se acalmar. Eu não posso pegar um outro que está no cantinho da disciplina, para quando o pai chegar eu reclamar.”</p>
<p>32. Os pais não gostam que coloquem no cantinho da disciplina, mas eu coloco para pensarem nas coisas de errado que fez e dizia que só vai sair quando pensar, disser que se arrependeu, pedir desculpa ao colega e garantir que não vai fazer mais! Aí, quando eles demoram muito a dar o braço a torcer, ficam lá por muito tempo.</p>
<p>33. Continuando meu desabafo, eu disse: “Eu venho para cá dar minha aula e não consigo. Aí, no dia que a auxiliar vem, vem bem pouquinho aluno. No dia que ela não vem, vêm todos!” Entende a minha agonia?! [...] a professora me ajudava levando a maioria dos alunos, os mais trabalhosos. Eu recusava, mas ela insistia dizendo que na sala dela tinham poucos alunos e já tinham tomado banho e estavam dormindo. Ela dizia que ia fazer as atividades e quando eles terminassem, trazia de volta.</p>
<p>34. Os alunos foram melhorando. A auxiliar voltou e quando ela estava as coisas aconteciam realmente, eles ficavam bem melhores. Dava para dar uma senhora aula!</p>
<p>35. [...] eu me afastei de licença e quando eu voltei tinham separado as duas meninas que brigavam muito. Cada uma foi para uma sala diferente. Isso já resolveu 50% dos meus problemas, pois já não tinha aquele negócio de uma estar arrancando o cabelo da outra. E a criança que ficou na minha sala, viu que eu não estava mais impossibilitada de pegar ela por causa da gravidez, ela já tinha mais certo temor mesmo. Quando eu dizia: “Você não vem não? Então, espere aí!” Ela corria e eu corria atrás até pegar e sentá-la! Quando ela queria sair, eu segurava e não deixava. Não saia não!</p>
<p>36. Eles viram que eu já estava mais com aquele domínio, pois eles viam</p>

que, no primeiro ano, eu não estava mais resolvendo a situação, mas agora eu já podia correr, eu já podia pegar.

37. Teve outro dia que essa aluna estava fazendo birra e **eu disse: “Pois eu vou levar você para a sala da diretora para conversar. Você só sair de lá na hora que sua mãe vier e é ela que vai te buscar lá!”** Aí ela dizia: “Não, tia. Não me leve. Papai vai brigar comigo e mamãe vai brigar!”. Então, **se eu não levasse, aí amanhã fazia de novo!** [...] quando a coordenadora chegou, conversou com ela e chamou ela, mas ela não foi. **Quando a coordenadora falou que ia chamar o pai dela, ela se levantou. Ficou lá a tarde toda.** Quando a mãe chegou, eu disse: **“Ela está lá na secretaria. Vá lá e converse com coordenadora, pois agora eu não posso conversar. Se a senhora quiser, amanhã posso chegar mais cedo para a gente conversar, mas foi porque ela não estava obedecendo.”**

38. **Depois disso a menina ficou temente.** Acho o pai deve ter reclamado muito em casa, **aí ela voltou bem mais cordial e tudo que eu pedia para ela fazer, ela fazia.** Me ajudava a limpar a sala, ajudava a manter a ordem, arrumava as cadeiras, as mesas, pegava copo, água gelada para mim, jogava o lixo no lixo. **Ela se tornou o meu braço direito dentro da sala. Ela também fazia para ganhar pontos e eu ir elogiar o comportamento dela para a mãe. Eu reclamava, mas também elogiava. Eu vi que essa cultura do elogio estava dando um retorno muito positivo!** Fulano fazia isso hoje e eu elogiava para a mãe e deu sempre certo!

39. **Quando chegou o dia de entregar os relatórios, eu achei outro desafio:** [...] uma mãe que nunca vinha deixar a filha e sempre mandava pela avó e ela dizia assim: “Olhe, você não entregue ela a ninguém não, viu? Só é eu ou a avó!” Só que eu não conhecia a avó! Aí ficava complicado. Aí ela dizia: “Olhe, a menina conhece. Qualquer coisa você ligue para esse número...e **não entregue a ninguém, porque já tentaram sequestrar ela de outra escola...**” E eu já vi que era uma família meio que complicada. **Eu ficava pisando em ovos, com medo de fazer alguma coisa errada e depois elas virem reclamar comigo.**

40. [...] **quando chegou o dia de entregar os relatórios [...] ela não assinou de jeito nenhum. Ela disse a mim que não assinava.** Queria saber o que é que eu queria fazer com aqueles documentos...aí eu disse: “Olhe senhora, **aqui eu apenas trabalho. Executo ordens. Eu também não sei muito bem o que são os relatórios.** Eu sei que fala sobre o desenvolvimento da criança, durante o início do ano, até agora. Só que eu não posso dizer o que tem nele, porque eu não li um por um. Foi feito por outra professora que saiu e **eu apenas estou mandando assinar porque a escola pede que assine. São normas.** Elas precisam das assinaturas. Precisam registrar na secretaria que estão fazendo esse acompanhamento dos alunos.” E **ela disse que era minha mentira que eu queria sequestrar a neta dela... certo? E eu fiquei horrorizada com aquela situação!** (voz assustada) Eu disse: “Meu Deus, eu estudei tanto... eu lutei tanto para estar aqui e eu to sendo acusada de sequestradora! **Eu não sou criminosa!**” Aí eu disse: “Olhe, minha senhora, está bom! Se a senhora não quiser assinar, não assine. Eu não vou obrigá-la, mas os relatórios todos estão assinados. **Eu vou entregar a diretora. Se a senhora quiser assinar, ou por outra, quiser fazer alguma reclamação, dirija-se à direção ou à supervisão, certo? Porque elas estão aqui para dizer à senhora que eu sou professora efetiva aqui da rede municipal. Fui**

escolhida. Vim para cá através da Secretaria de Educação. E até para a gente vir para cá, precisa puxar a nossa ficha criminal no Fórum. A senhora sabia disso?! [...] eu não gostei do que a senhora falou comigo porque **eu sou uma profissional, eu sou uma professora. Não estou aqui como criminosa não. E eu não quero mal de criança não.** Eu tenho uma aqui na barriga (na época eu estava grávida), eu vou querer roubar filho dos outros para quê, se eu tenho um!”

41. No outro dia, eu conversei com a diretora. **A diretora disse que chamou ela e tinha dito assim a ela: “Olhe, você respeite a professora, porque ela está aqui e ela é uma profissional. Foi designada pela Secretaria de Educação para estar aqui, dando aula aos alunos.** A outra professora que saiu, estava aqui enquanto ela não chegava. Só que isso aqui é de praxe, toda escola faz, toda creche faz. A senhora procure saber das informações antes para poder sair julgando”. Aí, **ela voltou para a sala, pediu desculpa... mas, eu não disse que aceitava a desculpa. Eu fiquei calada.** Ela tentou argumentar, dizendo que tinham tentado sequestrar ela em outra escola. Então, eu já vi que era uma família complicada, envolvida com alguma coisa errada... **Essa situação para mim já foi assim... um desafio muito grande porque você tem todo aquele trabalho, aquela expectativa com os alunos, aí já vem uma pessoa da família para baixar sua autoestima, sabe?**

42. No início, a estagiária era muito calada, muito reservada. Não comunicava muito. **Eu tinha que estar perguntando direto a ela como era o nome das crianças, o que eles costumavam fazer, qual a hora do parque, qual a hora do lanche, a hora da mesinha digital, todo o movimento que eles cumpriam, toda a rotina.** [...] ela foi se organizando comigo, foi conversando mais, a gente foi se entrosando.

43. **As professoras sempre foram muito amigas,** porque elas iam na minha sala e diziam assim: “Qualquer coisa que você precisar, qualquer ajuda que você precisar ou tiver alguma dificuldade pode vir falar comigo!”

44. **Na questão do planejamento, eu já não tinha tanta dificuldade, porque eu tinha aprendido a fazer na faculdade e as professoras da UEl já mostraram como era o modelo.** Aí, elas diziam: “Traga sempre atividades para contribuir que a gente vai montando o planejamento juntas!”. Então, eu trazia as atividades e sugeria, aí elas diziam: “**Não, isso aqui não dá certo, para o Infantil I**”. “**Isso aqui dá**”. “**Olhe, esse cartaz não está certo porque a letra está minúscula. Sempre é na letra maiúscula**”. E, assim, a gente foi fazendo as adaptações.

45. Quando chegaram as apresentações da culminância do projeto, sempre **eu pedia ajuda a elas. Elas me davam norte de como fazer, de como seguir. E aí, eu fui criando a minha própria autonomia.**

46. As crianças também já foram interagindo mais com o passar do tempo. **Acostumaram-se comigo.** E quando, eu precisava faltar por algum motivo, elas sentiam minha falta, já perguntavam por mim. **E as mães também, já foram baixando mais a guarda.**

47. [...] teve outro dia muito curioso [...], o menino estava sentado e o outro, do nada, discutiu com ele, por alguma coisa [...] **Ele deu um murro no nariz do menino que sangrou** [...] não era só um sangramento leve não, era muito sangue. [...] **As crianças ficaram todas apavoradas. Uns começaram a chorar porque viram sangue.** E a criança machucada chorava muito,

dizendo que estava doendo [...], ele passou uns 10 minutos sangrando pelo nariz. **Eu, desesperada. [...] corri para a sala da supervisão, nesse dia não tinha nenhuma supervisora na escola e não tinha diretora. Nesse dia, não tinha ninguém.** Fui procurar ajuda com outra professora [...] **Eu pensava: “Ah meu Deus do céu! A mãe desse menino, quando chegar, ela vai dizer que eu não prestei atenção. Ela vai perguntar o que é que eu estava fazendo que não prestei atenção no filho dela.” [...]**

48. Quando a mãe do aluno que agrediu chegou, eu conversei com ela, mas ela reclamou com o menino. Disse que ia conversar com ele em casa. Ia por de castigo. Ia cortar algumas coisas que ele gostava para punir o comportamento dele, para evitar que ele fizesse de novo. **Aí chegou a mãe do bendito menino que foi agredido. E eu morrendo de medo.** Eu fui explicar e disse: “Olhe estava todo mundo quieto. Eu fui guardar as atividades. A outra professora estava do lado deles, cortando as atividades do caderno para levar para casa. Só que o menino do nada agrediu ele e ele sangrou”. **Aí ela olhou para o filho e disse assim: “Também você não se aquieta! Você fica procurando bater nos outros, por isso que você apanha!”.** Isso que ela falou já me aliviou (risos), porque ela teve a consciência que o filho dela também procurava briga com os coleguinhas.

49. **Todas essas situações para mim foi desafio: a maneira como os pais iam agir em determinada situação, a maneira como eles iam agir com os relatórios, porque eles faziam muitas perguntas e viam que eu não sabia responder.** **Aí, ficava tipo assim: “O que essa menina veio fazer aqui? Dar aula aos meninos e ela não sabe de nada”.** Eu tentava justificar, dizendo: “[...] **Eu sou notava. Estou aprendendo agora com eles e com as experiências das outras professoras que estão sempre me ajudando”.**

50. **As mães foram vendo as apresentações dos projetos do folclore, literatura, trânsito, vendo os resultados. [...] Os alunos começaram a fazer o nome com auxílio da ficha... Isso para elas já foi uma grande conquista.** Viram que eles aprenderam algumas letras sozinhos, sem olhar por nada. E a gente foi dando continuidade.

51. [...] **Eu tinha um aluno muito na dele. Ele brincava com os colegas, mas ele só fazia gestos era como se ele não falasse.** Eu conversei com a mãe [...] mas, ela disse que em casa ele fala e justificou que ele é muito tímido. [...] E eu expliquei que ele tem que ter autonomia, que **temos que desenvolver isso nele,** pois ele se comunicava por meio de gestos e não comia em nenhum lance. [...] eu tinha que ir lá com a colher e colocar na boca dele. Dizia que a comida estava gostosa para conquistar ele. Falava para ele comer com a mão dele. **Aos poucos, ele foi comendo sozinho, no dia do cardápio que ele gostava. Para quem não comia nada, isso já era uma coisa boa.**

52. [...] na apresentação do projeto do Folclore, eu levei todas as crianças para participar, mas **esse menino não quis participar. E eu não forcei! Ele chorava, dizia que não queria ir e eu achei melhor não forçar para não traumatizar.** Disse que ele poderia ficar assistindo. Ele ficou com os colegas em pé, não falava nada, mas ficou lá, representando o Curupira. **Só que eu fiquei muito angustiada [...] E eu expliquei para a mãe que eu tentei, mas não quis forçá-lo. Cheguei a conversar com uma psicóloga que, na época, vinha no mesmo carro que eu, perguntei se eu estava agindo certo. E ela disse que não podemos forçar a criança a fazer algo que ela não quer,**

pois pode criar traumas e não sabemos a relação dela com a família, pois ele pode ter momentos de descontração na escola, mas em casa pode encontrar muitos problemas.

53. [...] **na apresentação do Projeto Trânsito eu tive uma ideia. Fiz uns carrinhos de papelão, pois é uma coisa nova, chamativa e todo menino gosta de carro.** Eu construí os carros e ele entrou em um. Aproveitei para perguntar: “(cita o nome da criança), você quer? Eu dou um carrinho azul para você apresentar.” **Ele disse que queria. Ensaiou direitinho.** No dia da apresentação ele não quis ir, mas ainda participou da música que ensinava como os pedestres devem atravessar a rua. **Para mim, foi uma grande vitória! A mãe disse que ele chegou em casa muito feliz contando que tinha participado da apresentação e tinha dançado.**

54. **Outra dificuldade que tinha no início, era com as mesas digitais,** porque eu não sabia manusear as mesinhas digitais. Fui aprendendo aos poucos. **Eu também não sabia achar os livros que queria na biblioteca.** Eu procurava sempre um para ler, mas não sabia achar a ordem que eles estavam, entendeu? Um que falasse sobre o trânsito... eu não sabia onde era que ele estava. Um que falasse sobre contos de fadas, eu não sabia. [...] **E aí eu sempre tinha que ir pedindo ajuda.**

55. Só que, nesse tempo, **eu tinha a ajuda da estagiária. Esse ano já foi mais complicado, porque sempre que eu tenho que sair, os meninos, infelizmente, tenho que deixá-los sozinhos,** ou, então, levava aquele que fica procurando briga com o coleguinha... eu tenho que levar comigo. Ou, então, ir à sala vizinha e dizer: “Ei, me empreste a sua estagiária para ficar aqui só enquanto eu vou ao banheiro, ou só enquanto eu vou pegar alguma coisa...” [...] Foram muitas dificuldades.

56. **Esse ano eu tive também o desafio de fazer os relatórios, porque eu não tinha costume.** [...] esse ano eu pedi orientação e diziam: “Você vai relatar...” Mas, **não sentavam comigo** para dizer: “É assim, assim, assim...”. Então, o que eu fiz? **Eu li todos os relatórios dos alunos desde o começo, desde o berçário, desde o integral e fui procurando fazer mais ou menos parecido, mas modificando as partes que eles tinham aprendido comigo, o que eles estavam fazendo, o que ainda não estavam fazendo.** E deu certo. [...] **Eu sou assim: eu tenho muita dificuldade no começo, mas se alguém me der um norte, por onde seguir, aí, eu já desenrolo, já consigo fazer sozinha.**

57. Tive também a **dificuldade de fazer apresentação da culminância do projeto de encerramento** que foi a pequena formatura deles. **Eu achei duas professoras** que foram muito boas comigo, que foram os meus anjos da guarda, **que me orientaram** na coreografia, que me orientaram sobre como os meninos devem agir, de como ia ser a formatura, **porque elas já tinham a experiência e eu não.** E aí, **aconteceu que foi tudo lindo, muito bonito graças à colaboração das professoras comigo.** Esses foram alguns dos **desafios que eu encontrei. Foi difícil, principalmente, no projeto de encerramento, porque precisava de algo mais elaborado e eu não tinha ideia de como fazer.** Elas me deram o tema dos contos infantis e disseram que poderia apresentar uma música. Escolhi duas. Contei com ajuda das outras professoras, fui conhecer melhor a história que tinha escolhido e fui abrindo minha mente para elaborar minha apresentação. Fui assistindo aos ensaios das outras professoras e pegando base para o meu.

58. **Além dessa habilidade de montar coreografia, eu também necessitava de ter habilidade para montar vídeo e o pot-pourri da apresentação**, mas, se uma pessoa souber me ensinar, eu tenho maior dedicação de aprender e, rapidamente, eu aprendo. **Precisava de habilidade para baixar conteúdos da internet**, que eu não sei. Eu tenho medo de baixar vírus, pois não sei identificar quando é vírus. Uma vez perdi tudo o que tinha do meu computador, pois fui baixar uma música e baixei um vírus. **A tecnologia sempre foi complicada para mim.** [...] Eu já melhorei muito. Já sei mexer na formatação de texto. Não sei muito, mas já aprendi bastante coisa. Talvez isso ainda me atrapalhe no futuro, pois eu tenho vontade de fazer mestrado e doutorado e preciso aprender mais.

59. [...] **pegar a mesma turma foi melhor, porque eles já estavam adaptados comigo, [...], mas, no ano passado, quando eu cheguei**, no caso, na metade do ano passado, **eles choravam**, tinha alguns alunos que choravam, que **não queriam ficar comigo porque era uma pessoa estranha.** [...] **eu fui adotando brincadeiras, começava a brincar, a trazer brinquedos** e dizia: “Brinque aqui com fulaninha. Ela vai brincar de boneca. Faça isso, que a gente vai fazer uma atividade, você vai fazer o seu nome. Sua mãe fica muito feliz se você souber o seu nome só.” **Eu ia adotando estratégias para a criança e elas paravam de chorar rápido. O choro foi bem passageiro.**

60. [...] os que já estavam fazendo o nome com a ficha, eu já fui trabalhando para fazerem a letra cursiva e fazer o nome sem a ficha. Quase todos saíram sabendo fazer o nome, sem o auxílio da ficha, porque assim, alguns saíram lendo pequenas palavras, não palavras difíceis, palavras com sílabas simples, mas a gente sabe que **o papel da Educação Infantil não é esse, mas a gente se esforça ao máximo para que cada um desenvolva o máximo possível, o melhor de cada um.** [...] **Nós não temos obrigação de alfabetizar, mas de trabalhar o máximo possível para que eles desenvolvam o máximo e saiam no início da alfabetização.** Pois, como já sabemos, **o papel da Educação Infantil é brincar, cuidar e educar** e isso está nos três eixos dos parâmetros, está nas diretrizes. **Lá na escola temos esse esforço de conseguir o máximo que pudermos de alfabetização do aluno.**

61. **E as mães foram ficando muito felizes, pois os filhos já sabiam fazer o nome, já sabiam escrever com letra cursiva**, porque a letra estava ficando muito bonita. Elas diziam: “Ah a letra está parecendo com a letra de tia (cita o seu nome). Uma letra legível. Uma letra de caligrafia.” E eu disse: **“É porque eu ensino isso.”** **Elas iam elogiando e eu vi que isso estava dando certo e eu comecei a adotar a estratégia do elogio!** Quando aquela criança que dava muito trabalho hoje, ela dava muito trabalho para fazer, aí eu dizia assim: “Faça porque sua mãe, amanhã quando ela chegar, eu vou dizer que fulaninho terminou a atividade hoje, primeiro!” Aí, a criança ficava com aquilo, né? Quando era no outro dia, se empenhavam para fazer a letra na linha, se empenhavam para concluir o nome! Aí vinham e me mostravam e eu dizia: “Ai que letra linda! Melhorou! Ficou mais bonito do que o de ontem!” Aí, quando a mãe chegava, eu dizia: “Olhe aqui mãe!” Eu tirava o caderno da bolsa. A criança dizia também: “Tia disse que minha letra ficou mais bonita do que a de ontem, porque ficou na linha. Ontem eu descí...” E aí **as mães iam vendo o avanço de um dia para o outro e elas mesmas que já iam ficando**

satisfeitas. Aí, eu dizia: “Olhe, o seu filho me deu tanto trabalho no começo do ano, mas agora ele é o primeiro que faz as atividades. A senhora sabia?” Aí, elas diziam: “Ah, que bom!” E ficava bem feliz. **Os alunos viam o sorriso nos lábios das mães e iam tentando fazer o máximo possível para que essa atitude fosse se repetindo, né?**

62. **Eu tinha uma aluna que me deu muito, muito trabalho, no ano passado, pois ela brigava com a colega, ela tinha uma dificuldade de obedecer às regras. Ela brigava, puxava o cabelo, mordia, virava a mesa, jogava a cadeira.** [...] eu falei com a mãe dela. Eu disse: “Olhe, fulaninha hoje tá tão boa, esse ano teve um avanço tão grande em relação ao ano passado” E a mãe disse: “O que?” E a menina vendo a conversa e eu disse: “porque ano passado ela era muito briguenta. Quando eu dizia para ela sentar, ela não obedecia. Quando ela fazia alguma coisa errada, eu dizia para ela sentar perto de tia e não sair. Só ia sair quando pensasse no que fez de errado, se arrepender e prometer que não ia fazer de novo. Aí, hoje ela já obedece. Ela já mudou muito o comportamento.” E a mãe dizia: “Muito bem, minha filha! É para ser assim. É para obedecer a professora!”. **Com isso, eu via que essa estratégia ia dando certo.** Aí, quando eu dizia: “Fulana, venha para cá!” Ela dizia, ano passado: “Eu não vou ficar de castigo”. Aí, eu dizia: “Não é castigo. Você vai ficar aqui sentada, pensando no que fez de errado”. **Aí, esse ano, quando eu falava, ela já obedecia. Já mudou muito em relação à obediência.** Já mudou muito.

63. [...] **foi um ponto positivo que eu vi em pegar a mesma turma, pois eu já conhecia as birras, já conhecia o que dava certo e o que não dava certo na metodologia.**

64. [...] **se eu dissesse: “Fulano, hoje você fez isso de errado. Você bateu no colega. Você não vai para o parque.” E se chegar na hora do parque e eu deixar ir, amanhã vai bater de novo porque sabe que não tem limites!** Aí, se eu disser: “Fulano, você hoje bateu no coleguinha, não vai para o parque”. Aí, chegava no parque, ele dizia: “Tia, deixe eu ir para o parque”. “Não, não vai! Amanhã se você se comportar e não bater mais no colega, aí você vai.” Assim, os alunos viam que **aquele comportamento correto dava liberdade de fazer todas as atividades normais, fora a atividade da sala de aula, como: brincar, assistir TV, fazer desenhos na mesinha digital.** [...] quando a mãe chegava, o aluno dizia: “Mãe, hoje eu me comportei. Pergunte ali a tia (cita o seu nome)”. Aí a mãe vinha me perguntar. **Aquilo servia de incentivo: os elogios.**

65. Quando eles se comportavam mal as mães diziam: “Você hoje não vai assistir TV em casa. Vou lhe colocar de castigo, até você se comportar na sala.” Aí, quando chegava no outro dia, perguntavam: “E aí, deu certo?”. **Sempre tinha aquela parceria com a família. Eu orientava dizendo: “Olhe, você elogie em casa. Elogie as atividades que estão bonitas. Elogie a letra que mudou. Elogie que agora ele tá escrevendo na linha. Elogie que ele já sabe fazer o nome sem olhar. Elogie que ele já sabe as sílabas. Elogie porque ele foi para o quadro”. E as mães iam colocando isso em prática.** Já teve dias de chegarem e pegarem eu soletrando as palavras com eles. Aí, a mãe dizia assim: “Quem que acertou o nome que você dizia?” Aí, eu dizia: “Fulaninho!” Aí, as mães usavam a orientação que eu dei sobre o elogio e diziam para os filhos: “Ai, muito bem! Você hoje vai para não sei aonde, porque você conseguiu fazer uma palavra sem ajuda da professora e

está aprendendo a ler!”. Aí, chegava outra mãe e dizia: “Mulher, você sabia que meu filho já sabe ler? Ele pegou um livro e leu não sei o que... só se enganchava nas palavras difíceis, mas as simples ele lia tudo!” **Essas conversas, as outras mães iam vendo e ia incentivando e elogiando os filhos. Com isso, eu percebi que essa parceria acabou dando certo, porque escola e família é a parceria que sempre deu e sempre dará certo!**

66. **Tive dificuldades em relação a morar em outra cidade, porque eles não chegavam no horário certo** e eu tinha que pegar o táxi às 17h em ponto. Terminava de 17h aí eles chegavam depois. Eu ficava sempre batendo na mesma tecla para chegarem no horário [...] **Mas, quando eu chegava atrasada, aí eu via que tinha pai e mãe que não gostava [...]** Eu tentava me justificar, mas a situação ficava complicada porque era tipo assim: **você quer que a gente chegue no horário certo, mas você não chega.** Só que não era sempre que eu não chegava no horário. Eu não sou de me atrasar. Só se for o jeito mesmo. Pronto. Foi só essa a dificuldade por morar fora, mas já no final do ano, elas se acostumaram a chegar no horário certo de vir buscar e deixar, pois, às vezes vinham deixar perto de 13h30min. e eu reclamava para chegar no horário certo. **Tem que ter compromisso.**

67. **Tive. Tive sim dificuldade para adaptar a questão da aprendizagem de um nível para outro,** porque, por exemplo: teve um cartaz que fiz no Infantil I que uma professora que também era do Infantil I disse: “Você não use mais a letra minúscula. Use sempre a letra maiúscula no cartaz todo, porque são as letras que eles conhecem.” Aí, quando foi no Infantil II, outra professora disse assim: “Você ainda não começou a trabalhar a letra cursiva, não? Tem que trabalhar maiúsculo e minúsculo junto!” Aí, eu... foi que **me deu aquele estalo que eu já seguia o costume, que eles já faziam rapidamente todas as atividades, já sabiam soletrar silabas. Aí, então, fui adaptar a letra minúscula. Fui adaptá-los a escrever o nome completo minúsculo. Foi essa dificuldade que tive.**

68. **Sobre os conteúdos também tive dificuldade, pois, às vezes eu trazia uma atividade, aí as professoras mais experientes diziam: “Isso aqui é muito simples para o Infantil II. Eles já têm que saber isso, isso e isso.” Às vezes, eu achava a atividade muito elevada, como se fosse para aluno do 1º ano.**

69. As outras professoras diziam: “Tem que saber. Se sair lendo já é bom.” **Eu entendo isso que, quanto mais a gente puder avançar, a gente pode, mas também volto a questão que não é obrigação da Educação Infantil alfabetizar, pois, também existem os outros eixos que é o brincar e o educar. E o educar em si é muito amplo e exige muito do profissional que é o professor, seja ele de Pedagogia, como das demais áreas. O educar é muito amplo** porque há alunos que chegam com aquela rebeldia de não obedecer à professora. Aí, você vai trabalhar aquilo. **Você perde muito tempo ensinando a criança a se comportar. Você perde muito tempo ensinando que não pode gritar, que tem que falar baixo. Você perde muito tempo ensinando que não pode rir do coleguinha porque ele tem uma deficiência ou porque ele é diferente de você, que você tem que respeitar.** Coisas que cabem a família também ensinar. Que, às vezes, ensina e a criança parece até que não aprende, que não internaliza aquilo dentro de si. **Você perde muito tempo educando, dizendo: “Não pode fazer isso. Não pode fazer isso. Tem que ser assim. Tem que amar o próximo. Tem**

que respeitar as diferenças. Não pode rir do colega porque ele é negro. Não pode rir porque ele não enxerga bem. Não pode rir porque ele é gordo.” O educar em si, ele é muito amplo.

70. [...] outro desafio que encontrei foi ter que vir no contra turno para pagar 1h40min., que não fica dentro da carga horária normal de nós, professoras de 40h. Que mesmo tento um sábado letivo, mesmo tento a extrarregência, mesmo a gente tendo que dar aula de 13h às 17h de segunda a sexta, a carga horária da gente, de 40h, fica devendo ainda 1h e 40 minutos todo mês. Então, a gente tem que vir outro dia de manhã, no contra turno, pois eu trabalho a tarde, para pagar 1h e 40 minutos. **Aí, a gente estabelecia estratégias para pagar, mas a Secretaria de Educação não aceitava. Aí tínhamos que nos adaptar ao que a secretaria queria que a gente fizesse.** [...] Fica muito complicado. Às vezes, eu venho já perto do horário. Eu saio de 10h lá de Governador para chegar de 11h aqui e ficar de 11h até 12h40min., mas, sempre fica aquela correria para ou tomar um banho ou para comer e trabalhar.

71. **É bom refletir sobre os desafios, pois, agora, depois de todo caso passado, hoje eu vejo todo o reconhecimento por parte dos pais. Eu tive tanta dificuldade para abraçar mesmo, para ter aquele contato com eles.** Porque, às vezes, a criança não vinha com a mãe, vinha com o tio. Eu nunca via a mãe de tal pessoa. Eu dizia: “Diga a fulana que eu preciso conversar sobre o filho dela”. Aí, a mãe vinha com a cara deste tamanho para mim (faz gesto com as mãos). Tipo assim: eu podia está fazendo minhas coisas em casa e essa professora mandar eu vir para cá. **E hoje, já depois da formatura, depois da colação de grau que eles tiveram, eu vejo os agradecimentos no Facebook, nas redes sociais.** Hoje, uma me escreveu um texto enorme me dando os parabéns, me gratificando por todos os avanços do filho. Outra, por causa da filha. **Isso é o reconhecimento do profissional, sabe? Não daquele amor materno, mas sim do profissionalismo, como professora. E isso, para mim, é mais valioso do que qualquer presente do mundo: O reconhecimento do meu trabalho! Porque, se há uma coisa que eu tento fazer, com maior zelo do mundo, é o meu trabalho, pois, se escolhi isso para fazer, é isso que vou fazer, da melhor maneira possível. Pode ter certeza! Posso não ser a melhor, mas todo o dia eu me esforço para ser!**

72. Eu acho que estou muito bem. Eu adquiri experiência, mesmo que pouca, pois, tenho 2 anos de experiência, mas melhorou a minha prática. **E eu sempre procuro inovar. Agora pesquiso mais coisas na internet para levar, como dinâmicas, músicas, pois antes era só aula propriamente dita. E cada ano eu procuro rever o que eu fiz e errei no ano passado, as ações que fiz e não deram certo, mas que podem dar certo depois porque uma turma é diferente da outra, às vezes, uma coisa não deu certo numa turma, mas em outra turma pode dar certo.** Eu procuro sempre trocar experiência com outras professoras. **Eu me vejo como uma boa profissional, pois eu avancei muito e procuro sempre estar melhorando na minha profissão.**

73. Eu poderia dizer que significa tudo, porque foram difíceis, mas se **esses desafios não existissem, eu não teria adquirido possibilidades para superá-los, e, talvez eu não tivesse nem dando tanto significado a minha carreira profissional, como eu dou hoje.** É tipo um sacerdócio para mim... é! Eu ponho ela muito a frente de muitas coisas. Tirando meu filho e minha mãe

e Deus, que é o primeiro de tudo, Deus e minha família, em seguida, vem o profissional, que eu prezo muito, valorizo muito e sempre procuro dar o melhor de mim para atender às necessidades das crianças e melhorar também como profissional, para mim é um grande avanço. **Talvez se tivesse sido tudo fácil, eu nem ligasse tanto. Seria somente um diploma. Seria só um pedaço de papel assinado pelo reitor que me dava poderes para ensinar. Mas, devido a tantas dificuldades e o que eu tive que fazer para superá-las, mesmo às vezes agindo errado, estando errada, eu estou procurando acertar, pois estou fazendo pelo meu trabalho, para não deixar minhas crianças na mão, e, porque eu preciso muito do meu emprego.** Encontro dificuldades e vou procurando acertar. E ao longo da vida vou ter outras dificuldades, mas eu vou procurando meios para superar e isso faz com que eu valorize mais ainda a profissional que sou hoje, pois eu sei que até onde cheguei não foi fácil. Não foi fácil. Mas, eu tenho orgulho de tudo que eu fiz e faria tudo de novo, se fosse preciso, para chegar aonde cheguei!

5.2 INDICADORES

Com os pré-indicadores definidos, seguimos para o segundo processo que consiste na aglutinação e articulação dos pré-indicadores. Para isso, foram elaborados temas que apareceram com frequência na fala do sujeito, e, que possibilitam melhor percepção dos fatos relatados, suas similaridades e as contradições. Conseguimos identificar 11 indicadores, como exposto no quadro:

Quadro 2: Indicadores produzidos a partir da aglutinação dos pré-indicadores.

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p style="text-align: center;">INDICADOR 1</p> <p>Desafio na constituição da autonomia docente: a relação e a necessidade da ajuda da auxiliar</p>	<p>2. [...] eu tive um auxílio, uma luz no fim do túnel, pois, [...] eu tinha uma estagiária que acompanhava uma criança especial com hiperatividade na minha sala e ela meio que era a professora.</p> <p>3. No início, eu meio que observava tudo que ela fazia para pegar base para mim, porque já era uma metodologia adotada por elas durante o início do ano [...] então, eu procurava usar, mais ou menos parecido, para que viesse a dar certo comigo também.</p>

4. **No ano seguinte, [...] fui transferida para o Infantil II, pois no ano anterior (2016) eu era do Infantil I e acabei pegando a mesma turma, e, dessa vez, simplesmente, eu não tive estagiária.**

5. **Eu passei o ano inteiro sozinha e elas disseram que ele não tinha hiperatividade. E eu disse: “E por que que a estagiária estava aqui? Pois, as estagiárias só vêm quando tem o laudo, e ano passado esse menino tinha e esse ano não tem?” Eu sei que, resumindo a história, concluímos o ano e não veio auxiliar.**

25. Ela (a auxiliar) me ajudava muito porque ela já tinha a experiência com a outra professora e **ela tinha muita** (ênfase na fala e movimento mostrando segurança) **autoridade para com os alunos. Eles obedeciam muito a ela. E eu procurava me espelhar naquele comportamento dela para que eles vissem em mim aquela mesma autoridade. Não autoritarismo, mas uma autoridade.**

26. [...] **o que eu vi que estava complicando muito, era a questão da minha gravidez!** As crianças sabiam, pois, a auxiliar dizia assim: “Gente, vamos obedecer. Tia (cita o seu nome) não pode correr, não pode pegar peso, pois ela tem um neném aqui na barriguinha dela. Aí ela não pode, pois prejudica o neném.”. **No dia que ela não vinha... criatura... eles se aproveitavam para correr porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levantá-los.**

33. Continuando meu desabafo, eu

disse: **“Eu venho para cá dar minha aula e não consigo. Aí, no dia que a auxiliar vem, vem bem pouquinho aluno. No dia que ela não vem, vem todos!”** Entende a minha agonia? [...] a professora me ajudava, levando a maioria dos alunos, os mais trabalhosos. Eu recusava, mas ela insistia dizendo que na sala dela tinham poucos alunos e já tinham tomado banho e estavam dormindo. Ela dizia que ia fazer as atividades e quando eles terminassem, trazia de volta.

34. Os alunos foram melhorando. A auxiliar voltou e **quando ela estava as coisas aconteciam realmente, eles ficavam bem melhores. Dava para dar uma senhora aula!**

42. No início, a estagiária era muito calada, muito reservada. Não comunicava muito. **Eu tinha que estar perguntando direto a ela como era o nome das crianças, o que eles costumavam fazer, qual a hora do parque, qual a hora do lanche, a hora da mesinha digital, todo o movimento que eles cumpriam toda a rotina.** [...] ela foi se organizando comigo, foi conversando mais, a gente foi se entrosando.

55. Só que, nesse tempo, **eu tinha a ajuda da estagiária. Esse ano já foi mais complicado, porque sempre que eu tenho que sair os meninos, infelizmente, tenho que deixá-los sozinhos,** ou, então, levava aquele que fica procurando briga com o coleguinha... eu tenho que levar comigo. Ou, então, ir na sala vizinha e dizer: **“Ei, me empreste a sua estagiária para ficar aqui só enquanto eu vou ao banheiro, ou só enquanto eu vou pegar alguma coisa...”** [...] Foram muitas dificuldades.

<p style="text-align: center;">INDICADOR 2</p> <p>Necessidade de apoio das colegas de trabalho mais experientes (direção, supervisão, professoras e merendeira): orientações didáticas e mediação na relação com os pais e alunos</p>	<p>1. Quando eu cheguei à unidade, encontrei muitas dificuldades. Primeiro que eu não conhecia ninguém. Fui me adaptar com as professoras, com a equipe de apoio, com a parte gestora, e, sobretudo, com os alunos e os pais dos alunos.</p> <p>13. Quando a supervisora chegou, eu levei os dois. Expliquei a situação e ela não gostou. Perguntou a todos dois e nenhum disse quem foi. Ficaram o resto da tarde lá com ela.</p> <p>17. [...] mais uma vez eu falei com a supervisora. Falei que deveríamos tomar alguma posição, porque aquilo estava ficando muito complicado.</p> <p>18. Às vezes, eu saía, ia à sala de uma colega e chamava para olhar eles, enquanto eu ia ao banheiro, mas não era sempre que eu ia ficar perturbando uma professora. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho minhas necessidades. Eu preciso de um copo de água, eu preciso de uma xérox, eu preciso de um papel, eu preciso de uma assinatura... e eu preciso sair. Não todas às vezes, mas eu preciso.</p> <p>20. Então, eu disse a coordenadora: “Temos que conversar, porque a situação está cada vez pior. Não está se resolvendo. E eu tenho que ficar com eles, mas eu também tenho as minhas necessidades. Aí quer dizer que eu nunca vou ter confiança de sair e deixar a minha sala só, porque pode acontecer alguma coisa em dois minutos que eu saio?”.</p> <p>29. [...] teve um dia que uma se jogou na porta, aí, uma professora viu e teve pena de mim [...] ela falou: “Venha para cá! Você não pode fazer isso não! Tia está grávida e não pode</p>
---	---

	<p>passar por aborrecimento não! (cita o seu nome), você quer me dar eles? Eu levo os mais trabalhosos para a minha sala e faço essa atividade.” Eu disse: “Mulher, você já tem os seus.” Ela disse: “Mas lá são duas professoras e veio pouca gente hoje. Veio pouco aluno e tem uns que já estão dormindo. Me dê, eu levo eles para lá.” Quando os pais chegaram eu expliquei a situação e até pedi desculpa, mas eu não podia pegar peso...</p> <p>30. Eu até tentei levantar a criança, mas a professora chegou e disse: “Não faça isso pelo amor de Deus. Você está louca!” Eu disse: “Mulher, e eu vou deixar essa menina aqui jogada?” Aí, a professora levantou, reclamou e deu aquele sermão. E eu comecei a chorar na sala porque na época eu estava passando por muitas dificuldades... A professora perguntou: “Por que você chora?” Até a merendeira viu, ficou com pena e veio deixar um prato de sopa para mim. Mesmo assim, enquanto eu estava comendo, as alunas estavam virando tudo no refeitório e eu tive que colocá-los de volta para a sala. Quando chegamos à sala, a merendeira disse: “(cita o seu nome), pegue um prato de sopa. Eu vi que você não comeu todo.” Todo mundo prestava atenção naquela situação.</p> <p>33. Continuando meu desabafo, eu disse: “Eu venho para cá dar minha aula e não consigo. Aí, no dia que a auxiliar vem, vem bem pouquinho aluno. No dia que ela não vem, vem todos!” Entende a minha agonia? [...] a professora me ajudava levando a maioria dos alunos, os mais trabalhosos. Eu recusava, mas ela insistia dizendo que na sala dela tinham poucos alunos e já tinham tomado banho e estavam dormindo. Ela dizia que ia fazer as atividades e</p>
--	--

	<p>quando eles terminassem, trazia de volta.</p> <p>37. Teve outro dia que essa aluna estava fazendo birra e eu disse: “Pois eu vou levar você para a sala da diretora para conversar. Você só sair de lá na hora que sua mãe vier e é ela que vai te buscar lá!” Aí, ela dizia: “Não tia. Não me leve. Papai vai brigar comigo e mamãe vai brigar!”. Então, se eu não levasse, aí amanhã fazia de novo! [...] quando a coordenadora chegou, conversou com ela e chamou ela, mas ela não foi. Quando a coordenadora falou que ia chamar o pai dela, ela se levantou. Ficou lá a tarde toda. Quando a mãe chegou, eu disse: “Ela está lá na secretaria. Vá lá e converse com coordenadora, pois agora eu não posso conversar. Se a senhora quiser, amanhã posso chegar mais cedo para a gente conversar, mas foi porque ela não estava obedecendo.”</p> <p>41. No outro dia, eu conversei com a diretora. A diretora disse que chamou ela e tinha dito assim a ela: “Olhe, você respeite a professora porque ela está aqui e ela é uma profissional. Foi designada pela Secretaria de Educação para estar aqui dando aula aos alunos. A outra professora que saiu, estava aqui enquanto ela não chegava. Só que isso aqui é de praxe, toda escola faz, toda creche faz. A senhora procure saber das informações antes, para poder sair julgando”. Aí, ela voltou para a sala, pediu desculpa... mas, eu não disse que aceitava a desculpa. Eu fiquei calada. Ela tentou argumentar dizendo que tinham tentado sequestrar ela em outra escola. Então, eu já vi que era uma família complicada, envolvida com alguma coisa errada... Essa situação para mim já foi assim...</p>
--	--

	<p>um desafio muito grande, porque você tem todo aquele trabalho, aquela expectativa com os alunos, aí, já vem uma pessoa da família para baixar sua autoestima, sabe?</p> <p>43. As professoras sempre foram muito amigas, porque elas iam na minha sala e diziam assim: “Qualquer coisa que você precisar, qualquer ajuda que você precisar ou tiver alguma dificuldade, pode vir falar comigo!”</p> <p>44. Na questão do planejamento, eu já não tinha tanta dificuldade, porque eu tinha aprendido a fazer na faculdade e as professoras da UEI já mostraram como era o modelo. Aí, elas diziam: “Traga sempre atividades para contribuir, que a gente vai montando o planejamento juntas!”. Então, eu trazia as atividades e sugeria, aí, elas diziam: “Não, isso aqui não dá certo para o Infantil I”. “Isso aqui dá”. “Olhe, esse cartaz não está certo, porque a letra está minúscula. Sempre é na letra maiúscula”. E assim, a gente foi fazendo as adaptações.</p> <p>45. Quando chegaram as apresentações da culminância do projeto, sempre eu pedia ajuda a elas. Elas me davam norte de como fazer, de como seguir. E aí, eu fui criando a minha própria autonomia.</p> <p>47. [...] teve outro dia muito curioso, [...] o menino estava sentado e o outro, do nada, discutiu com ele por alguma coisa [...] Ele deu um murro no nariz do menino que sangrou [...] não era só um sangramento leve não, era muito sangue. [...] As crianças ficaram todas apavoradas. Uns começaram a chorar porque viram sangue. E a criança machucada chorava muito, dizendo que estava doendo [...] ele passou</p>
--	--

	<p>uns 10 minutos sangrando pelo nariz. Eu, desesperada. [...] corri para a sala da supervisão, nesse dia não tinha nenhuma supervisora na escola e não tinha diretora. Nesse dia não tinha ninguém. Fui procurar ajuda com outra professora [...] Eu pensava: “Ah meu Deus do céu! A mãe desse menino, quando chegar, ela vai dizer que eu não prestei atenção. Ela vai perguntar o que é que eu estava fazendo que não prestei atenção no filho dela.” [...]</p> <p>55. Só que, nesse tempo, eu tinha a ajuda da estagiária. Esse ano já foi mais complicado, porque sempre que eu tenho que sair os meninos, infelizmente, tenho que deixá-los sozinhos, ou, então, levava aquele que fica procurando briga com o coleguinha... eu tenho que levar comigo. Ou, então, ir na sala vizinha e dizer “Ei, me empreste a sua estagiária para ficar aqui só enquanto eu vou ao banheiro, ou só enquanto eu vou pegar alguma coisa...” [...] Foram muitas dificuldades.</p> <p>57. Tive também a dificuldade de fazer apresentação da culminância do projeto de encerramento que foi a pequena formatura deles. Eu achei duas professoras que foram muito boas comigo, que foram os meus anjos da guarda, que me orientaram na coreografia, que me orientaram sobre como os meninos devem agir, de como ia ser a formatura, porque elas já tinham a experiência e eu não. E aí, aconteceu que foi tudo lindo, muito bonito graças à colaboração das professoras comigo. Esses foram alguns dos desafios que eu encontrei. Foi difícil, principalmente, no projeto de encerramento, porque precisava de algo mais elaborado e eu não tinha ideia de como fazer. Elas me deram o tema dos contos infantis e</p>
--	--

	<p>disseram que poderia apresentar uma música. Escolhi duas. Conteí com ajuda das outras professoras, fui conhecer melhor a história que tinha escolhido e fui abrindo minha mente para elaborar minha apresentação. Fui assistindo aos ensaios das outras professoras e pegando base para o meu.</p> <p>67. Tive. Tive sim dificuldade para adaptar a questão da aprendizagem de um nível para outro. Porque, por exemplo: teve um cartaz que fiz no Infantil I que uma professora que também era do Infantil I disse: “Você não use mais a letra minúscula. Use sempre a letra maiúscula no cartaz todo, porque são as letras que eles conhecem.” Aí, quando foi no Infantil II, outra professora disse assim: “Você ainda não começou a trabalhar a letra cursiva, não? Tem que trabalhar maiúsculo e minúsculo junto!” Aí eu... foi que me deu aquele estalo que eu já seguia o costume que eles já faziam rapidamente todas as atividades, já sabiam soletrar sílabas. Aí, então, fui adaptar a letra minúscula. Fui adaptá-los a escrever o nome completo minúsculo. Foi essa dificuldade que tive.</p> <p>68. Sobre os conteúdos também tive dificuldade, pois, às vezes, eu trazia uma atividade, aí, as professoras mais experientes diziam: “Isso aqui é muito simples para o Infantil II. Eles já têm que saber isso, isso e isso.” Às vezes, eu achava a atividade muito elevada, como se fosse para aluno do 1º ano.</p> <p>69. As outras professoras diziam: “Tem que saber. Se sair lendo já é bom.” Eu entendo isso, que quanto mais a gente puder avançar, a gente pode, mas também volto à</p>
--	--

	<p>questão que não é obrigação da Educação Infantil alfabetizar, pois, também existem os outros eixos que é o brincar e o educar. E o educar em si é muito amplo e exige muito do profissional que é o professor, seja ele de Pedagogia, como das demais áreas. O educar é muito amplo porque tem alunos que chegam com aquela rebeldia de não obedecer à professora. Aí, você vai trabalhar aquilo. Você perde muito tempo ensinando a criança a se comportar. Você perde muito tempo ensinando que não pode gritar, que tem que falar baixo. Você perde muito tempo ensinando que não pode rir do coleguinha porque ele tem uma deficiência ou porque ele é diferente de você, que você tem que respeitar. Coisas que cabem à família também ensinar. Que, às vezes, ensina e a criança parece até que não aprende, que não internaliza aquilo dentro de si. Você perde muito tempo educando, dizendo: “Não pode fazer isso, não pode fazer isso. Tem que ser assim. Tem que amar o próximo. Tem que respeitar as diferenças. Não pode rir do colega porque ele é negro. Não pode rir porque ele não enxerga bem. Não pode rir porque ele é gordo.” O educar em si, ele é muito amplo.</p>
<p>INDICADOR 3</p> <p>Desafios na relação com o aluno hiperativo: avanço na sexualidade</p>	<p>6. Foi muito difícil porque ele tinha muita dificuldade na questão da obediência. A gente falava, explicava, conversava, pedia para ele não bater, pois ele batia muito nos amigos, pedia para ele não agredir... conversava com a mãe... só que não adiantou muita coisa.</p> <p>7. O rendimento era muito pouco nos dias que ele vinha, porque tinha todo aquele cuidado com ele para ele não estar agredindo os amigos. Ele não obedecia e eu o colocava no</p>

cantinho perto de mim para ele pensar no que tinha feito de errado, mas não adiantava muito. Mandei chamar a mãe diversas vezes, o avô. O avô dizia que as reclamações eram em todo canto, não era só na escola. O avô pedia a ele para ele não fazer, porém, ele não obedecia.

8. O problema foi maior **em 2017**, porque **começou a ter a pornografia.**

9. **Ele e outro colega começaram a ir ao banheiro juntos.** [...] Eu deixava também ir um menino e uma menina porque os banheiros não são juntos. [...] eu não vi maldade nenhuma nisso. [...] **uma professora disse a mim que pegou ele dentro do banheiro das meninas, conversando com uma menina. Se eu soubesse já dessa realidade, eu garanto que eu não deixava.**

10. **Aí, eu reclamei**, ele disse que era mentira e eu **mandei chamar a mãe. Chamei a supervisora e a gente teve uma reunião.** Aí eu defini: “Pronto. **Agora vai ser assim: só sai um de cada vez.** Se sair a menina, vai só a menina. E não saem de duas não, vai só ela. Quando voltar, vai um menino. **E assim eu vou fazendo.** Nem saem dois meninos, nem saem duas meninas, nem sai um de cada. **Vai sair só um!”**. **E até hoje é essa filosofia que eu estou seguindo, já para evitar outros problemas.**

11. **Outro dia apareceu uma capa de DVD pornô.** [...] eu precisei ir à **secretaria** tirar xérox das atividades, pois não tinha quem tirasse. Só que **eu já tinha tanto medo de deixar minha turma só que eu deixei uma menina da cozinha olhando.** Quando eu voltei ela disse: “(cita o seu nome), não deixe esse menino ir para o recreio hoje!” Eu disse: “E por quê?” “Ele bateu em mim!” [...] “Esse

aluno seu estava mostrando um papel a esse daqui (o hiperativo). Eu pedi para ver, pois vi que era uma coisa que não era certa. Aí esse aqui botou na bolsa. **Eu fui tentar tirar e ele me deu o soco na minha barriga. Mesmo assim eu consegui e está aqui: é uma capa de DVD pornô!**". Aí o menino dizia: "Não tia, foi (cita o nome)", e o outro dizia: "Não tia, foi (cita o nome)". **E não apareceu o responsável.**

12. [...] eu chamei o hiperativo e disse: "Olhe, **quando a supervisora chegar você vai para a sala dela.** Eu ensino você a bater? Eu bato em você? Eu mando algum colega seu bater ou eu mando você bater em alguém? O que é que eu digo aqui todo dia? Que a gente tem que ser amigo e que não pode bater. Então, **eu vou chamar a sua mãe** e perguntar de onde está vindo essa cultura do bater porque aqui eu não ensino ninguém a agredir não. **Eu sou uma professora que talvez você não goste porque eu reclamo, mas agredir, eu não agrido!**".

15. **Outro dia apareceu** um desenho da mesma forma: **um desenho pornográfico** que ninguém sabe quem foi. [...] **uns diziam que tinha sido ele** (a criança com hiperatividade) e ele dizia que tinha sido outro. E ficou nessa história de um acusar o outro e não apareceu o culpado.

16. [...] outro dia que **eu precisei sair** ao banheiro e **as meninas disseram que ele baixou a roupa e mostrou os órgãos genitais dele para todo mundo**, inclusive para as meninas, e balançou também.

17. [...] **mais uma vez eu falei com a supervisora. Falei que deveríamos tomar alguma posição, porque aquilo estava ficando muito**

	<p>complicado.</p> <p>21. A coordenadora chamou o aluno de novo, disse que não sabia mais o que fazer, pois já tínhamos conversado, chamado o avô, já tínhamos sentado com ele, já tínhamos explicado que isso não era certo, mas que a sexualidade dele estava muito avançada para a idade.</p> <p>22. E acabou que ele passou um bom tempo sem vir para a aula. Nós ligamos. Porque assim... nosso objetivo não era afastar, mas sim combater aquela atitude. Depois voltaram, mas a criança vinha e passava outra sem vir. [...] eu disse à supervisora que se fosse o jeito pegaríamos o endereço e íamos a casa dele, porque eu não sei como ir lá e esse também não é o meu papel, é papel da escola. Veja: telefone tentamos e não deu certo, mandamos recado por quem mora perto, mas o menino não está voltando para a escola. No projeto de encerramento do ano letivo ele não participou, pois não estava mais vindo. Ele faltou bastante.</p>
<p style="text-align: center;">INDICADOR 4</p> <p>Desafios na relação com os alunos: a busca pela obediência e domínio de sala</p>	<p>1. Quando eu cheguei à unidade, encontrei muitas dificuldades. Primeiro que eu não conhecia ninguém. Fui me adaptar com as professoras, com a equipe de apoio, com a parte gestora, e, sobretudo, com os alunos e os pais dos alunos.</p> <p>24. [...] eu tenho muita dificuldade de pôr ordem na sala, para que eles brinquem, mas também para que desenvolvam as atividades, para eles obedecerem a hora de ficarem sentados, de ficar calados, de fazerem silêncio, para não fazerem tanto barulho que prejudica o colega que está fazendo alguma atividade.</p>

Então, eu tive muita (intensidade) dificuldade no início, no domínio de sala de aula! Não vou negar!

26. [...] **o que eu vi que estava complicando muito era a questão da minha gravidez!** As crianças sabiam, pois, a auxiliar dizia assim: “Gente, vamos obedecer. Tia (cita o seu nome) não pode correr, não pode pegar peso, pois ela tem um neném aqui na barriguinha dela. Aí ela não pode, pois prejudica o neném.”. **No dia que ela não vinha... criatura... eles se aproveitavam para correr porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levantá-los.**

27. [...] quando **ela dizia: “Sente aqui!”**. **E, se eles não sentavam ela ia lá e pegava eles pelo braço e sentava.** Quando a criança esperneava, ela ficava segurando. Quando a criança chorava, ela soltava e dizia: “Você não vai mais fazer isso.” Aí, a criança parava e ali ficava. Assim, as crianças viam que eu não ia fazer aquilo, porque se uma criança esperneasse, se debatesse ia bater na minha barriga! **Então, elas viam que podiam fazer e acontecer comigo que eu não ia poder segurar, prender porque eu estava grávida e eu tinha medo pelo meu filho.**

28. Eu pedia para sentar, mas a menina corria, virava as mesas... **eu conversava com a mãe, mandava chamar o pai, pois ela tinha muito medo do pai. No outro dia, ela chegava melhor.**

29. [...] **teve um dia que uma se jogou na porta, aí, uma professora viu e teve pena de mim [...]** ela falou: “Venha para cá! Você não pode fazer

isso não! Tia está grávida e não pode passar por aborrecimento não! (cita o seu nome), você quer me dar eles? Eu levo os mais trabalhosos para a minha sala e faço essa atividade.” Eu disse: “Mulher, você já tem os seus.” Ela disse: “Mas lá são duas professoras e veio pouca gente hoje. Veio pouco aluno e tem uns que já estão dormindo. Me dê, eu levo eles para lá.” **Quando os pais chegaram eu expliquei a situação e até pedi desculpa, mas eu não podia pegar peso...**

30. Eu até tentei levantar a criança, mas a professora chegou e disse: “Não faça isso pelo amor de Deus. Você está louca!” **Eu disse: “Mulher, e eu vou deixar essa menina aqui jogada?”** **Aí, a professora levantou, reclamou e deu aquele sermão. E eu comecei a chorar na sala porque na época eu estava passando por muitas dificuldades...** A professora perguntou: “Por que você chora?” **Até a merendeira viu, ficou com pena e veio deixar um prato de sopa para mim. Mesmo assim, enquanto eu estava comendo, as alunas estavam virando tudo no refeitório e eu tive que colocá-los de volta para a sala.** Quando chegamos à sala, a merendeira disse: “(cita o seu nome), pegue um prato de sopa. Eu vi que você não comeu todo.” **Todo mundo prestava atenção naquela situação.**

32. Os pais não gostam que coloquem no cantinho da disciplina, mas eu coloco para pensarem nas coisas de errado que fez e dizia que só vai sair quando pensar, disser que se arrependeu, pedir desculpa ao colega e garantir que não vai fazer mais! Aí, quando eles demoram muito a dar o braço a torcer, ficam lá por muito tempo.

35. [...] eu me afastei de licença e

	<p>quando eu voltei tinham separado as duas meninas que brigavam muito. Cada uma foi para uma sala diferente. Isso já resolveu 50% dos meus problemas, pois já não tinha aquele negócio de uma estar arrancando o cabelo da outra. E a criança que ficou na minha sala, viu que eu não estava mais impossibilitada de pegar ela por causa da gravidez, ela já tinha mais certo temor mesmo. Quando eu dizia: “Você não vem, não? Então, espere aí!”. Ela corria e eu corria atrás até pegar e sentá-la! Quando ela queria sair, eu segurava e não deixava. Não saia não!</p> <p>36. Eles viram que eu já estava mais com aquele domínio, pois eles viam que no primeiro ano eu não estava mais resolvendo a situação, mas agora eu já podia correr, eu já podia pegar.</p> <p>37. Teve outro dia que essa aluna estava fazendo birra e eu disse: “Pois eu vou levar você para a sala da diretora para conversar. Você só sair de lá na hora que sua mãe vier e é ela que vai te buscar lá!” Aí, ela dizia: “Não tia. Não me leve. Papai vai brigar comigo e mamãe vai brigar!”. Então, se eu não levasse, aí amanhã fazia de novo! [...] quando a coordenadora chegou, conversou com ela e chamou ela, mas ela não foi. Quando a coordenadora falou que ia chamar o pai dela, ela se levantou. Ficou lá a tarde toda. Quando a mãe chegou, eu disse: “Ela está lá na secretaria. Vá lá e converse com coordenadora, pois agora eu não posso conversar. Se a senhora quiser, amanhã posso chegar mais cedo para a gente conversar, mas foi porque ela não estava obedecendo.”</p> <p>38. Depois disso a menina ficou</p>
--	--

temente. Acho que o pai deve ter reclamado muito em casa, aí **ela voltou bem mais cordial e tudo que eu pedia para ela fazer, ela fazia.** Me ajudava a limpar a sala, ajudava a manter a ordem, arrumava as cadeiras, as mesas, pegava copo, água gelada para mim, jogava o lixo no lixo. **Ela se tornou o meu braço direito dentro da sala. Ela também fazia para ganhar pontos e eu ir elogiar o comportamento dela para a mãe. Eu reclamava, mas também elogiava. Eu vi que essa cultura do elogio estava dando um retorno muito positivo!** Fulano fazia isso hoje e eu elogiava para a mãe e deu sempre certo!

46. As crianças também já foram interagindo mais com o passar do tempo. **Acostumaram-se comigo.** E quando, eu precisava faltar por algum motivo, elas sentiam minha falta, já perguntavam por mim. **E as mães também já foram baixando mais a guarda.**

47. [...] teve outro dia muito curioso, [...] o menino estava sentado e o outro, do nada, discutiu com ele por alguma coisa [...] **Ele deu um murro no nariz do menino que sangrou** [...] não era só um sangramento leve não, era muito sangue. [...] **As crianças ficaram todas apavoradas. Uns começaram a chorar porque viram sangue.** E a criança machucada chorava muito, dizendo que estava doendo [...] ele passou uns 10 minutos sangrando pelo nariz. **Eu, desesperada. [...] corri para a sala da supervisão, nesse dia não tinha nenhuma supervisora na escola e não tinha diretora. Nesse dia não tinha ninguém.** Fui procurar ajuda com outra professora [...] **Eu pensava: “Ah meu Deus do céu! A mãe desse menino, quando chegar, ela vai dizer que eu não prestei**

	<p>atenção. Ela vai perguntar o que é que eu estava fazendo que não prestei atenção no filho dela.” [...]</p> <p>51. [...] Eu tinha um aluno muito na dele. Ele brincava com os colegas, mas ele só fazia gestos era como se ele não falasse. Eu conversei com a mãe [...] mas, ela disse que em casa ele fala e justificou que ele é muito tímido. [...] E eu expliquei que ele tem que ter autonomia, que temos que desenvolver isso nele, pois ele se comunicava por meio de gestos e não comia em nenhum lanche [...] eu tinha que ir lá com a colher e colocar na boca dele. Dizia que a comida estava gostosa para conquistar ele. Falava para ele comer com a mão dele. Aos poucos, ele foi comendo sozinho, no dia do cardápio que ele gostava. Para quem não comia nada, isso já era uma coisa boa.</p> <p>52. [...] na apresentação do projeto Folclore, eu levei todas as crianças para participar, mas esse menino não quis participar. E eu não forcei! Ele chorava, dizia que não queria ir e eu achei melhor não forçar, para não traumatizar. Disse que ele poderia ficar assistindo. Ele ficou com os colegas em pé, não falava nada, mas ficou lá, representando o Curupira. Só que eu fiquei muito angustiada [...] E eu expliquei para a mãe que eu tentei, mas não quis forçá-lo. Cheguei a conversar com uma psicóloga que, na época, vinha no mesmo carro que eu, perguntei se eu estava agindo certo. E ela disse que não podemos forçar a criança a fazer algo que ela não quer, pois pode criar traumas e não sabemos a relação dela com a família, pois ele pode ter momentos de descontração na escola, mas em casa pode encontrar muitos problemas.</p> <p>53. [...] na apresentação do Projeto</p>
--	---

	<p>Trânsito eu tive uma ideia. Fiz uns carrinhos de papelão, pois é uma coisa nova, chamativa e todo menino gosta de carro. Eu construí os carros e ele entrou em um. Aproveitei para perguntar: “(cita o nome da criança), você quer? Eu dou um carrinho azul para você apresentar.” Ele disse que queria. Ensaiou direitinho. No dia da apresentação ele não quis ir, mas ainda participou da música que ensinava como os pedestres devem atravessar a rua. Para mim, foi uma grande vitória! A mãe disse que ele chegou em casa muito feliz contando que tinha participado da apresentação e tinha dançado.</p> <p>59. [...] pegar a mesma turma foi melhor, porque eles já estavam adaptados comigo, [...], mas, no ano passado, quando eu cheguei, no caso, na metade do ano passado, eles choravam, tinha alguns alunos que choravam, que não queriam ficar comigo por que era uma pessoa estranha. [...] eu fui adotando brincadeiras, começava a brincar, a trazer brinquedos e dizia: “Brinque aqui com fulaninha. Ela vai brincar de boneca. Faça isso, que a gente vai fazer uma atividade, você vai fazer o seu nome. Sua mãe fica muito feliz se você souber o seu nome só.” Eu ia adotando estratégias para a criança e elas paravam de chorar rápido. O choro foi bem passageiro.</p> <p>62. Eu tinha uma aluna que me deu muito, muito trabalho no ano passado, pois ela brigava com a colega, ela tinha uma dificuldade de obediência às regras. Ela brigava, puxava o cabelo, mordida, virava a mesa, jogava a cadeira. [...] eu falei com a mãe dela. Eu disse: “Olhe, fulaninha hoje tá tão boa, esse ano teve um avanço tão grande em</p>
--	---

	<p>relação ao ano passado”. E a mãe disse: “O que?” E a menina vendo a conversa e eu disse: “porque ano passado ela era muito briguenta. Quando eu dizia para ela sentar, ela não obedecia. Quando ela fazia alguma coisa errada, eu dizia para ela sentar perto de tia e não sair. Só ia sair quando pensasse no que fez de errado, se arrepender e prometer que não ia fazer de novo. Aí hoje ela já obedece. Ela já mudou muito o comportamento.” E a mãe dizia: “Muito bem, minha filha! É para ser assim. É para obedecer a professora!”. Com isso, eu via que essa estratégia ia dando certo. Aí, quando eu dizia: “Fulana, venha para cá!” Ela dizia, ano passado: “Eu não vou ficar de castigo”. Aí, eu dizia: “Não é castigo. Você vai ficar aqui sentada, pensando no que fez de errado”. Aí, esse ano, quando eu falava, ela já obedecia. Já mudou muito em relação à obediência. Já mudou muito.</p> <p>63. [...] foi um ponto positivo que eu vi em pegar a mesma turma, pois eu já conhecia as birras, já conhecia o que dava certo e o que não dava certo na metodologia.</p> <p>64. [...] se eu dissesse: “Fulano, hoje você fez isso de errado. Você bateu no colega. Você não vai para o parque.” E se chegar na hora do parque e eu deixar ir, aí amanhã vai bater de novo porque sabe que não tem limites! Aí, se eu disser: “Fulano, você hoje bateu no coleguinha, não vai para o parque”. Aí, chegava no parque, ele dizia: “Tia, deixe eu ir para o parque”. “Não, não vai! Amanhã se você se comportar e não bater mais no colega, aí você vai.” Assim, os alunos viam que aquele comportamento correto dava liberdade de fazer todas as atividades normais fora atividade</p>
--	--

	<p>da sala de aula como: brincar, assistir TV, fazer desenhos na mesinha digital. [...] quando a mãe chegava, o aluno dizia: “Mãe, hoje eu me comportei. Pergunte ali a tia (cita o seu nome)”. Aí, a mãe vinha me perguntar. Aquilo servia de incentivo: os elogios.</p>
<p style="text-align: center;">INDICADOR 5</p> <p>Desafios e estratégia: o retorno positivo da “cultura do elogio”</p>	<p>38. Depois disso a menina ficou temente. Acho que o pai deve ter reclamado muito em casa, aí, ela voltou bem mais cordial e tudo que eu pedia para ela fazer, ela fazia. Me ajudava a limpar a sala, ajudava a manter a ordem, arrumava as cadeiras, as mesas, pegava copo, água gelada para mim, jogava o lixo no lixo. Ela se tornou o meu braço direito dentro da sala. Ela também fazia para ganhar pontos e eu ir elogiar o comportamento dela para a mãe. Eu reclamava, mas também elogiava. Eu vi que essa cultura do elogio estava dando um retorno muito positivo! Fulano fazia isso hoje e eu elogiava para a mãe e deu sempre certo!</p> <p>61. E as mães foram ficando muito felizes, pois os filhos já sabiam fazer o nome, já sabia escrever na letra cursiva, porque a letra estava ficando muito bonita. Elas diziam: “Ah a letra está parecendo com a letra de tia (cita o seu nome). Uma letra legível. Uma letra de caligrafia.” E eu disse: “É porque eu ensino isso.” Elas iam elogiando e eu vi que isso estava dando certo e eu comecei a adotar a estratégia do elogio! Quando aquela criança que dava muito trabalho hoje, ela dava muito trabalho para fazer, aí, eu dizia assim: “Faça porque sua mãe, amanhã quando ela chegar, eu vou dizer que fulaninho terminou a atividade hoje, primeiro!” Aí, a criança ficava com aquilo, né? Quando era no outro dia se empenhavam para fazer a letra na</p>

linha, se empenhavam para concluir o nome! Aí vinham e me mostravam e eu dizia: “Ai que letra linda! Melhorou! Ficou mais bonito do que o de ontem!” Aí, quando a mãe chegava, eu dizia: “Olhe aqui mãe!” Eu tirava o caderno da bolsa. A criança dizia também: “Tia disse que minha letra ficou mais bonita do que a de ontem porque ficou na linha. Ontem eu descii...” E aí, **as mães iam vendo o avanço de um dia para o outro e elas mesmas que já iam ficando satisfeitas.** Aí, eu dizia: “Olhe, o seu filho me deu tanto trabalho no começo do ano, mas agora ele é o primeiro que faz as atividades. A senhora sabia?” Aí, elas diziam: “Ah, que bom!” E ficava bem feliz. **Os alunos viam o sorriso nos lábios das mães e iam tentando fazer o máximo possível para que essa atitude fosse se repetindo, né?**

64. [...] se eu dissesse: “Fulano, hoje você fez isso de errado. Você bateu no colega. Você não vai para o parque.” E se chegar na hora do parque e eu deixar ir, aí, amanhã vai bater de novo porque sabe que **não tem limites!** Aí, se eu disser: “Fulano, você hoje bateu no coleguinha, não vai para o parque”. Aí, chegava no parque, ele dizia: “Tia, deixe eu ir para o parque”. “Não, não vai! Amanhã, se você se comportar e não bater mais no colega, aí você vai.” Assim, os alunos viam que **aquele comportamento correto dava liberdade de fazer todas as atividades normais fora atividade da sala de aula como: brincar, assistir TV, fazer desenhos na mesinha digital.** [...] quando a mãe chegava, o aluno dizia: “Mãe, hoje eu me comportei. Pergunte ali a tia (cita o seu nome)”. Aí, a mãe vinha me perguntar. **Aquilo servia de incentivo: os elogios.**

	<p>65. Quando eles se comportavam mal, as mães diziam: “Você hoje não vai assistir TV em casa. Vou lhe colocar de castigo, até você se comportar na sala.” Aí, quando chegava no outro dia, perguntavam: “E aí, deu certo?”. Sempre tinha aquela parceria com a família. Eu orientava dizendo: “Olhe, você elogie em casa. Elogie as atividades que estão bonitas. Elogie a letra que mudou. Elogie que agora ele ta escrevendo na linha. Elogie que ele já sabe fazer o nome sem olhar. Elogie que ele já sabe as sílabas. Elogie porque ele foi para o quadro”. E as mães iam colocando isso em prática. Já teve dias de chegarem e pegarem eu soletrando as palavras com eles. Aí, a mãe dizia assim: “Quem que acertou o nome que você dizia?” Aí, eu dizia: “Fulaninho!” Aí, as mães usavam a orientação que eu dei sobre o elogio e diziam para os filhos: “Ai, muito bem! Você hoje vai para não sei aonde, porque você conseguiu fazer uma palavra sem ajuda da professora e está aprendendo a ler!”. Aí, chegava outra mãe e dizia: “Mulher, você sabia que meu filho já sabe ler? Ele pegou um livro e leu não sei o que... só se enganchava nas palavras difíceis, mas as simples ele lia tudo!” Essas conversas, as outras mães iam vendo e ia incentivando e elogiando os filhos. Com isso, eu percebi que essa parceria acabou dando certo, porque escola e família é a parceria que sempre deu e sempre dará certo!</p>
<p style="text-align: center;">INDICADOR 6</p> <p>Desafios na relação e diálogos com a família: uma parceria que sempre dará certo</p>	<p>1. Quando eu cheguei à unidade, encontrei muitas dificuldades. Primeiro que eu não conhecia ninguém. Fui me adaptar com as professoras, com a equipe de apoio, com a parte gestora, e, sobretudo, com os alunos e os pais</p>

	<p>dos alunos.</p> <p>10. Aí, eu reclamei, ele disse que era mentira e eu mandei chamar a mãe. Chamei a supervisora e a gente teve uma reunião. Aí eu defini: “Pronto. Agora vai ser assim: só sai um de cada vez. Se sair a menina, vai só a menina. E não saem de duas não, vai só ela. Quando voltar, vai um menino. E assim eu vou fazendo. Nem saem dois meninos, nem saem duas meninas, nem sai um de cada. Vai sair só um!”. E até hoje é essa filosofia que eu estou seguindo, já para evitar outros problemas.</p> <p>14. Quando as mães chegaram eu conversei e disse que não admitia aquele tipo de coisa, que era feio, que são crianças e que prestassem atenção com quem eles convivem, com as influências que eles estão tendo, o que eles estão assistindo, com quem estão brincando na rua. Isso é muito importante: ter um olhar atento para descobrir onde está o problema. Falei para terem cuidado e perceberem o que elas estavam criando dentro de casa. Falei que, enquanto eu fosse professora, não admitia pornografia nem explícita, nem visual dentro da sala e que fosse a última vez que aquilo ia acontecer.</p> <p>19. [...] eu conversei com os pais que não estava saindo nem para ir ao banheiro. Estava começando até a sentir umas dores que eu suspeitava que fosse infecção, pois eu não estava mais indo ao banheiro, já para evitar que acontecesse alguma coisa e dizerem: “Cadê a professora que não estava em sala de aula?”.</p> <p>23. No início, eu encontrei muitas perguntas por parte dos pais, pois eles ficavam muito assustados, questionando: por que trocou a</p>
--	--

	<p>professora? De onde ela vem? Quem é ela?</p> <p>28. Eu pedia para sentar, mas a menina corria, virava as mesas... eu conversava com a mãe, mandava chamar o pai, pois ela tinha muito medo do pai. No outro dia, ela chegava melhor.</p> <p>37. Teve outro dia que essa aluna estava fazendo birra e eu disse: “Pois eu vou levar você para a sala da diretora para conversar. Você só sair de lá na hora que sua mãe vier e é ela que vai te buscar lá!” Aí, ela dizia: “Não tia. Não me leve. Papai vai brigar comigo e mamãe vai brigar!”. Então, se eu não levasse, aí amanhã fazia de novo! [...] quando a coordenadora chegou, conversou com ela e chamou ela, mas ela não foi. Quando a coordenadora falou que ia chamar o pai dela, ela se levantou. Ficou lá a tarde toda. Quando a mãe chegou, eu disse: “Ela está lá na secretaria. Vá lá e converse com coordenadora, pois agora eu não posso conversar. Se a senhora quiser, amanhã posso chegar mais cedo para a gente conversar, mas foi porque ela não estava obedecendo.”</p> <p>39. Quando chegou o dia de entregar os relatórios, eu achei outro desafio: [...] uma mãe que nunca vinha deixar a filha e sempre mandava pela avó e ela dizia assim: “Olhe, você não entregue ela a ninguém não, viu? Só é eu ou a avó!” Só que eu não conhecia a avó! Aí ficava complicado. Aí, ela dizia: “Olhe, a menina conhece. Qualquer coisa, você ligue para esse número... e não entregue a ninguém, porque já tentaram sequestrar ela de outra escola...” E eu já vi que era uma família meio que complicada. Eu ficava pisando em ovos, com medo</p>
--	--

de fazer alguma coisa errada e depois elas virem reclamar comigo.

40. [...] quando chegou o dia de entregar os relatórios, [...] ela não assinou de jeito nenhum. Ela disse a mim que não assinava. Queria saber o que é que eu queria fazer com aqueles documentos... aí, eu disse: **“Olhe, senhora, aqui eu apenas trabalho. Executo ordens. Eu também não sei muito bem o que são os relatórios.** Eu sei que fala sobre o desenvolvimento da criança, durante o início do ano, até agora. Só que eu não posso dizer o que tem nele, porque eu não li um por um. Foi feito por outra professora que saiu e **eu apenas estou mandando assinar porque a escola pede que assine. São normas.** Elas precisam das assinaturas. Precisam registrar na secretaria que estão fazendo esse acompanhamento dos alunos.” E **ela disse que era minha mentira que eu queria sequestrar a neta dela... certo? E eu fiquei horrorizada com aquela situação!** (voz assustada) Eu disse: **“Meu Deus, eu estudei tanto... eu lutei tanto para estar aqui e eu estou sendo acusada de sequestradora! Eu não sou criminosa!”** Aí, eu disse: **“Olhe, minha senhora, está bom! Se a senhora não quiser assinar, não assine. Eu não vou obrigá-la, mas os relatórios todos estão assinados. Eu vou entregar a diretora. Se a senhora quiser assinar ou, por outra, quiser fazer alguma reclamação, dirija-se à direção ou à supervisão, certo? Porque elas estão aqui para dizer à senhora que eu sou professora efetiva aqui da rede municipal. Fui escolhida. Vim para cá através da Secretaria de Educação.** E até para a gente vir para cá, precisa puxar a nossa ficha criminal, no Fórum. A senhora sabia disso?! [...] eu não gostei do que a

	<p>senhora falou comigo, porque eu sou uma profissional, eu sou uma professora. Não estou aqui como criminosa não. E eu não quero mal de criança não. Eu tenho uma aqui na barriga (na época eu estava grávida), eu vou querer roubar filho dos outros para quê, se eu tenho um!”</p> <p>41. No outro dia, eu conversei com a diretora. A diretora disse que chamou ela e tinha dito assim a ela “Olhe você respeite a professora por que ela está aqui e ela é uma profissional. Foi designada pela Secretaria de Educação para está aqui dando aula aos alunos. A outra professora que saiu estava aqui enquanto ela não chegava. Só que isso aqui é de praxe, toda escola faz, toda creche faz. A senhora procure saber das informações antes para poder sair julgando”. Aí, ela voltou para a sala, pediu desculpa... mas, eu não disse que aceitava a desculpa. Eu fiquei calada. Ela tentou argumentar dizendo que tinham tentado sequestrar ela em outra escola. Então eu já vi que era uma família complicada, envolvida com alguma coisa errada... Essa situação para mim já foi assim... um desafio muito grande porque você tem todo aquele trabalho, aquela expectativa com os alunos, aí, já vem uma pessoa da família para baixar sua autoestima, sabe?</p> <p>48. Quando a mãe do aluno que agrediu chegou, eu conversei com ela, mas ela reclamou com o menino. Disse que ia conversar com ele em casa. Ia por de castigo. Ia cortar algumas coisas que ele gostava, para punir o comportamento dele, para evitar que ele fizesse de novo. Aí, chegou a mãe do bendito menino que foi agredido. E eu morrendo de medo. Eu fui explicar e disse: “Olhe, estava todo mundo quieto. Eu fui</p>
--	---

	<p>guardar as atividades. A outra professora estava do lado deles, cortando as atividades do caderno para levar para casa. Só que o menino, do nada, agrediu ele e ele sangrou”. Aí, ela olhou para o filho e disse assim: “Também, você não se aquieta! Você fica procurando bater nos outros, por isso que você apanha!”. Isso que ela falou já me aliviou (risos) porque ela teve a consciência que o filho dela também procurava briga com os coleguinhas.</p> <p>49. Todas essas situações para mim foi desafio: a maneira como os pais iam agir em determinada situação, a maneira como eles iam agir com os relatórios, porque eles faziam muitas perguntas e viam que eu não sabia responder. Aí, ficava tipo assim: “O que essa menina veio fazer aqui? Dar aula aos meninos e ela não sabe de nada”. Eu tentava justificar, dizendo: “[...] Eu sou notava. Estou aprendendo agora com eles e com as experiências das outras professoras que estão sempre me ajudando”.</p> <p>50. As mães foram vendo as apresentações dos projetos do folclore, literatura, trânsito, vendo os resultados. [...] Os alunos começaram a fazer o nome com auxílio da ficha... Isso para elas já foi uma grande conquista. Viram que eles aprenderam algumas letras sozinhos, sem olhar por nada. E a gente foi dando continuidade.</p> <p>61. E as mães foram ficando muito felizes, pois os filhos já sabiam fazer o nome, já sabia escrever na letra cursiva, porque a letra estava ficando muito bonita. Elas diziam: “Ah a letra está parecendo com a letra de tia (cita o seu nome). Uma letra</p>
--	--

	<p>legível. Uma letra de caligrafia.” E eu disse: “É porque eu ensino isso.” Elas iam elogiando e eu vi que isso estava dando certo e eu comecei a adotar a estratégia do elogio! Quando aquela criança que dava muito trabalho hoje, ela dava muito trabalho para fazer, aí, eu dizia assim: “Faça, porque sua mãe, amanhã quando, ela chegar eu vou dizer que fulaninho terminou a atividade hoje, primeiro!” Aí, a criança ficava com aquilo, né? Quando era no outro dia se empenhavam para fazer a letra na linha, se empenhavam para concluir o nome! Aí vinham e me mostravam e eu dizia: “Ai que letra linda! Melhorou! Ficou mais bonito do que o de ontem!” Aí, quando a mãe chegava, eu dizia: “Olhe aqui mãe!” Eu tirava o caderno da bolsa. A criança dizia também: “Tia disse que minha letra ficou mais bonita do que a de ontem porque ficou na linha. Ontem eu descii...” E aí, as mães iam vendo o avanço de um dia para o outro e elas mesmas que já iam ficando satisfeitas. Aí, eu dizia: “Olhe, o seu filho me deu tanto trabalho no começo do ano, mas agora ele é o primeiro que faz as atividades. A senhora sabia?” Aí elas diziam: “Ah, que bom!” E ficava bem feliz. Os alunos viam o sorriso nos lábios das mães e iam tentando fazer o máximo possível para que essa atitude fosse se repetindo, né?</p> <p>65. Quando eles se comportavam mal, as mães diziam: “Você hoje não vai assistir TV em casa. Vou lhe colocar de castigo, até você se comportar na sala.” Aí, quando chegava no outro dia, perguntavam: “E aí, deu certo?”. Sempre tinha aquela parceria com a família. Eu orientava dizendo: “Olhe, você elogie em casa. Elogie as atividades que estão bonitas. Elogie a letra que mudou. Elogie</p>
--	---

	<p>que agora ele ta escrevendo na linha. Elogie que ele já sabe fazer o nome sem olhar. Elogie que ele já sabe as sílabas. Elogie porque ele foi para o quadro”. E as mães iam colocando isso em prática. Já teve dias de chegarem e pegarem eu soletrando as palavras com eles. Aí, a mãe dizia assim: “Quem que acertou o nome que você dizia?” Aí, eu dizia: “Fulaninho!” Aí, as mães usavam a orientação que eu dei sobre o elogio e diziam para os filhos: “Ai, muito bem! Você hoje vai para não sei aonde, porque você conseguiu fazer uma palavra sem ajuda da professora e está aprendendo a ler!”. Aí, chegava outra mãe e dizia: “Mulher você sabia que meu filho já sabe ler? Ele pegou um livro e leu não sei o que... só se enganchava nas palavras difíceis, mas as simples ele lia tudo!” Essas conversas, as outras mães iam vendo e ia incentivando e elogiando os filhos. Com isso, eu percebi que essa parceria acabou dando certo, porque escola e família é a parceria que sempre deu e sempre dará certo!</p> <p>66. Tive dificuldades em relação a morar em outra cidade, porque eles não chegavam no horário certo e eu tinha que pegar o táxi às 17h em ponto. Terminava de 17h, aí eles chegavam depois. Eu ficava sempre batendo na mesma tecla para chegarem no horário [...] Mas, quando eu chegava atrasada, aí eu via que tinha pai e mãe que não gostava [...] Eu tentava me justificar, mas a situação ficava complicada, porque era tipo assim: você quer que a gente chegue no horário certo, mas você não chega. Só que não era sempre que eu não chegava no horário. Eu não sou de me atrasar. Só se for o jeito mesmo. Pronto. Foi só essa a dificuldade por morar fora, mas já no final do ano</p>
--	--

	<p>elas se acostumaram a chegar no horário certo de vir buscar e deixar, pois, às vezes vinham deixar perto de 13h30min. e eu reclamava para chegar no horário certo. Tem que ter compromisso.</p> <p>71. É bom refletir sobre os desafios, pois, agora, depois de todo caso passado, hoje eu vejo todo o reconhecimento por parte dos pais. Eu tive tanta dificuldade para abraçar mesmo, para ter aquele contato com eles. Porque, às vezes, a criança não vinha com a mãe, vinha com o tio. Eu nunca via a mãe de tal pessoa. Eu dizia: “Diga a fulana que eu preciso conversar sobre o filho dela”. Aí, a mãe vinha com a cara deste tamanho para mim (faz gesto com as mãos). Tipo assim: eu podia estar fazendo minhas coisas em casa e essa professora mandar eu vir para cá. E hoje, já depois da formatura, depois da colação de grau que eles tiveram, eu vejo os agradecimentos no Facebook, nas redes sociais. Hoje uma me escreveu um texto enorme me dando os parabéns, me gratificando por todos os avanços do filho. Outra, por causa da filha. Isso é o reconhecimento do profissional, sabe? Não daquele amor materno, mas sim do profissionalismo, como professora. E isso para mim é mais valioso do que qualquer presente do mundo. O reconhecimento do meu trabalho, porque se é uma coisa que eu tento fazer, com maior zelo do mundo é o meu trabalho, pois, se escolhi isso para fazer é isso que vou fazer, da melhor maneira possível. Pode ter certeza! Posso não ser a melhor, mas todo o dia eu me esforço para ser!</p> <p>73. Eu poderia dizer que significa tudo, porque foram difíceis, mas se esses desafios não existissem, eu</p>
--	--

	<p>não teria adquirido possibilidades para superá-los, e, talvez eu não tivesse nem dando tanto significado a minha carreira profissional como eu dou hoje. É tipo um sacerdócio para mim... é! Eu ponho ela muito a frente de muitas coisas. Tirando meu filho e minha mãe e Deus, que é o primeiro de tudo, Deus e minha família, em seguida, vem o profissional que eu prezo muito, valorizo muito e sempre procuro dar o melhor de mim para atender às necessidades das crianças e melhorar também como profissional para mim é um grande avanço. Talvez se tivesse sido tudo fácil, eu nem ligasse tanto. Seria somente um diploma. Seria só um pedaço de papel assinado pelo reitor que me dava poderes para ensinar. Mas, devido a tantas dificuldades e o que eu tive que fazer para superá-los, mesmo, às vezes, agindo errado, estando errada, eu estou procurando acertar, pois estou fazendo pelo meu trabalho, para não deixar minhas crianças na mão e, porque eu preciso muito do meu emprego. Encontro dificuldades e vou procurando acertar. E ao longo da vida vou ter outras dificuldades, mas eu vou procurando meios para superar e isso faz com que eu valorize mais ainda a profissional que sou hoje, pois, eu sei que até onde cheguei não foi fácil. Não foi fácil. Mas, eu tenho orgulho de tudo que eu fiz e faria tudo de novo, se fosse preciso para chegar aonde cheguei!</p>
<p style="text-align: center;">INDICADOR 7</p> <p>Desafios da docência x gravidez</p>	<p>26. [...] o que eu vi que estava complicando muito era a questão da minha gravidez! As crianças sabiam, pois, a auxiliar dizia assim: “Gente, vamos obedecer. Tia (cita o seu nome) não pode correr, não pode pegar peso, pois ela tem um neném aqui na barriguinha dela. Aí ela não pode, pois prejudica o neném.”. No</p>

dia que ela não vinha... criatura... eles se aproveitavam para correr porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levá-los.

27. [...] quando ela dizia: **“Sente aqui!”**. E, se eles não sentavam, ela ia lá e pegava eles pelo braço e sentava. Quando a criança esperneava, ela ficava segurando. Quando a criança chorava, ela soltava e dizia: “Você não vai mais fazer isso.” Aí, a criança parava e ali ficava. Assim, as crianças viam que eu não ia fazer aquilo, porque se uma criança esperneasse, se debatesse ia bater na minha barriga! **Então, elas viam que podiam fazer e acontecer comigo que eu não ia poder segurar, prender porque eu estava grávida e eu tinha medo pelo meu filho.**

31. [...] eu comecei a chorar e disse: **“Mulher, porque tudo que eu faço aqui não está dando certo. Eu venho para cá com a melhor das intenções e tudo que eu tento fazer aqui não dá certo.”** [...] **“Primeiro do que tudo, eu vim para cá grávida.** [...] Eu estou devendo muito e não tenho de onde tirar dinheiro emprestado [...] E para quem estava grávida, precisando comprar as coisas para o filho e não tinha uma fraude... é desesperador! **Aí, eu venho para a escola com esse inúmero de dificuldades, [...] chego aqui e não consigo dar minha aula, porque dois ou três alunos tocam o terror e eu não posso nem me dar ao luxo de pôr ordem (na sala) por causa da minha situação que me impedia. Eu não posso segurar uma criança e sentar ela aqui até ela se acalmar. Eu não posso pegar**

	<p>um outro que está no cantinho da disciplina para quando o pai chegar eu reclamar.”</p>
<p style="text-align: center;">INDICADOR 8</p> <p style="text-align: center;">Desafios na utilização de novos instrumentos como mediadores da atividade docente</p>	<p>54. Outra dificuldade que tinha no início, era com as mesas digitais, porque eu não sabia manusear as mesinhas digitais. Fui aprendendo aos poucos. Eu também não sabia achar os livros que queria na biblioteca. Eu procurava sempre um para ler, mas não sabia achar a ordem que eles estavam entendeu? Um que falasse sobre o trânsito... eu não sabia onde era que ele estava. Um que falasse sobre contos de fadas, eu não sabia. [...] E aí, eu sempre tinha que ir pedindo ajuda.</p> <p>58. Além dessa habilidade de montar coreografia, eu também necessitava ter habilidade para montar vídeo e o pot-pourri da apresentação, mas se uma pessoa souber me ensinar, eu tenho maior dedicação de aprender e, rapidamente, eu aprendo. Precisava de habilidade para baixar conteúdos da internet que eu não sei. Eu tenho medo de baixar vírus, pois não sei identificar quando é vírus. Uma vez perdi tudo o que tinha do meu computador, pois fui baixar uma música e baixei um vírus. A tecnologia sempre foi complicada para mim. [...] Eu já melhorei muito. Já sei mexer na formatação de texto. Não sei muito, mas já aprendi bastante coisa. Talvez isso ainda me atrapalhe no futuro, pois eu tenho vontade de fazer mestrado e doutorado e preciso aprender mais.</p> <p>72. Eu acho que estou muito bem. Eu adquiri experiência, mesmo que pouca, pois tenho 2 anos de experiência, mas melhorou a minha prática. E eu sempre procuro inovar. Agora pesquiso mais coisas na internet para levar, como</p>

	<p>dinâmicas, músicas, pois antes era só aula propriamente dita. E cada ano, eu procuro rever o que eu fiz e errei no ano passado, as ações que fiz e não deram certo, mas que podem dar certo depois, porque uma turma é diferente da outra, às vezes, uma coisa não deu certo numa turma, mas em outra turma pode dar certo. Eu procuro sempre trocar experiência com outras professoras. Eu me vejo como uma boa profissional, pois eu avancei muito e procuro sempre estar melhorando na minha profissão.</p> <p>73. Eu poderia dizer que significa tudo, porque foram difíceis, mas se esses desafios não existissem, eu não teria adquirido possibilidades para superá-los, e, talvez eu não tivesse nem dando tanto significado a minha carreira profissional como eu dou hoje. É tipo um sacerdócio para mim... é! Eu ponho ela muito à frente de muitas coisas. Tirando meu filho e minha mãe e Deus, que é o primeiro de tudo, Deus e minha família, em seguida, vem o profissional que eu prezo muito, valorizo muito e sempre procuro dar o melhor de mim para atender às necessidades das crianças e melhorar também como profissional para mim é um grande avanço. Talvez se tivesse sido tudo fácil, eu nem ligasse tanto. Seria somente um diploma. Seria só um pedaço de papel assinado pelo reitor que me dava poderes para ensinar. Mas, devido a tantas dificuldades e o que eu tive que fazer para superá-los, mesmo, às vezes, agindo errado, estando errada, eu estou procurando acertar, pois estou fazendo pelo meu trabalho, para não deixar minhas crianças na mão e, porque eu preciso muito do meu emprego. Encontro dificuldades e vou procurando acertar. E ao longo da</p>
--	---

	<p>vida vou ter outras dificuldades, mas eu vou procurando meios para superar e isso faz com que eu valorize mais ainda o profissional que sou hoje, pois eu sei que até onde cheguei não foi fácil. Não foi fácil. Mas, eu tenho orgulho de tudo que eu fiz e faria tudo de novo, se fosse preciso, para chegar aonde cheguei!</p>
--	---

INDICADOR 9
Desafios na realização dos projetos propostos pela escola

56. **Esse ano eu tive também o desafio de fazer os relatórios, porque eu não tinha costume [...] esse ano eu pedi orientação e diziam: “Você vai relatar...” Mas, não sentavam comigo para dizer: “É assim, assim, assim...”. Então, o que eu fiz? Eu li todos os relatórios dos alunos desde o começo, desde o berçário, desde o integral e fui procurando fazer mais ou menos parecido, mas modificando as partes que eles tinham aprendido comigo, o que eles estavam fazendo, o que ainda não estavam fazendo. E deu certo. [...] Eu sou assim: eu tenho muita dificuldade no começo, mas se alguém me der um norte, por onde seguir, aí, eu já desenrolo, já consigo fazer sozinha.**

57. Tive também a **dificuldade de fazer apresentação da culminância do projeto de encerramento** que foi a pequena formatura deles. **Eu achei duas professoras** que foram muito boas comigo, que foram os meus anjos da guarda, **que me orientaram** na coreografia, que me orientaram sobre como os meninos devem agir, de como ia ser a formatura, **porque elas já tinham a experiência e eu não. E aí, aconteceu que foi tudo lindo, muito bonito graças à colaboração das professoras comigo. Esses foram alguns dos desafios que eu encontrei. Foi difícil, principalmente, no projeto de encerramento, porque precisava**

	<p>de algo mais elaborado e eu não tinha ideia de como fazer. Elas me deram o tema dos contos infantis e disseram que poderia apresentar uma música. Escolhi duas. Conteí com ajuda das outras professoras, fui conhecer melhor a história que tinha escolhido e fui abrindo minha mente para elaborar minha apresentação. Fui assistindo aos ensaios das outras professoras e pegando base para o meu.</p> <p>58. Além dessa habilidade de montar coreografia, eu também necessitava ter habilidade para montar vídeo e o pot-pourri da apresentação, mas se uma pessoa souber me ensinar, eu tenho maior dedicação de aprender e rapidamente eu aprendo. Precisava de habilidade para baixar conteúdos da internet que eu não sei. Eu tenho medo de baixar vírus, pois não sei identificar quando é vírus. Uma vez perdi tudo o que tinha do meu computador, pois fui baixar uma música e baixei um vírus. A tecnologia sempre foi complicada para mim. [...] Eu já melhorei muito. Já sei mexer na formatação de texto. Não sei muito, mas já aprendi bastante coisa. Talvez isso ainda me atrapalhe no futuro, pois eu tenho vontade de fazer mestrado e doutorado e preciso aprender mais.</p>
<p style="text-align: center;">INDICADOR 10</p> <p style="text-align: center;">Desafios no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança: a amplitude do brincar, cuidar e educar, na Educação Infantil</p>	<p>60. [...] os que já estavam fazendo o nome com a ficha, eu já fui trabalhando para fazerem a letra cursiva e fazer o nome sem a ficha. Quase todos saíram sabendo fazer o nome, sem o auxílio da ficha, porque assim, alguns saíram lendo pequenas palavras, não palavras difíceis, palavras com sílabas simples, mas a gente sabe que o papel da Educação Infantil não é esse, mas a gente se esforça ao máximo para que cada um desenvolva o máximo</p>

	<p>possível, o melhor de cada um. [...] Nós não temos obrigação de alfabetizar, mas de trabalhar o máximo possível para que eles desenvolvam o máximo e saiam no início da alfabetização. Pois, como já sabemos, o papel da Educação Infantil é brincar, cuidar e educar e isso está nos três eixos dos parâmetros, está nas diretrizes. Lá na escola temos esse esforço de conseguir o máximo que pudermos de alfabetização do aluno.</p> <p>67. Tive. Tive sim dificuldade para adaptar a questão da aprendizagem de um nível para outro. Por que, por exemplo: teve um cartaz que fiz no Infantil I que uma professora que também era do Infantil I disse: "Você não use mais a letra minúscula. Use sempre a letra maiúscula no cartaz todo, porque são as letras que eles conhecem." Aí, quando foi no Infantil II, outra professora disse assim: "Você ainda não começou a trabalhar a letra cursiva, não? Tem que trabalhar maiúsculo e minúsculo junto!" Aí eu... foi que me deu aquele estalo que eu já seguia o costume que eles já faziam rapidamente todas as atividades, já sabiam soletrar sílabas. Aí, então, fui adaptar a letra minúscula. Fui adaptá-los a escrever o nome completo minúsculo. Foi essa dificuldade que tive.</p> <p>68. Sobre os conteúdos também tive dificuldade, pois, às vezes, eu trazia uma atividade, aí, as professoras mais experientes diziam: "Isso aqui é muito simples para o Infantil II. Eles já têm que saber isso, isso e isso." Às vezes, eu achava a atividade muito elevada, como se fosse para aluno do 1º ano.</p> <p>69. As outras professoras diziam:</p>
--	--

	<p>“Tem que saber. Se sair lendo já é bom.” Eu entendo isso que, quanto mais a gente puder avançar, a gente pode, mas também volto à questão que não é obrigação da Educação Infantil alfabetizar, pois, também existem os outros eixos que é o brincar e o educar. E o educar em si é muito amplo e exige muito do profissional que é o professor, seja ele de Pedagogia, como das demais áreas. O educar é muito amplo porque tem alunos que chegam com aquela rebeldia de não obedecer a professora. Aí, você vai trabalhar aquilo. Você perde muito tempo ensinando a criança a se comportar. Você perde muito tempo ensinando que não pode gritar, que tem que falar baixo. Você perde muito tempo ensinando que não pode rir do coleguinha porque ele tem uma deficiência ou porque ele é diferente de você, que você tem que respeitar. Coisas que cabem à família também ensinar. Que, às vezes, ensina e a criança parece até que não aprende, que não internaliza aquilo dentro de si. Você perde muito tempo educando, dizendo: “Não pode fazer isso, não pode fazer isso. Tem que ser assim. Tem que amar o próximo. Tem que respeitar as diferenças. Não pode rir do colega porque ele é negro. Não pode rir porque ele não enxerga bem. Não pode rir porque ele é gordo.” O educar em si, ele é muito amplo.</p>
--	---

INDICADOR 11

Desafios da distância: o trajeto diário da zona rural para a cidade e o cumprimento da carga horária

66. **Tive dificuldades em relação a morar em outra cidade, porque eles não chegavam no horário certo e eu tinha que pegar o táxi às 17h em ponto. Terminava de 17h, aí eles chegavam depois. Eu ficava sempre batendo na mesma tecla para chegarem no horário [...] Mas, quando eu chegava atrasada, aí eu via que tinha pai e mãe que não**

gostava [...] Eu tentava me justificar, mas a situação ficava complicada, porque era tipo assim: você quer que a gente chegue no horário certo, mas você não chega. Só que não era sempre que eu não chegava no horário. Eu não sou de me atrasar. Só se for o jeito mesmo. Pronto. Foi só essa a dificuldade por morar fora, mas já no final do ano elas se acostumaram a chegar no horário certo de vir buscar e deixar, pois, às vezes vinham deixar perto de 13h30min. e eu reclamava para chegar no horário certo. Tem que ter compromisso.

70. [...] outro **desafio que encontrei foi ter que vir no contra turno para pagar 1h40min., que não fica dentro da carga horária normal de nós, professoras de 40h.** Que mesmo tento um sábado letivo, mesmo tento a extrarregência, mesmo a gente tendo que dar aula de 13h às 17h, de segunda à sexta, a carga horária da gente de 40h fica devendo ainda 1h40min., todo mês. Então, a gente tem que vir outro dia de manhã, no contra turno, pois eu trabalho a tarde, para pagar 1h40min. **Aí, a gente estabelecia estratégias para pagar, mas a Secretaria de Educação não aceitava. Aí, tínhamos que nos adaptar ao que a secretaria queria que a gente fizesse.** [...] Fica muito complicado. Às vezes, eu venho já perto do horário. Eu saio de 10h lá de Governador para chegar de 11h aqui e ficar de 11h até 12h40min., mas sempre fica aquela correria para ou tomar um banho ou para comer e trabalhar.

5.3 NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nessa fase, sistematizamos os Núcleos de Significação que consistem na articulação dos indicadores apresentados no tópico anterior. Os Núcleos de Significação revelam a realidade e os sentidos e significados que constituem os desafios da professora iniciante na docência. Assim, produzimos 3 núcleos, da seguinte forma:

Quadro 3: Produção dos Núcleos de Significação

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
<p style="text-align: center;">NÚCLEO I</p> <p style="text-align: center;">Relação com o outro: convívio, apoio e estratégias para superação de desafios</p>	<p>INDICADOR 1 – Desafio na constituição da autonomia docente: a relação e a necessidade da ajuda da auxiliar;</p> <p>INDICADOR 2 – Necessidade de apoio das colegas de trabalho mais experientes (direção, supervisão, professoras e merendeira): orientações didáticas e mediação na relação com os pais e alunos;</p> <p>INDICADOR 3 – Desafios na relação com o aluno hiperativo: avanço na sexualidade;</p> <p>INDICADOR 4 – Desafios na relação com os alunos: a busca pela obediência e domínio de sala;</p> <p>INDICADOR 5 – Desafios e estratégias: o retorno positivo da “cultura do elogio”;</p> <p>INDICADOR 6 – Desafios na relação e diálogos com a família: uma parceria que sempre dará certo.</p>
<p style="text-align: center;">NÚCLEO II</p> <p style="text-align: center;">Desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil: a indissociabilidade entre brincar, cuidar e educar</p>	<p>INDICADOR 8 – Desafios na utilização de novos instrumentos como mediadores da atividade docente;</p> <p>INDICADOR 9 – Desafios na realização dos projetos propostos pela escola;</p>

	INDICADOR 10 – Desafios no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança: a amplitude do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil.
NÚCLEO III Dilemas de si: a docência e as condições subjetivas	INDICADOR 7 – Desafios da docência x gravidez; INDICADOR 11 – Desafios da distância: o trajeto diário da zona rural para a cidade e o cumprimento da carga horária.

A demonstração desses três quadros (pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação) corresponde ao movimento de nuclearização, no qual damos início ao processo de análise das informações, produzidas com a entrevista recorrente. Tal processo permitiu-nos identificar contradições e semelhanças do movimento do sujeito, diante da realidade investigada. Os três núcleos constituídos, nos possibilitaram apreender as significações da professora Valquíria sobre os desafios que teve como professora iniciante.

No capítulo seguinte, partimos para o processo de interpretação desses três núcleos, a fim de ir além do aparente, ir além da palavra, buscando considerar, tanto as condições subjetivas, quanto as objetivas, reveladas por Valquíria, frente aos desafios encontrados e enfrentados no início de sua atividade profissional, que demonstraram o esforço, os dilemas, as tensões, as dúvidas, os diálogos, as lágrimas derramadas, as estratégias adotadas para apreender e realizar, da melhor forma possível, o seu trabalho.

6 INTERPRETANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: AS SIGNIFICAÇÕES DE VALQUÍRIA

A análise se inicia por um processo intranúcleo, avançando para uma articulação internúcleos. [...] o processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, ela deve ser articulada (e aqui se amplia o processo interpretativo do investigador) com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 11).

Neste capítulo, buscamos interpretar os três núcleos de significações, constituídos a partir das narrações da professora iniciante, Valquíria. Suas significações foram oriundas de experiências em seu dia-dia como professora da Educação Infantil, sendo mediadas pelas relações com os outros sujeitos, bem como, com sua historicidade, compondo assim, sua realidade, de maneira dialética.

Para chegar às significações de Valquíria, nos guiamos pelos desafios, situações, experiências, diálogos, atitudes e pensamentos que a professora considerou desafiantes, nos dois primeiros anos de atividade como profissional docente. Apreendemos que os desafios não se atrelam apenas ao medo, à insegurança ou à angústia, mas como um processo novo, em movimento, que desafia o professor iniciante a tomar atitudes, por vezes inesperadas, e a refletir criticamente sobre sua atividade profissional.

A sistematização e a interpretação dos Núcleos de Significação partiram de etapas, recortes e movimentos que buscavam dialogar com o nosso objetivo de pesquisa: as experiências desafiantes narradas por Valquíria, considerando seu modo de pensar, agir e sentir, para conseguirmos apreender as zonas de significação produzidas pelo sujeito. Partindo desse movimento dialético, apresentamos nossas interpretações sobre os três núcleos de significação, a saber: NÚCLEO I – Relação com o outro: convívio, apoio e estratégias para superação de desafios; NÚCLEO II – Desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil: a indissociabilidade do brincar, cuidar e educar; e NÚCLEO III – Dilemas de si: a docência e as condições subjetivas.

À luz das categorias citadas no capítulo três, buscamos interpretar e possibilitar uma costura da fala do sujeito com a fundamentação teórico-metodológica adotada. Assim, com a categoria Historicidade, buscamos conceber o

sujeito participante como ser ativo, social, que pensa, sente, age e que se constitui humano, através das relações sociais que estabelece com o meio, com a realidade material que o cerca. Com a categoria Atividade, apreendemos como Valquíria vai se constituindo professora, à medida que realiza a atividade docente e define os instrumentos mediadores de sua ação, no contexto escolar. Além disso, com essa categoria, pudemos interpretar o objeto, a necessidade e os motivos definidos por Valquíria, para superar os desafios encontrados. Com as categorias Pensamento e Linguagem, apreendemos a consciência, as emoções, os medos, as dúvidas, as tensões, os interesses e os motivos, presentes no consciente de Valquíria, que foram revelados através da palavra e das ações narradas com a entrevista, que está carregada de influências objetivas que, por sua vez, constitui sua subjetividade. Por fim, com Sentido e Significado, pudemos apreender as significações de Valquíria sobre sua atividade docente, pois, ao agir em sua atividade externa, simultaneamente, a atividade interna, psicológica e consciente de Valquíria produziram novos significados. Com essa categoria, pudemos apreender como o processo desafiante de ingresso na carreira a significa e constitui como profissional e como pessoa.

6.1 NÚCLEO I – RELAÇÃO COM O OUTRO: CONVÍVIO, APOIO E ESTRATÉGIAS PARA SUPERAÇÃO DE DESAFIOS

Nesse núcleo, buscamos identificar as relações estabelecidas pela professora em seu ambiente de trabalho. Destacamos os diálogos, situações e conflitos oriundos da convivência com as colegas de trabalho, os alunos, e a família dos alunos. Assim, para esse núcleo temos 6 indicadores.

O INDICADOR 1, intitulado: “Desafio na constituição da autonomia docente: a relação e a necessidade da ajuda da auxiliar”, trata da relação de Valquíria com sua auxiliar. Essa relação trouxe para Valquíria uma espécie de ajuda e mediação, nas relações desafiantes em sala de aula. No início, a professora buscou espelhar-se na postura da auxiliar, pois, segundo sua narração, a auxiliar transparecia segurança e autoridade.

O INDICADOR 2, chamado: “Necessidade de apoio das colegas de trabalho mais experientes (direção, supervisão, professoras e merendeira): orientações didáticas e mediação na relação com os pais e alunos”, trata da relação de Valquíria

com as colegas de trabalho. Para ela, tanto a cidade, quanto a escola (estrutura, rotina e proposta pedagógica), e, as pessoas que encontraria em seu ambiente de trabalho, eram novas, e, portanto, teria que, primeiramente, conhecer a nova realidade. Aos poucos, a professora conheceu seu ambiente de trabalho e contou com o apoio e orientação das colegas mais experientes, seja para orientá-la nas atividades de sala de aula e projetos, ou para mediar conflitos com os alunos e suas famílias, e, buscar estratégias para superar as situações-problema encontradas.

No INDICADOR 3, que chamamos de “Desafios na relação com aluno o hiperativo: avanço na sexualidade”, decidimos destacar as falas e refletir sobre as situações narradas por Valquíria sobre sua relação com um aluno com necessidade educativa especial, diagnosticado com hiperatividade. Valquíria contou-nos situações desafiantes, nas quais teve que lidar com as especificidades da criança e as estratégias que buscou para envolvê-lo e não distanciá-lo das atividades escolares. Além disso, a professora relatou que passou por situações na quais os alunos apresentaram comportamento inadequado para uma criança, a respeito de sua sexualidade, surgindo desenhos e gestos obscenos que fizeram parte desse desafio. Diante disso, Valquíria tentou enfrentar esse desafio investigando as motivações para esse comportamento, e, dialogando com a família e a escola (direção e supervisão).

O INDICADOR 4, intitulado: “Desafios na relação com os alunos: a busca pela obediência e domínio de sala”, trata-se da relação de Valquíria com os alunos e a dificuldade que teve para conquistar autoridade. Segundo Valquíria, o início de sua carreira foi marcado pela grande dificuldade em dominar a sala. Buscava respeito, silêncio, obediência, atenção e um novo comportamento dos alunos para com ela.

O INDICADOR 5, “Desafios e estratégias: o retorno positivo da “cultura do elogio”, corresponde as ações estratégicas adotadas por Valquíria, diante dos conflitos que teve, especialmente, na relação com os alunos e suas famílias. A professora encontrou no elogio uma forma de conquistar a obediência, o bom comportamento e o avanço na aprendizagem dos alunos. Elogiando, Valquíria procurou incentivar os alunos e reforçar suas conquistas, focando no bom exemplo, nas qualidades. Incentivou, também, a família exercitar o elogio em casa com seus filhos.

O INDICADOR 6, que chamamos de “Desafios na relação e diálogos com a família: uma parceria que sempre dará certo”, indica a relação que Valquíria teve

com a família dos alunos. Ao encontrar desafios em sala de aula, a professora relatou que envolvia a família para solucionar o problema. Mesmo com disparidade de ideias, Valquíria acreditava que escola e família é uma parceria possível e que juntos são capazes e mais fortes no processo de formar e educar as crianças.

Iniciamos nossa discussão buscando refletir e articular esses indicadores e percebemos que, neste núcleo, há, predominantemente, a importância das relações sociais no ambiente educativo. A relação de Valquíria com outros sujeitos também foi considerada como um elemento mediador no processo inicial de sua atividade profissional. O “outro”, os “outros sujeitos”, trouxeram afetações de conflito, outros de cooperação, mas todos mediaram o processo de constituição profissional da professora iniciante, Valquíria.

Inferimos que a constituição do sujeito não se dá isoladamente. O homem se constitui historicamente, por meio da sua relação com a natureza em sociedade. Portanto, a humanização do homem, o seu desenvolvimento, parte de um processo social entre homem e mundo. Sobre isso, Barbosa (2011) afirma que “o sujeito, ao longo de sua vida, estabelece relações sociais e culturais e, assim, seu processo de humanização se intensifica, através das relações que estabelece com os outros em espaços diversificados do cotidiano” (p. 27). Assim, no seu cotidiano escolar, Valquíria pôde constituir-se profissionalmente em um processo que não foi isolado, mas colaborativo, mediado por uma convivência social com seus pares.

A constituição profissional de Valquíria é permeada pela presença do outro. De acordo com Molon (2011, p.60), essa relação do “eu” com o “outro” pode acontecer “[...] em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, em um cenário constituinte e constituído de significações”. Isto é, apreender a constituição profissional do professor iniciante é considerar que esse é um processo mediado pelo outro, em uma relação interativa, permeada de sentidos e significados.

Em seu primeiro ano como professora titular, Valquíria encontrava-se numa cidade de zona urbana, grávida e inexperiente. Aponta como primeiro desafio conhecer a nova realidade e os sujeitos que ali existiam. Assim relata:

Quando eu cheguei à unidade, encontrei muitas dificuldades. Primeiro que eu não conhecia ninguém. Fui me adaptar com as professoras, com a equipe de apoio, com a parte gestora, e, sobretudo, com os alunos e os pais dos alunos.

Consideramos que a palavra “adaptar”, citada pela professora, não corresponde a moldar-se à realidade, mas a conhecê-la. Na escola, desconhecida e “escura”, encontrou uma “luz no fim do túnel” que iria iluminá-la e ajudá-la, nesse processo de reconhecimento do ambiente escolar: a auxiliar⁷.

[...] eu tive um auxílio, uma luz no fim do túnel, pois, [...] eu tinha uma estagiária que acompanhava uma criança especial com hiperatividade na minha sala e ela meio que era a professora.

Talvez, por insegurança, medo, e, sensível por causa da gravidez, a professora deixou a auxiliar assumir a sala em alguns momentos, para observar seu jeito seguro de lidar com os alunos, com a metodologia e a rotina da escola. Houve, então, uma necessidade da ajuda da auxiliar.

Ela (a auxiliar) me ajudava muito porque ela já tinha a experiência com a outra professora e ela tinha muita (ênfase na fala e movimento mostrando segurança) autoridade para com os alunos. Eles obedeciam muito a ela. E eu procurava me espelhar naquele comportamento dela para que eles vissem em mim aquela mesma autoridade. Não autoritarismo, mas uma autoridade.

Mesmo a auxiliar ainda sendo estudante de Pedagogia, Valquíria à concebia como uma professora experiente que demonstrava autoridade para com os alunos. A experiência estava associada ao tempo de atuação na profissão, na qual Valquíria estava iniciando e a auxiliar já estava inserida e atuante. Quando a auxiliar faltava, Valquíria confessa que não tinha domínio da sala, pois “quando ela estava as coisas aconteciam realmente, eles ficavam bem melhores. Dava para dar uma senhora aula!” Porém, quando a auxiliar faltava, havia desordem, pois destaca que “[...] eles se aproveitavam para correr porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levá-los.” Assim, a presença da auxiliar garantia uma aula melhor e a obediência dos alunos, isso porque a auxiliar

⁷ Por vezes, Valquíria utiliza a palavra auxiliar ou estagiária para se referir a pessoa que acompanhava a criança com hiperatividade. Nesse caso, a pessoa era uma auxiliar, visto que era uma funcionária com contrato de 2 anos com a Prefeitura de Mossoró, em uma parceria de incentivo à atividade docente aos estudantes do Curso de Pedagogia com a Secretaria de Educação do referido município.

demonstrava autoridade e segurança. Questionamos sobre os conceitos de autoridade e autoritarismo e o que significa ter domínio de sala, pois, Valquíria confessa:

[...] eu tenho muita dificuldade de pôr ordem na sala, para que eles brinquem, mas também para que desenvolvam as atividades, para eles obedecerem a hora de ficarem sentados, de ficar calados, de fazerem silêncio, para não fazerem tanto barulho que prejudica o colega que está fazendo alguma atividade. Então, eu tive muita (intensidade) dificuldade no início, no domínio de sala de aula! Não vou negar!

Sobre isso, inferimos que existe assimetria entre o papel do professor e o papel do aluno. Trata-se de uma relação que denomina posições diferentes: a autoridade, inerente à função de professora, compreendida como alguém a ser respeitada, e, que, quando não possui essa autoridade, perde o domínio da sala. O professor, nessa situação, tem um saber que o aluno busca e determina o cumprimento de regras para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva. A autoridade docente vai se constituindo, a partir de uma convivência em sala de aula, cabendo ao professor ter autonomia para conduzir um ambiente que auxilie o aluno em seu desenvolvimento educacional.

Para a professora iniciante, os conceitos de autoridade e domínio de sala estão atrelados à obediência. De acordo com o dicionário Aurélio, obediência, no sentido literal da palavra, quer dizer: agir de acordo com o que foi estabelecido por; estar sob determinado comando ou dependência; agir consoante determinado impulso, sentimento, etc.; responder a um comando ou a mecanismo ou ordem de funcionamento. Portanto, quando os alunos de Valquíria não ouviam seus comandos ou desrespeitavam regras de convivência, ela compreendia que estavam desobedecendo, e, conseqüentemente, que ela não estava tendo autoridade sobre eles.

A professora considera ainda que havia transparência de sua fragilidade para as crianças, pois, conta que “*elas viam que podiam fazer e acontecer comigo que eu não ia poder segurar, prender, porque eu estava grávida e eu tinha medo pelo meu filho.*” Sua autoridade, seu direito de se fazer obedecer, eram perdidos, especialmente, devido à gravidez, e, por isso, necessitava que a auxiliar assumisse seu papel, para manter o domínio/controlar de sua sala. Valquíria

considerava que os alunos percebiam sua fragilidade e insegurança, gerando ainda mais um comportamento desobediente.

Acreditamos que a concepção de Valquíria sobre a autoridade e o papel do professor e suas concepções, sobre o ser aluno, está atrelada a sua historicidade. Quando narra sobre sua história de vida, especificamente, quando fala de seu processo de escolarização, Valquíria conta que era uma aluna exemplar e habituada a tirar notas boas. Sua mãe acompanhou seus estudos, até mesmo na faculdade, conversando com professores e com a diretora do Departamento de Educação da UERN, para saber como estava sua filha nos estudos. Assim, podemos inferir que Valquíria apresenta ideais de professor e de aluno: Ela concebe o professor como uma autoridade e os alunos como aqueles que devem respeitar os limites sugeridos pelo professor.

No ano seguinte, Valquíria se sentiu sozinha. Ainda que com os mesmos alunos, agora não tinha mais a auxiliar e não estava mais grávida, teve, então, que assumir a sala de aula que lhe competia. Sozinha, com seus alunos, teve que conquistar sua autonomia, assumindo-se como titular da sala. Entendemos a autonomia docente, nesse caso, como a independência profissional da professora. Segundo Valério (2017, p. 331), baseando-se no estudo de José Contreras (2002) sobre a autonomia de professores:

As chaves da autonomia de professores residem, portanto, em aspectos pessoais (compromissos moral e ético) e sociais (de relacionamento e dos valores que os guiam). Consiste em uma questão humana, não técnica; um elemento educativo, mais que trabalhista; uma qualidade circunstancial de processos e situações, mais que uma característica individual ou psicológica. Existe autonomia na docência quando professores são conscientes de sua insuficiência e parcialidade; quando são solidários e sensíveis com os outros atores do processo, em especial, os estudantes. Essa autonomia, da qual fala Contreras, afasta-se da autossuficiência para se aproximar da emancipação.

Emancipar-se e autogestar sua atividade docente foi mais um desafio encontrado e enfrentado por Valquíria. Em meio a essa tensão, a professora foi constituindo sua autonomia profissional, ou seja, foi constituindo sua consciência sobre a docência, sobre o ser professora, sobre seu compromisso ético pessoal e social com a educação, dando sentido ao seu papel como docente e no ensino e aprendizagem dos alunos, no contexto humano e social, nos quais o fenômeno educativo acontece: a escola, a sala de aula.

A constituição da autonomia também pode ser compreendida como a conquista da segurança, posicionamento, discernimento, emancipação, como podemos encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 62), quando diz que:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos.

Salientamos que a autonomia do professor não é compreendida como um estado psicológico geral que, quando é atingido, se estabiliza e se garante para qualquer situação encontrada no ambiente escolar. Ao contrário, a autonomia se dá no movimento e envolve a necessidade de conhecimentos e condições específicas, ou seja, o professor pode ter autonomia para atuar em determinadas situações e em outras não. Valquíria buscou sua autonomia quando se deparou sem a auxiliar, no entanto, encontrou a necessidade do apoio de outras colegas de trabalho mais experientes, como vemos a seguir.

A relação de Valquíria com as demais colegas de trabalho é marcada pela colaboração, apoio, orientação e acolhimento. A professora não revelou conflitos com seus pares, mas, uma relação agradável e de parceria. Conta que as professoras experientes demonstravam que poderia contar com elas, caso Valquíria tivesse dúvidas ou precisasse de ajuda na realização de atividades ou na relação com os alunos. Além disso, as professoras mostravam-se preocupadas com a sua gravidez, pois consideravam que Valquíria não podia passar por estresses, aborrecimentos, frustrações e, quando viam a agitação dos seus alunos, procuravam ajudá-la. Evidenciamos essa compreensão nas seguintes falas:

As professoras sempre foram muito amigas, porque elas iam na minha sala e diziam assim: “Qualquer coisa que você precisar, qualquer ajuda que você precisar ou tiver alguma dificuldade, pode vir falar comigo!”

Na questão do planejamento, eu já não tinha tanta dificuldade, porque eu tinha aprendido a fazer na faculdade e as professoras da UEI já mostraram como era o modelo. Aí, elas diziam: “Traga sempre atividades para contribuir, que a gente vai montando o planejamento juntas!”. Então,

eu trazia as atividades e sugeria, aí, elas diziam: “Não, isso aqui não dá certo para o Infantil I”. “Isso aqui dá”. “Olhe, esse cartaz não está certo, porque a letra está minúscula. Sempre é na letra maiúscula”. E assim, a gente foi fazendo as adaptações.

Quando chegaram as apresentações da culminância do projeto, sempre eu pedia ajuda a elas. Elas me davam norte de como fazer, de como seguir. E aí, eu fui criando a minha própria autonomia.

[...] Eu achei duas professoras que foram muito boas comigo, que foram os meus anjos da guarda, que me orientaram na coreografia, que me orientaram sobre como os meninos devem agir, de como ia ser a formatura, porque elas já tinham a experiência e eu não. E aí, aconteceu que foi tudo lindo, muito bonito graças à colaboração das professoras comigo. [...] Conteï com ajuda das outras professoras, fui conhecer melhor a história que tinha escolhido e fui abrindo minha mente para elaborar minha apresentação. Fui assistindo os ensaios das outras professoras e pegando base para o meu.

Eu até tentei levantar a criança, mas a professora chegou e disse: “Não faça isso pelo amor de Deus. Você está louca!” Eu disse: “Mulher, e eu vou deixar essa menina aqui jogada?” Aí, a professora levantou, reclamou e deu aquele sermão. E eu comecei a chorar na sala porque na época eu estava passando por muitas dificuldades... A professora perguntou: “Por que você chora?” Até a merendeira viu, ficou com pena e veio deixar um prato de sopa para mim. Mesmo assim, enquanto eu estava comendo, as alunas estavam virando tudo no refeitório e eu tive que colocá-los de volta para a sala. Quando chegamos à sala, a merendeira disse: “(cita o seu nome), pegue um prato de sopa. Eu vi que você não comeu todo.” Todo mundo prestava atenção naquela situação.

Valquíria observava, conversava, tirava dúvidas, pedia ajuda. Não tinha vergonha de mostrar que não sabia. Ela buscava aprender com as professoras mais experientes, e, de maneira colaborativa, foi entendendo, aperfeiçoando-se com os erros e acertos, constituindo seu próprio modo de agir docente, ou seja, foi constituindo sua autonomia profissional. As orientações versavam também sobre as questões didáticas, as atividades realizadas com os alunos, e, até mesmo, nas coreografias para realização de atividades culturais e projetos propostos pela Unidade.

As professoras experientes apontavam caminhos, possibilidades e direções que ajudavam Valquíria na sua prática pedagógica. Todas as professoras e demais funcionários estavam cientes de sua inexperiência, das suas dificuldades com os alunos e dos seus problemas pessoais, buscando, então, ajudá-la, na medida do possível, nas situações problemas.

Identificamos a parceria nessa relação professor x professor, mas também identificamos divergências de ideias, no que diz respeito à adequação dos conteúdos para o nível dos alunos, quando Valquíria relata:

Sobre os conteúdos também tive dificuldade, pois, às vezes, eu trazia uma atividade, aí, as professoras mais experientes diziam: “Isso aqui é muito simples para o Infantil II. Eles já têm que saber isso, isso e isso.” Às vezes, eu achava a atividade muito elevada, como se fosse para aluno do 1º ano. [...] as outras professoras diziam: “Tem que saber. Se sair lendo já é bom.” Eu entendo isso, que quanto mais a gente puder avançar, a gente pode, mas também volto a questão que não é obrigação da Educação Infantil alfabetizar, pois, também existem os outros eixos que é o brincar e o educar.

As professoras mais experientes orientavam Valquíria na construção dos planos de aula. Ao sugerir atividades, apontavam se estas estavam adequadas ou não para as crianças, e, sugeriam que ela poderia avançar em alguns aspectos da aprendizagem, como, por exemplo, na alfabetização. Valquíria, no primeiro ano de atuação na docência, foi professora de crianças com 4 anos de idade, no ano seguinte, com os mesmos alunos, seguiu para outro nível e as crianças estavam agora com 5 anos.

Valquíria compreendia que os alunos estavam em outra fase, outro nível, mas ainda não era o momento de alfabetizar, pois, ao alfabetizar, não atingiria os eixos do educar e do brincar. Porém, esses eixos (brincar, cuidar e educar) estão dissociados do ato de alfabetizar, uma vez que é possível e necessário alfabetizar brincando, bem como cuidar, brincando, educando e alfabetizando. Essas questões relativas ao brincar, cuidar, educar e alfabetizar, na Educação Infantil, foram discutidas no segundo tópico, sobre o Núcleo II, mas, abrimos esse parágrafo para comentar que, mesmo havendo uma relação colaborativa entre Valquíria e suas colegas de trabalho, existiram divergências sobre as concepções que tinham sobre o processo educativo das crianças, especialmente, no que se refere ao alfabetizar.

A relação da professora com a direção e a coordenação pedagógica era mais intensa, e, ela ainda transparecia dependência desses pares para a resolução de problemas e diálogos com os alunos e a família. As situações vividas, apresentadas pela professora, revelam a concretude das relações sociais que circundam o ambiente escolar.

A convivência não é tarefa fácil, sobretudo, na escola, onde encontramos diferentes concepções, costumes, normas sociais, culturas. As relações interpessoais acontecem nesse espaço. Ao mesmo tempo em que nos relacionamos e influenciemos o outro, vamos conhecendo a nós mesmos e ao outro, e, isso pode gerar conflitos. Assim, as relações professor x colegas de trabalho, professor x aluno e professor x família, podem se tornar desafios no espaço escolar. Veiga (2001, p. 31) nos auxilia nessa reflexão, quando destaca que:

[...] as relações de trabalho, no interior da escola, deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva. [...] É nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola. [...] Há uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, a descentralização do poder.

A convivência cooperativa no âmbito escolar é fundamental. Dialogar, ouvir, ajudar o outro, pedir ajuda, entender críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso conjunto são ações comportamentais que auxiliam nessa relação. Essas ações comportamentais deverão ser trabalhadas pelos/entre os professores em toda a carreira profissional. Contudo, sabemos que trabalhar em grupo, de maneira cooperativa, é sempre uma tarefa difícil, mesmo entre adultos. Na realidade da professora Valquíria, esse aspecto foi atingido em sua relação com as demais colegas de trabalho.

Nessa relação professor x professor, foi possível construir pontes, como coloca Perrenoud (2000, p. 92): “construir pontes relacionais [...] não é somente apelar para a tolerância ou para a empatia, é trabalhar intelectualmente sobre o que reúne e o que separa, valorizando, portanto, uma forma de lucidez sobre os verdadeiros desafios do conflito que surge”. Lidar com os conflitos e as situações desafiantes que surgem na relação com o outro é uma competência rara e difícil de constituir, pois, o conflito faz parte da relação do homem com o mundo, mas é do conflito/confronto/desafios que nasce o progresso (PERRENOUD, 2000). Os indivíduos são capazes de evoluir quando encontram necessidades e motivos para agir e mudar.

Por outro lado, a relação com os alunos e suas famílias foi mais desafiante. A professora relata variadas situações-problema, e, como buscou, com a comunicação

e com o diálogo, solucioná-las. Primeiramente, vamos começar analisando as situações conflitantes com os alunos, de modo especial, sobre sua relação com um aluno com necessidade educativa especial, o qual era diagnosticado com hiperatividade.

Para todos os alunos, Valquíria aponta a falta de obediência como desafio. Na sua relação com a criança hiperativa havia dois agravantes: o transtorno em si e a sexualidade avançada. A criança hiperativa é comumente caracterizada como uma pessoa muito agitada, repleta de energia, inquieta, muito ativa, de forma que dificulta sua concentração, memória, desenvolvimento motor e aprendizagem.

Não há, na fala de Valquíria, associação do comportamento da criança hiperativa com o transtorno, mas sim, a um comportamento desobediente. A criança não cumpria regras de convivência, pois, constantemente, envolvia-se em conflitos com os demais colegas e as aulas não fluíam, quando ele estava presente. Assim, afirma Valquíria:

Foi muito difícil porque ele tinha muita dificuldade na questão da obediência. A gente falava, explicava, conversava, pedia para ele não bater, pois ele batia muito nos amigos, pedia para ele não agredir... conversava com a mãe... só que não adiantou muita coisa. [...] O rendimento era muito pouco nos dias que ele vinha, porque tinha todo aquele cuidado com ele, para ele não estar agredindo os amigos. Ele não obedecia e eu o colocava no cantinho perto de mim, para ele pensar no que tinha feito de errado, mas não adiantava muito. Mandeï chamar a mãe diversas vezes, o avô. O avô dizia que as reclamações eram em todo canto, não era só na escola. O avô pedia a ele para ele não fazer, porém, ele não obedecia.

Aparentemente, a professora não sabia lidar com as características da criança com hiperatividade, praticando ações que não correspondiam às necessidades peculiares da mesma. Além disso, Valquíria relata que o “*problema foi maior em 2017, porque começou a ter a pornografia*”. Sobre isso, a professora conta quatro situações que revelam a sexualidade da criança.

Na primeira situação, Valquíria conta que as crianças costumavam ir ao banheiro com outros colegas. Nessas idas ao banheiro, a criança entrava nos banheiros femininos para observar as meninas. Em outra situação, a professora encontra uma capa de DVD pornô nos objetos escolares da criança, e, quando confrontado, ele agride a merendeira que estava observando as crianças, enquanto

a professora Valquíria estava na secretaria. Segundo, a professora outro dia apareceu um desenho pornográfico que ninguém soube quem foi, mas algumas crianças o acusaram de ter desenhado. Na última situação, a professora relata que precisou sair para o banheiro e teve que deixar as crianças sozinhas. Quando retornou, as meninas disseram que ele baixou a roupa e mostrou os órgãos genitais para todos os colegas e os balançou.

Diante dessas situações, a professora procurou intervir e agir através de algumas decisões, por exemplo, as idas ao banheiro seriam individuais, Valquíria conclui: *“Agora vai ser assim: só sai um de cada vez. [...] E, assim, eu vou fazendo. Nem saem dois meninos, nem saem duas meninas [...] Vai sair só um!”*. Usou também o diálogo e a utilização do “Cantinho”, na tentativa de barrar e fazer a criança refletir sobre seus comportamentos.

O cantinho do pensamento, da disciplina, da obediência, do castigo, ou simplesmente, o cantinho, é comumente utilizado em escolas e famílias com a intenção de dar à criança um tempo para refletir ou se arrepender de algo que fez. Porém, a utilização do cantinho gera muitas dúvidas a respeito de sua aplicabilidade e eficácia, pois, muitas vezes, a criança pode ser submetida a essa situação sem diálogo ou explicações, o que pode levá-la a não entender o porquê de estarem isoladas, gerando um sentimento de frustração e injustiça.

No caso em questão, a professora utiliza uma cadeira próxima a sua mesa para isolar a criança dos demais e sugere que esta reflita sobre alguma ação, gestos, agressões, palavras ou comportamentos que não foram adequados ou respeitosos. A professora conversa com a criança, fala sobre o que ela fez e pergunta se sua ação foi correta ou não. Em seguida, deixa a criança pensando, dando-lhe um tempo para se acalmar e refletir, a fim de que se arrependa, peça desculpas e prometa não fazer novamente.

Os pais não gostam que coloquem no cantinho da disciplina, mas eu coloco para pensarem nas coisas de errado que fez e dizia que só vai sair quando pensar, disser que se arrependeu, pedir desculpa ao colega e garantir que não vai fazer mais! Aí, quando eles demoram muito a dar o braço a torcer, ficam lá por muito tempo.

Porém, Valquíria percebeu que o “cantinho da disciplina” não estava tendo retorno, pois, o comportamento agressivo e as situações referentes à sexualidade da

criança continuaram, e, como medida, decidiu contar com a intervenção da supervisão, bem como da família, a fim de investigar quais as causas para esses comportamentos. Procurou conversar com a família para investigar e sugerir que ficasse atenta às influências que cercam a criança, observando com quem ela convive, o que está assistindo em casa e com quem brinca na rua. Compreendia que esse olhar atento era importante para descobrir de onde poderia estar partindo o problema da “pornografia”.

A coordenadora chamou o aluno de novo, disse que não sabia mais o que fazer, pois já tínhamos conversado, chamado o avô, já tínhamos sentado com ele, já tínhamos explicado que isso não era certo, mas que a sexualidade dele estava muito avançada para a idade. [...] quando as mães chegaram eu conversei e disse que não admitia aquele tipo de coisa, que era feio, que são crianças e que prestassem atenção com quem eles convivem, com as influências que eles estão tendo, o que eles estão assistindo, com quem estão brincando na rua. Isso é muito importante: ter um olhar atento para descobrir onde está o problema. Falei para terem cuidado e perceberem o que elas estavam criando dentro de casa. Falei que, enquanto eu fosse professora, não admitia pornografia nem explícita, nem visual dentro da sala e que fosse a última vez que aquilo ia acontecer.

Consideramos que a constituição da sexualidade envolve processos simbólicos e históricos, ou seja, está atrelada às dinâmicas históricas, tanto individuais quanto coletivas do homem. Segundo Kahhale (2015), na sexualidade está expressa a identidade do sujeito, sua relação com seu corpo e sua intimidade (pública x privada), bem como, as significações que atribui às normas morais e éticas do grupo no qual está inserido. As relações que circundam o homem serão determinantes para a sexualidade da criança, cabendo ao grupo social deixar explícitas “as regras sociais, éticas e morais; as convenções, as expectativas, as possibilidades, as proibições para a construção de uma identidade sexual para os diferentes sexos” (KAHHALE, 2015, apud BOCK, 2015, p. 226).

Consideramos que, quando o professor vir a criança tocando seus órgãos genitais, fazendo desenhos ou algo relacionado à sexualidade, uma boa estratégia para lidar com a situação é dialogar sobre as motivações para aquela atitude e desviar sua atenção para algo que a criança goste. Pelas nossas crenças e tabus, podemos nos assustar quando tratamos de intimidade e sexualidade na infância, por

isso, ao intervir, a conversa entre o professor e o aluno deve acontecer em um contexto privado, explicando sobre o respeito ao próprio corpo.

Dessa forma, em conversa com a criança, o professor pode tratar sobre: noções de privacidade, proteção ao corpo e respeito ao corpo do outro; as formas como se dão os contatos corporais com ela e com os outros, atentos ao que é permitido em público ou no privado; quais partes do seu corpo podem ser tocadas e quais não podem; quais partes do corpo são cobertas, quais são desnudadas, entre outras questões, como orientação de uma identidade sexual, que se constitui historicamente, no âmbito das relações sociais, no contexto sociocultural (KAHHALE, 2015 apud BOCK, 2015).

A professora não menciona se houve mais intervenções sobre a sexualidade da criança ou se houve mudanças na criança sobre essa questão, mas conta que, após dialogar com a família da criança, esta passou um bom tempo sem vir para a escola. Isso preocupou a professora, pois destaca que seu objetivo “*não era afastar, mas sim combater aquela atitude*”. Acrescenta que telefonou, mandou recados por quem morava próximo, mas a criança não voltou à escola.

Continuamos a refletir sobre a relação professor x aluno. Novamente, são colocados, pela professora, os seguintes desafios encontrados nessa relação: domínio de sala e obediência. O diálogo, o cantinho, deixar sem o parque e a mediação da supervisão eram suas principais ferramentas de intervenção. Percebemos que seu repertório era defasado quando se tratava de lidar com o comportamento dos alunos. Um professor mais experiente poderia, além do diálogo com o aluno e a família, pensar em brincadeiras, atividades, jogos, até mesmo projetos para trabalhar melhor a obediência, a sexualidade ou bullying na escola, mas Valquíria, pela inexperiência, munia-se de poucas estratégias de intervenção, em função do objetivo que tinha em mente: a obediência.

A professora contou uma determinada situação, com uma aluna que tinha dificuldade para obedecer às regras de convivência:

Eu tinha uma aluna que me deu muito, muito trabalho no ano passado, pois ela brigava com a colega, ela tinha uma dificuldade de obediência às regras. Ela brigava, puxava o cabelo, mordida, virava a mesa, jogava a cadeira [...]. Eu pedia para sentar, mas a menina corria, virava as mesas... eu conversava com a mãe, mandava chamar o pai, pois, ela tinha muito medo do pai. No outro dia, ela chegava melhor.

No período inicial da infância, as crianças podem passar por situações que podem pôr em teste os limites dos pais e professores. Diante da frustração de um “não”, elas choram, esperneiam, batem, mordem, se jogam no chão e gritam, a fim de conseguir o que desejam ou expressarem o que estão sentindo. Nesse momento, é preciso ensiná-las a lidar com essa sensação de frustração. Os adultos devem se manter seguros, sem transparecer medo ou fragilidade e tomar medidas justas e imediatas. Valquíria tentava negociar com a criança, usando ou o cantinho ou a privação do parque. Além disso, contava com a intervenção da supervisão e dos pais. Falando sobre as ações da criança na escola, a professora relatou:

Teve outro dia que essa aluna estava fazendo birra e eu disse: “Pois eu vou levar você para a sala da diretora para conversar. Você só sair de lá na hora que sua mãe vier e é ela que vai te buscar lá!” Aí, ela dizia: “Não tia. Não me leve. Papai vai brigar comigo e mamãe vai brigar!”. Então, se eu não levasse, aí amanhã fazia de novo! [...] quando a coordenadora chegou, conversou com ela e chamou ela, mas ela não foi. Quando a coordenadora falou que ia chamar o pai dela, ela se levantou. Ficou lá a tarde toda. Quando a mãe chegou, eu disse: “Ela está lá na secretaria. Vá lá e converse com coordenadora, pois agora eu não posso conversar. Se a senhora quiser, amanhã posso chegar mais cedo para a gente conversar, mas foi porque ela não estava obedecendo.”

A professora tomava medidas que consideramos incompatíveis e extremas para a idade dos alunos. Por vezes, a professora levava a criança à sala da secretaria, e, com o apoio da supervisão, dependendo da situação, deixava a criança privada de todas as atividades. Além disso, estimulava o temor aos pais, para fazer a criança temer o castigo e a reprovação dos mesmos. Valquíria entende que tinha que agir em parceria com a família e que, ao tomar essas decisões, deveria mantê-las para que as crianças entendessem a relação entre o que fez de errado e suas consequências.

No ano seguinte, a referida aluna demonstrou melhor comportamento, maturidade e cordialidade. Ajudava a limpar a sala, a manter a ordem, arrumava as cadeiras, as mesas, pegava copo, água gelada para a professora, jogava o lixo no lixo. A criança se tornou o braço direito da professora. Valquíria ainda destaca que a criança agia diferente para que seu comportamento fosse elogiado na presença dos pais.

Eu reclamava, mas também elogiava. Eu vi que essa cultura do elogio estava dando um retorno muito positivo! Fulano fazia isso hoje e eu elogiava para a mãe e deu sempre certo!

Nesse momento, Valquíria desenvolve uma nova maneira estratégica de superar os desafios da desobediência existente em sua sala de aula, que é a cultura do elogio. Questionamos Valquíria acerca de como funcionava a cultura do elogio e assim ela explicou:

Quando aquela criança que dava muito trabalho hoje, [...] aí, eu dizia assim: “Faça, porque sua mãe, amanhã quando ela chegar, eu vou dizer que fulaninho terminou a atividade hoje primeiro!” Aí, a criança ficava com aquilo, né? Quando era no outro dia se empenhavam para fazer a letra na linha, se empenhavam para concluir o nome! Aí vinham e me mostravam e eu dizia: “Ai que letra linda! Melhorou! Ficou mais bonito do que o de ontem!” Aí, quando a mãe chegava, eu dizia: “Olhe aqui mãe!” Eu tirava o caderno da bolsa. A criança dizia também: “Tia disse que minha letra ficou mais bonita do que a de ontem porque ficou na linha. Ontem eu descí...” E aí, as mães iam vendo o avanço de um dia para o outro e elas mesmas que já iam ficando satisfeitas. Aí, eu dizia: “Olhe, o seu filho me deu tanto trabalho no começo do ano, mas agora ele é o primeiro que faz as atividades. A senhora sabia?” Aí, elas diziam: “Ah, que bom!” E ficava bem feliz. Os alunos viam o sorriso nos lábios das mães e iam tentando fazer o máximo possível para que essa atitude fosse se repetindo, né?

O elogio que, ainda tinha por base o diálogo, possibilitou um retorno positivo a sua relação com os alunos. Os elogios tornaram-se incentivos ao ideal de bom comportamento que a professora tanto buscava. Para ampliar os resultados da cultura do elogio, Valquíria orientou os pais a agirem da mesma maneira. Solicitou que no ambiente familiar, em casa, os pais elogiassem as atividades, a letra que mudou, a escrita na linha, a autonomia para escrever o nome completo, o reconhecimento das sílabas, o bom comportamento e a participação das crianças nas aulas. E os pais foram colocando isso em prática.

Aos poucos, Valquíria foi mudando suas estratégias de intervenção. Assim como os alunos foram amadurecendo, suas ações pedagógicas também foram tomando novos rumos. Valquíria identificou que o estímulo positivo poderia fazer mais efeito que as repreensões, o cantinho, a exclusão de atividades, como o parque, e, os “castigos”.

O ser humano precisa ser reconhecido pelos seus bons atos e, para as crianças, isso não é diferente. O reconhecimento dos pais e dos professores pode

se tornar uma ponte de estímulo e incentivo, melhorando a autoestima da criança. Contudo, é preciso considerar que os elogios devem ser sinceros e justos. Elogiar o tempo todo para compensar erros antigos não faz efeito algum.

Em contrapartida, também havia alunos com comportamento reverso aos citados acima. Valquíria conta que existia um aluno calmo, calado que não se comunicava oralmente, nem com as professoras, nem como os demais colegas, utilizava apenas gestos para se expressar. A família compreendia que a criança era tímida, mas Valquíria queria estimular o desenvolvimento de sua linguagem oral, bem como, sua autonomia para desenvolver as atividades, ir ao banheiro, beber água e se alimentar, durante o lanche, sozinho.

Novamente, através do diálogo, que consideramos ser o principal instrumento mediador utilizado por Valquíria em sua atividade docente, a professora tentava se comunicar com a criança, buscando maior interação da mesma. A urgência da professora no desenvolvimento da linguagem verbal da criança é compreensiva, visto que, a comunicação, a linguagem, o desenvolvimento e a aquisição do sistema linguístico dão forma ao pensamento e às funções psicológicas da criança, tais como: atenção, memória, imaginação etc., e, por isso, devem ser trabalhadas desde a Educação Infantil.

Valquíria contou que no projeto “Folclore” uma criança não quis participar e chorou, mas, que ela considerou que não era o momento para reclamar e sim de respeitar os limites da criança, pois, temia que, ao forçar sua participação, pudesse causar sequelas ou traumas. Porém, em outra situação, no projeto “Trânsito”, Valquíria encontrou uma estratégia que atraiu a criança. A criança, mesmo com seu jeito tímido, participou do projeto. Para a professora e a família, isso revelou avanço da criança:

Fiz uns carrinhos de papelão, pois é uma coisa nova, chamativa e todo menino gosta de carro. Eu construí os carros e ele entrou em um. Aproveitei para perguntar: “(cita o nome da criança), você quer? Eu dou um carrinho azul para você apresentar.” Ele disse que queria. Ensaiou direitinho. No dia da apresentação ele não quis ir, mas ainda participou da música que ensinava como os pedestres devem atravessar a rua. Para mim, foi uma grande vitória! A mãe disse que ele chegou em casa muito feliz, contando que tinha participado da apresentação e tinha dançado.

Com isso, inferimos que Valquíria está em consonância com o que nos coloca Zilma de Oliveira (2011, p. 256), ao considerar que “todas as crianças, sem exceção, têm eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e de que devemos trabalhar para a ampliação de suas eficiências”. O professor deve estar atento às potencialidades da criança e acreditar que ela é capaz de mudar, avançar e se desenvolver. Com erros e acertos, o professor vai criando estratégias para encontrar aquilo que atrai a criança para o conhecimento, possibilitando o seu avanço. Nessa situação, um simples carrinho feito de papelão tornou-se o instrumento mediador que potencializou o avanço da criança e despertou sua comunicação, expressão e desinibição.

Além do diálogo com as colegas de trabalho e os alunos, percebemos que a cada situação encontrada em sala de aula, Valquíria também buscava na família um apoio, uma parceria. Buscava informá-los sobre as ações e os avanços da criança em sala de aula. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 30), pesquisas apontam que o desenvolvimento das crianças na fase inicial de vida está ligado à importância da qualidade e da relação estabelecida entre o ambiente familiar, a escola e os espaços domésticos fora da família. Recomenda que “a complementaridade entre os cuidados e a educação na família e na creche deve ser buscada, o que mostra a importância de uma boa comunicação entre os adultos que atuam nesses dois espaços”. Assim, apreendemos que o professor deverá buscar comunicar-se com a família dos alunos, a fim de constituir um clima de parceria com a mesma, em prol de um objetivo maior: o desenvolvimento da criança.

Mesmo ciente da importância dessa parceria, percebemos que Valquíria apresenta certo temor sobre as concepções dos pais sobre ela. Existia também o medo de reclamações por parte dos mesmos. Chegamos a essas inferências devido a seguinte fala da professora:

No início, eu encontrei muitas perguntas por parte dos pais, pois eles ficavam muito assustados, questionando: por que trocou a professora? De onde ela vem? Quem é ela? [...] quando a mãe do aluno que agrediu chegou, eu conversei com ela, mas ela reclamou com o menino. Disse que ia conversar com ele em casa. Ia por de castigo. Ia cortar algumas coisas que ele gostava, para punir o comportamento dele, para evitar que ele fizesse de novo. Aí, chegou a mãe do bendito menino que foi agredido. E eu morrendo de medo. Eu fui explicar e disse: “Olhe, estava

todo mundo quieto. Eu fui guardar as atividades. A outra professora estava do lado deles, cortando as atividades do caderno para levar para casa. Só que o menino, do nada, agrediu ele e ele sangrou”. Aí, ela olhou para o filho e disse assim: “Também, você não se aquieta! Você fica procurando bater nos outros, por isso que você apanha!”. Isso que ela falou já me aliviou (risos) porque ela teve a consciência que o filho dela também procurava briga com os coleguinhas.

Todas essas situações para mim foi desafio: a maneira como os pais iam agir em determinada situação, a maneira como eles iam agir com os relatórios, porque eles faziam muitas perguntas e viam que eu não sabia responder. Aí, ficava tipo assim: “O que essa menina veio fazer aqui? Dar aula aos meninos e ela não sabe de nada”. Eu tentava justificar, dizendo: “[...] Eu sou notava. Estou aprendendo agora com eles e com as experiências das outras professoras que estão sempre me ajudando”.

Existem debates e estudos que reforçam a importância do diálogo entre a escola e a família, mas é preciso considerar que, no dia a dia escolar, em meio ao diálogo, podem existir preconceitos, desconfianças, críticas, deslealdade, tensões, medo, gerando o desejo de afastamento e esgotamento do diálogo, para a prevenção de possíveis problemas. O professor legitima-se como um profissional qualificado, formado, informado, que sabe o que faz e espera dos pais o reconhecimento, a confiança, mas nem sempre os obtém. Por isso, “não basta reclamar a confiança como um direito; o professor deve ganhá-la, explicando o que faz e por quê” (PERRENOUD, 2000, p. 122), o que também não é tarefa fácil, especialmente, para o professor iniciante.

Contudo, o retorno e o reconhecimento dos pais, quando conquistados, sempre serão bem-vindos. Para Valquíria, a felicidade da família ao ver o avanço de seus filhos era impulsionadora de sua atividade docente:

E as mães foram ficando muito felizes, pois os filhos já sabiam fazer o nome, já sabia escrever na letra cursiva, porque a letra estava ficando muito bonita. Elas diziam: “Ah a letra está parecendo com a letra de tia (cita o seu nome). Uma letra legível. Uma letra de caligrafia.” E eu disse: “É porque eu ensino isso.” Elas iam elogiando e eu vi que isso estava dando certo e eu comecei a adotar a estratégia do elogio! [...] as mães iam vendo o avanço de um dia para o outro e elas mesmas que já iam ficando satisfeitas.

Percebemos que Valquíria apresenta uma necessidade de dar satisfações aos pais, mostrando que as crianças estavam aprendendo graças ao trabalho dela.

Isso revela um desejo de dar retorno às expectativas dos pais sobre o seu trabalho. Os elogios seriam não só para o avanço das crianças, mas também para ela. Havia um desejo de ser elogiada, de ver um retorno ao que estava desempenhando com os alunos, ou seja, queria também ser reconhecida pelo seu trabalho.

[...] hoje, já depois da formatura, depois da colação de grau que eles tiveram, eu vejo os agradecimentos no Facebook, nas redes sociais. Hoje uma me escreveu um texto enorme, me dando os parabéns, me gratificando por todos os avanços do filho. Outra, por causa da filha. Isso é o reconhecimento do profissional, sabe? Não daquele amor materno, mas sim, do profissionalismo como professora. E isso para mim é mais valioso do que qualquer presente do mundo. O reconhecimento do meu trabalho porque se é uma coisa que eu tento fazer, com maior zelo do mundo é o meu trabalho, pois se escolhi isso para fazer, é isso que vou fazer, da melhor maneira possível. Pode ter certeza! Posso não ser a melhor, mas todo o dia eu me esforço para ser!

A professora contou que na Unidade na qual trabalha são elaborados relatórios semestrais para avaliar os avanços e o que ainda é necessário para se progredir na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses documentos são elaborados pelos professores e entregues aos pais para leitura e assinatura, como forma de partilhar com eles o olhar acerca de seus filhos. Sendo um documento avaliativo, pautado nas inferências do professor sobre a criança, os relatórios de avaliação buscam refletir aspectos da linguagem, motores, da sociabilidade e da interação das crianças com os colegas e outros funcionários, verificando também como a criança participa das aulas, quais as suas preferências, dentre outros aspectos que permeiam o processo do desenvolvimento, propondo ao professor um olhar crítico e sensível aos avanços da criança, assegurando-lhe o progresso e o êxito em sua trajetória escolar.

Para Zilma de Oliveira (2011, p. 260), no processo de avaliação da criança é importante considerar que:

As crianças devem sentir-se aceitas incondicionalmente, embora alguns de seus comportamentos possam ser modificados. O importante é p professor servir-se de modelos de avaliação do desenvolvimento, voltados para a detecção de *zonas de desenvolvimento proximal* de cada criança, ou seja, buscar conhecer caminhos emergentes, e não meramente constatar obstáculos.

Em consonância com esse pensamento, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 32) esclarecem que:

A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade.

A produção dos relatórios de avaliação, sejam eles escritos, fotos, gravações de vídeos, dentre outras maneiras de elaboração, deve focar as potencialidades, dificuldades e conquistas, além de possibilitar a aceitação da criança e não sua exclusão ou o julgamento de seus comportamentos. De acordo com os parâmetros referenciais e os autores que estudam a Educação Infantil, a avaliação é compreendida como:

[...] um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (BRASIL, 1998, p. 59).

Valquíria encontrou desafios no processo de avaliação dos seus alunos, que serão detalhados no Núcleo II, porém, aqui vamos destacar o posicionamento de um membro da família de uma aluna, que não compreendeu a finalidade do documento e questionou o por que deveria assinar o mesmo. Por alguma razão, que não identificamos na fala de Valquíria e não compete a nós o julgamento ou levantamento de hipóteses e possíveis motivações, a avó de uma criança não quis assinar o documento, pois, acreditava que a professora usaria sua assinatura para sequestrar a criança. Não compreendemos como isso poderia acontecer, mas essa situação de conflito foi real.

Essa foi uma das principais situações de conflito com a família, a respeito dessa acusação: insegurança e desconfiança sobre a postura profissional da professora. A avó da criança suspeitou que Valquíria não fosse uma pessoa de confiança e poderia ser uma ameaça para sua neta. Acreditava que Valquíria queria sequestrá-la e isso causou tensões, deixando a professora sensibilizada,

desvalorizada, desrespeitada sobre seu profissionalismo, pois, assim pensou a professora: “*Meu Deus, eu estudei tanto... eu lutei tanto para estar aqui e eu estou sendo acusada de sequestradora! Eu não sou criminosa!*” E acrescentou:

Olhe, minha senhora, está bom! Se a senhora não quiser assinar, não assinie. Eu não vou obrigá-la, mas os relatórios todos estão assinados. Eu vou entregar a diretora. Se a senhora quiser assinar, ou por outra, quiser fazer alguma reclamação, dirija-se à direção ou à supervisão, certo? Porque elas estão aqui para dizer à senhora que eu sou professora efetiva aqui da rede municipal. Fui escolhida. Vim para cá através da Secretaria de Educação. E até para a gente vir para cá, precisa puxar a nossa ficha criminal no Fórum. A senhora sabia disso?! [...] eu não gostei do que a senhora falou comigo porque eu sou uma profissional, eu sou uma professora. Não estou aqui como criminosa não. E eu não quero mal de criança não. Eu tenho uma aqui na barriga (na época eu estava grávida), eu vou querer roubar filho dos outros para quê, se eu tenho um!

Vemos que a professora necessitou reafirmar sua posição, sua identidade e seu profissionalismo. Novamente, contou com a ajuda da direção para mediar à situação, a fim de esclarecer sobre o documento e sobre sua competência profissional. Para a professora, essa situação foi um desafio muito grande, porque depois de tantos esforços para estudar, graduar-se e passar em um concurso público, não imaginava que seria questionada pela família sobre seu caráter e competência profissional.

Ao ler e buscar atravessar para o outro lado da palavra, a fim de chegar aos sentidos e significados de Valquíria sobre o início de sua carreira, apreendemos, com esse Núcleo I, que a constituição profissional do professor iniciante está no movimento, na relação do “eu” com o “outro” em um fenômeno complexo, diverso, contínuo, caracterizado por desafios, mudanças, ação-reflexão-ação, atitudes e competências que irão se constituindo e capacitando o professor no desenvolvimento de sua identidade e atividade docente.

Concluimos, em consonância com Bock (2015, p. 32), que “é na relação com o mundo material e social que se desenvolvem as possibilidades humanas”, ou seja, a relação homem/mundo, através da atividade dos sujeitos, se torna essencial para que algo se transforme em nós. Assim, inferimos que é na relação com os outros pares que circundam a escola (alunos, família, colegas de trabalho), na relação com o mundo sócio-histórico existente no chão da escola, que o professor iniciante se desenvolve e constitui sua aprendizagem, cotidianamente, ao explorar, dialogar,

refletir, agir e criar estratégias sobre sua própria atividade docente, em uma relação dialética com o outro.

6.2 NÚCLEO II – DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INDISSOCIABILIDADE ENTRE BRINCAR, CUIDAR E EDUCAR

Nesse núcleo, buscamos agrupar os indicadores que revelam como Valquíria apreende a Educação Infantil, nos aspectos do brincar, cuidar e educar, bem como, os instrumentos e habilidades que buscou para ampliar sua atividade docente e a aprendizagem de seus alunos. Assim, para esse núcleo, temos três indicadores.

O INDICADOR 8, intitulado: “Desafios na utilização de novos instrumentos como mediadores da atividade docente” corresponde às alternativas que a professora buscou para desenvolver as suas atividades educativas e torná-las mais atrativas para os alunos. Músicas, dinâmicas, jogos, filmes, vídeos, mesas digitais, contos e histórias infantis foram alguns dos instrumentos que mediaram à atividade pedagógica da professora iniciante.

O INDICADOR 9, chamamos de “Desafios na realização dos projetos propostos pela escola”. Este trata de algumas competências não constituídas ou in experiências da professora que a deixavam perdida na realização de projetos e documentos da escola. Atividades como Coreografias, uso de tecnologias e escrita do relatório avaliativo das crianças foram desafios que buscou enfrentar, através das orientações das professoras mais experientes e pela curiosidade e desejo de aprender mais.

O INDICADOR 10: “Desafios no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança: a amplitude do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil”, trata da compreensão da professora sobre o papel da Educação Infantil, bem como, o que deve ser ensinado às crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses de idade. A professora apresenta contradições sobre os eixos: brincar, cuidar e educar, como algo que se realiza de maneira individual.

Como aspectos centrais desse núcleo, identificamos como temas geradores os fundamentos, a metodologia, o currículo, as competências e as diretrizes da Educação Infantil, associados à narração dos desafios encontrados pela professora Valquíria a esse respeito. Assim, iniciamos a discussão desse núcleo, buscando considerar a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei número 9.394, promulgada em dezembro de 1996, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos e 11 meses de idade (título V, capítulo II, seção II, art. 29). A partir dessa Lei, a Educação Infantil em creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 a 5 anos e 11 meses) passou a ser, do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança.

Nesse campo da Educação Básica são trabalhadas relações educativas, as quais, são perpassadas pela indissociabilidade do cuidar/educar/brincar, tendo em vista os direitos e as necessidades das crianças, no que se refere à alimentação, à saúde, à higiene, à proteção e ao acesso ao conhecimento (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, 2006, p. 17). Contudo, há debates que problematizam e divergem questões sobre: como relacionar os três eixos do brincar, cuidar e educar; qual o papel do afeto na relação pedagógica; e, como educar para o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Esse debate tem se constituído sob um pano de fundo no qual se estabelecem as propostas para a Educação Infantil. Encontramos essa mesma divergência nas colocações dadas pela professora Valquíria, que nos fazem problematizar e refletir sobre a indissociabilidade do educar, do brincar e do cuidar, quando ela diz que:

[...] não é obrigação da Educação Infantil alfabetizar, pois, também existem os outros eixos que é o brincar e o educar. E o educar em si é muito amplo e exige muito do profissional que é o professor, seja ele de Pedagogia, como das demais áreas. O educar é muito amplo porque tem alunos que chegam com aquela rebeldia de não obedecer a professora. Aí, você vai trabalhar aquilo. Você perde muito tempo ensinando a criança a se comportar. Você perde muito tempo ensinando que não pode gritar, que tem que falar baixo. Você perde muito tempo ensinando que não pode rir do coleguinha porque ele tem uma deficiência ou porque ele é diferente de você, que você tem que respeitar. Coisas que cabem à família também ensinar. Que, às vezes, ensina e a criança parece até que não aprende, que não internaliza aquilo dentro de si. Você perde muito tempo educando, dizendo: “Não pode fazer isso, não pode fazer isso. Tem que ser assim. Tem que amar o próximo. Tem que respeitar as diferenças. Não pode rir do colega porque ele é negro. Não pode rir porque ele não enxerga bem. Não pode rir porque ele é gordo.” O educar em si, ele é muito amplo.

Nesse pré-indicador, encontramos algumas questões para reflexão, tais como: O que é educar? Quais são as “obrigações” da Educação Infantil? O que compete à Educação Infantil? Concordamos com Valquíria, quando coloca que o educar é amplo, pois, educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p. 23). O educar trata de situações que envolvem não somente o conhecimento das letras e dos números, mas, envolve todas as capacidades infantis, e, por essa razão, a ação educativa é vasta e complexa.

Em consonância com esse pensamento, estão as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999), ao indicarem que o educar e o cuidar devem caminhar juntos, considerando as diferenças individuais e a natureza complexa da criança. Nesse mesmo sentido, o RCNEI (2001) também orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras, organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem. Portanto, é afirmada, tanto nas diretrizes, quanto nos parâmetros e nos referenciais que fundamentam a Educação Infantil, a indissociável relação do cuidar, brincar e educar.

A Base Nacional Comum Curricular (2017)⁸ também considera a Educação Infantil como um espaço de direito da aprendizagem e desenvolvimento da criança. A Base acrescenta que, nessa primeira etapa da Educação Básica, os alunos devem desenvolver conhecimentos, competências e habilidades gerais que pretendam assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa,

⁸ Em discussão desde 2013, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada no dia 20 de dezembro de 2017. O documento de caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC aplica-se exclusivamente à educação escolar de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio de todo Brasil, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

democrática e inclusiva. A BNCC propõe, com base nos eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Mais uma vez, se coloca a brincadeira, o cuidado e a convivência com o outro como inseparáveis, no ensino da Educação Infantil.

Segundo Valquíria, o educar também perpassa conhecimentos comportamentais: de respeito ao próximo, com suas diferenças culturais, de gênero, raça ou física; valores morais e condutas; de responsabilidade; de obediência; relações interpessoais; autoestima dentre outros aspectos, nas quais, segundo Valquíria, o professor se desgasta, por se tratarem de competências que deveriam ser formadas no seio familiar e reforçadas na escola. Por isso, o educar torna-se amplo, pois, irá envolver um desenvolvimento integral (físico, psicológico, intelectual e social) da criança e não somente questões relativas aos conteúdos de linguagem oral e escrita, matemática ou natureza e sociedade.

Percebemos que, por diversas vezes, a professora critica e promove reflexões sobre a finalidade, o papel da Educação Infantil, e, juntamente com ela, questionamos: Qual a finalidade da Educação Infantil? Para os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 32), a definição da finalidade da Educação Infantil corresponde ao “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento, e, isso implica no compartilhamento da responsabilidade familiar, escolar, comunitária e do poder público a esse respeito.

Ao se levar em conta esses aspectos, não podemos perder de vista a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, como afirma Rocha (1999, apud Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006, p. 17):

Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 até 6 anos de idade.

Assim, percebemos a disparidade do contexto da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. A Educação Infantil lida com crianças e tem como objeto as relações educativas, embasadas no cuidado, na brincadeira, na socialização, no reconhecimento das culturas, dos hábitos saudáveis de higiene e alimentação, entre outras questões, que divergem do ensino das diferentes áreas do conhecimento sistematizado encontrado no Ensino Fundamental. Ainda sobre sua compreensão a respeito do papel da Educação Infantil, Valquíria diz que:

[...] os que já estavam fazendo o nome com a ficha, eu já fui trabalhando para fazerem a letra cursiva e fazer o nome sem a ficha. Quase todos saíram sabendo fazer o nome, sem o auxílio da ficha, porque assim, alguns saíram lendo pequenas palavras, não palavras difíceis, palavras com sílabas simples, mas a gente sabe que o papel da Educação Infantil não é esse, mas a gente se esforça ao máximo para que cada um desenvolva o máximo possível, o melhor de cada um. [...] nós não temos obrigação de alfabetizar, mas de trabalhar o máximo possível para que eles desenvolvam o máximo e saiam no início da alfabetização. Pois, como já sabemos, o papel da Educação Infantil é brincar, cuidar e educar e isso está nos três eixos dos parâmetros, está nas diretrizes. Lá na escola temos esse esforço de conseguir o máximo que pudemos de alfabetização do aluno.

Valquíria considera que a Educação Infantil tem por base três eixos (educar, cuidar e brincar) que compõe a ação pedagógica, respaldada numa visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança, o máximo que cada criança é capaz de realizar com ou sem a ajuda de um adulto. Além disso, a professora entende que educar, cuidar e brincar, na Educação Infantil, auxilia no desenvolvimento e no conhecimento das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo, por meio de situações de aprendizagem significativas e prazerosas.

Contudo, percebemos que em sua fala há um conflito sobre o conceito de alfabetizar. Primeiramente, a professora conta que, após voltar da licença maternidade, voltou às atividades na escola e encontrou em sua sala a mesma turma do ano anterior. Explica que foi bom encontrar a mesma turma, pois, já não precisaria passar pelo processo de adaptação, de reconhecimento do outro. A professora já conhecia o jeito de cada aluno e suas famílias, as preferências e as birras de cada criança, o que eram capazes de realizar com ou sem a sua ajuda, as habilidades etc.

Apesar de estar familiarizada com a turma, surgiram novas necessidades e desafios. As crianças estavam de idade nova e com novas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Valquíria teve que considerar o que deveria ser trabalhado e no que deveria avançar, em relação ao conteúdo, agora que as crianças tinham 5 anos de idade, já que, no ano seguinte, iriam para o 1º ano do Ensino Fundamental. A professora compreendia que a cada nível, a cada ano, novas exigências, novos processos de aprendizagem deveriam existir, então, seria necessário fazer adaptações e avançar nos conteúdos. Sobre isso, a professora falou:

Tive sim dificuldade para adaptar a questão da aprendizagem de um nível para outro. Porque, por exemplo: teve um cartaz que fiz no Infantil I que uma professora que também era do Infantil I disse: “Você não use mais a letra minúscula. Use sempre a letra maiúscula no cartaz todo, porque são as letras que eles conhecem.” Aí, quando foi no Infantil II, outra professora disse assim: “Você ainda não começou a trabalhar a letra cursiva não? Tem que trabalhar maiúsculo e minúsculo junto!” Aí, eu... foi que me deu aquele estalo que eu já seguia o costume, que eles já faziam rapidamente todas as atividades, já sabiam soletrar sílabas. Aí, então, fui adaptar a letra minúscula. Fui adaptá-los a escrever o nome completo minúsculo. Foi essa dificuldade que tive. [...] sobre os conteúdos também tive dificuldade, pois, às vezes, eu trazia uma atividade, aí, as professoras mais experientes diziam: “Isso aqui é muito simples para o Infantil II. Eles já têm que saber isso, isso e isso.” Às vezes, eu achava a atividade muito elevada, como se fosse para aluno do 1º ano.

Questionamos o porquê de a professora mencionar que as atividades eram elevadas, como se fossem adequadas para o 1º ano do Ensino Fundamental. Será que elas estavam voltadas apenas à leitura e à escrita de palavras? É comum encontramos na Educação Infantil, especialmente, na pré-escola, o desejo de preparar a criança para a aprendizagem da leitura e da escrita, o desejo de antecipar o processo de alfabetização por decodificação e codificação do sistema alfabético e da apropriação de suas regras ortográficas. Esses aspectos são necessários ao processo de letramento, visto que é indispensável para a constituição do alfabetizar. Contudo, é necessário, estarmos atentos a como se dá esse processo e o momento propício para ele, respeitando o tempo da criança.

Mesmo acreditando que a Educação Infantil não tem a obrigação de alfabetizar, a professora realizava atividades elevadas que considerava serem mais adequadas para o 1º ano do Ensino Fundamental. Mas, em contrapartida, acreditava

que deveria dar ênfase à alfabetização, reforçando a leitura de sílabas para formação de palavras, a escrita e a transição da letra bastão para a letra cursiva, a fim de preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

De fato, ao trabalhar com crianças pequenas, é importante que o professor saiba das necessidades e das características de desenvolvimento nas quais a criança se encontra. Por isso, a professora avaliava em que a criança já poderia avançar. Por exemplo, se percebia que uma criança já reconhecia seu nome e escrevia-o, convencionalmente, com letra bastão, seria, então, o momento propício para avançar, trabalhando a escrita do nome com a letra cursiva. Ou, se a criança já associava o som de algumas sílabas e compreendia a formação de palavras dissílabas, iria avançar para palavras trissílabas e polissílabas.

Temia não ser a hora de alfabetizar, mas desejava estimular ao máximo a criança. Essa concepção estava atrelada ao perfil da escola na qual trabalhava e a metodologia das professoras mais experientes, pois, elas diziam: “*Tem que saber. Se sair lendo já é bom.*” Diante disso, Valquíria não queria “ficar para trás”, mesmo ciente de que não era o momento ideal para a alfabetização. Porém, contraditoriamente, a Educação Infantil é, desde o berçário, um ambiente alfabetizador, todavia, não se deve antecipar a escolarização, como uma preparação precoce ao que virá. Sobre esse alerta Kramer (2003, p. 24-25) destaca que

[...] uma situação bastante comum nas pré-escolas brasileiras – a de preparar as crianças para a 1ª série. A “preparação da prontidão”, como é chamada, não se constitui, entretanto, em uma tendência pedagógica da educação de crianças menores de 7 anos. Ela representa, na verdade, uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação e uma espécie de “prolongamento para baixo” ou antecipação da perspectiva mais tradicional da educação de 1º grau. Baseada em treinamentos, “preparação” visaria, assim, à “aceleração” (das crianças das classes médias) ou à “compensação de carências” (das crianças das classes populares). Tal forma de encarar a função da pré-escola pode ser encontrada tanto em muitas propostas “românticas” quanto em algumas cognitivas, principalmente quando as crianças se aproximam dos 6 anos de idade. Por não levarem em consideração os determinantes sociológicos e antropológicos do processo educacional, e por terem uma concepção da criança apenas como “futuro adulto” é que tais estratégias se voltam apenas à preparação.

Kramer (2003) enfatiza que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui. As instituições de Educação Infantil devem incorporar, integralmente, as funções de educar, cuidar e brincar, buscando entender e valorizar o que cada criança sente e pensa, o que sabe sobre

si e sobre o mundo. As situações educativas remetem às situações de cuidado, auxiliando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a afetividade, as emoções, a socialização, a ética, etc. Por tanto, devemos ter cuidado para não avançar precocemente em aspectos que não competem à infância, que não devem ser desenvolvidos na Educação Infantil.

É preciso esclarecer que a Educação Infantil não tem obrigação de garantir que a criança esteja alfabetizada ao final desta etapa de ensino, mas, concordamos com a professora que devemos estimular ao máximo a criança e focar nas suas potencialidades, oferecendo-lhe condições para que possam aprender a ler e a escrever, através de sua participação em situações educativas que envolvam práticas sociais de letramento.

Mas, ainda questionamos: O que os professores de crianças de 4 a 6 anos devem ensinar? O que a criança de 4 a 6 anos deve aprender e desenvolver? O RCNEI (2001) aponta que os objetivos para essa faixa etária serão o aprofundamento e a ampliação das oportunidades para que as crianças sejam capazes de

[...] ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas; identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências; brincar; adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência; identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe (BRASIL, 2001, p. 27-28).

Dessa forma, reforça-se a aprendizagem pautada no cuidar e no brincar. Os conteúdos a serem trabalhados na faixa etária de 4 a 6 anos de idade devem tratar e reforçar sobre: o nome; a imagem de si e dos outros; independência e autonomia para resolver pequenos conflitos; respeito à diversidade; identidade de gênero; interação; jogos, brincadeiras e cuidados pessoais. Esses conteúdos são trabalhados através de situações educativas que ajudam a criança a conhecer o mundo com base em seis eixos de trabalho, orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações com os objetos de

conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Diante disso, enfatizamos que a Educação Infantil deve proporcionar atividades educativas que familiarizem a criança com as diferentes linguagens (matemática, visual, musical, corporal e verbal), para que elas possam conhecer o mundo letrado e ter a oportunidade de se expressarem. Os processos de letramento e alfabetização ainda devem estar atrelados às situações significativas da brincadeira. Por exemplo, nas apresentações dos projetos, a criança terá contado com a leitura, com dramatizações, imitações, danças, movimentos e expressões, significando e apreendendo a realidade.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 2001, v. 1, p. 63), os objetivos para a Educação Infantil orientam uma prática pedagógica que possibilite à criança:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidados com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os dos demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, verbal) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias e significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito, participação e valorização da diversidade.

Outra questão desafiadora para a professora foi sobre a utilização de novos instrumentos simbólicos como mediadores da atividade docente e do processo de ensino e aprendizagem, observemos a fala de Valquíria: “[...] *eu sempre procuro inovar. Agora pesquiso mais coisas na internet para levar como dinâmicas, músicas, pois antes era só aula propriamente dita*”. A busca por novos instrumentos lúdicos, brincadeiras, dinâmicas, músicas e jogos na vida escolar são valiosos à ação educativa, pois, motivam as crianças e possibilita o desenvolvimento da criança, desenvolvendo por sua vez a autonomia, a confiança, o experimento ao novo, o

contato com diferentes sensações, como sons, gostos e cheiros, instiga a criatividade, a imaginação; a comunicação e a expressão. É no prazer da atividade lúdica que a criança encontra o prazer em aprender.

Por isso, é imprescindível garantir, na rotina escolar, tempo e espaço para o lúdico, a brincadeira, as dinâmicas e os jogos, mesmo que não haja tantos recursos materiais disponíveis, visto que o jogo simbólico acontece, segundo Vygotsky (1991), como uma atividade típica da infância e este é essencial ao desenvolvimento infantil. Com objetos simples como caixas, embalagens, tampinhas de garrafa, tecidos e varetas, a criança cria seu jogo, o seu faz-de-conta, transformando um pedaço de madeira em um cavalo. Assim, ao brincar, a criança age em um mundo imaginário, regido por regras semelhantes ao mundo real.

Quando as crianças, no faz-de-conta, usam fantasias, desejando ser um super-herói ou super-heroína; quando usam uma calculadora, imitando ser um caixa de supermercado; quando usam tecidos para criar uma cabana em uma floresta; quando usam latas e pedaços de pau para imitar os ursos nas ruas em dias de carnaval; quando usam cadernos e canetas para imaginar que estão anotando compromissos; quando usam maquiagens, roupas, sapatos e bolsas para imitar uma mulher adulta, dentre outras situações, a criança está significando o mundo real, e, o letramento e a alfabetização encontram-se nessas situações de brincadeira que imitam situações do cotidiano das crianças.

É no brincar que a criança conhece e amplia seus movimentos, relaciona-se com objetos, observando, combinando e associando suas texturas, formas e cores; amplia sua linguagem oral e gestual; associa diferentes situações, valores, atitudes e conteúdos sociais e as relações que possuem com outros papéis; e, compreende limites definidos pelas regras sociais (RCNEI, 2001, p.28). Esses aspectos desenvolvidos pelo brincar, segundo o RCNEI (2001), podem ser agrupados em três modalidades básicas: 1) Brincar de faz-de-conta ou com papéis, é considerada uma atividade fundamental da qual se originam todas as outras; 2) Brincar com materiais de construção; e 3) Brincar com regras.

Desse modo, a brincadeira favorece o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, pois possibilita associar normas sociais e aprofundar o seu conhecimento sobre a vida em sociedade. Na Educação Básica, e, principalmente, na Educação Infantil, o brincar está vinculado à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança,

posto que permite, através do lúdico, da imaginação, da criatividade, da experimentação, o conhecimento do novo, potencializando vivências educativas.

Outro desafio colocado pela professora diz respeito à produção dos relatórios avaliativos das crianças. Elencamos, para esse aspecto, a seguinte questão: como avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens que a criança constituiu? Sobre isso a professora relata suas angústias e sua inexperiência:

[...] tive também o desafio de fazer os relatórios porque eu não tinha costume [...] esse ano eu pedi orientação e diziam: “Você vai relatar...” Mas, não sentavam comigo para dizer: “É assim, assim, assim...”. Então, o que eu fiz? Eu li todos os relatórios dos alunos desde o começo, desde o berçário, desde o integral e fui procurando fazer mais ou menos parecido, mas, modificando as partes que eles tinham aprendido comigo, o que eles estavam fazendo, o que ainda não estavam fazendo. E deu certo. [...] eu sou assim: eu tenho muita dificuldade no começo, mas se alguém me der um norte, por onde seguir, aí, eu já desenrolo, já consigo fazer sozinha.

Para ela, a orientação dada pelas professoras mais experientes não estava suprimindo suas dúvidas. Então, Valquíria teve que pesquisar e ler os relatórios anteriores, não apenas para entender o que deveria escrever, ou, que aspectos deveria abordar sobre a criança, mas também, para identificar o que as crianças já sabiam, o que ainda não sabiam e o que aprenderam com sua intervenção.

Acreditamos que a avaliação do desenvolvimento da criança está associada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) da teoria vyotskiana, que corresponde ao nível em que a criança se encontra, e, também, aquilo que está por vir no desenvolvimento infantil, ou seja, o que a criança ainda é capaz de aprender com a mediação do outro. Esta zona é caracterizada, segundo o RCNEI, com base em Vygotsky, pela

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes (BRASIL, 2001, p. 32).

A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que é o desenvolvimento já consolidado pela criança, quando ela é capaz de realizar tarefas com autonomia, e o nível de desenvolvimento potencial, que trata-se de um estágio

embrionário do conhecimento, no qual, ainda não foram amadurecidas, conquistadas ou consolidadas as ideias, mas que conta com a ação mediada por alguém para seu avanço. A ZDP está justamente na distância entre o real e o potencial, entre aquilo que está consolidado e aquilo que está em processo de consolidação. Nesse momento, entra o papel do professor para possibilitar processos de aprendizagem, diminuindo o distanciamento do potencial para o real.

Abrimos essa discussão porque ela pode ser válida ao professor quando ele desejar avaliar o desenvolvimento de suas crianças. Assim, como foi difícil para Valquíria a produção dos relatórios avaliativos de seus alunos, acreditamos que essa possa ser uma dúvida frequente entre os professores, sejam eles iniciantes ou experientes.

Para avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem, é preciso considerar as suas dinâmicas na criança. Para isso, se faz necessário adotar procedimentos para avaliar o atual estado de desenvolvimento, de forma que embase o professor a apreender o que essa criança já sabe e o que ainda precisa desenvolver. A ZDP, por sua vez, pode ser tomada como procedimento base para esse diagnóstico, possibilitando ao professor apreender a dinâmica de sua atividade pedagógica e o desenvolvimento da criança.

Além da competência para avaliar, também são apontadas, por Valquíria, outras tarefas que necessitava aprender para melhorar sua atividade docente. A professora expõe sua dificuldade para a realização dos projetos e eventos propostos pela escola, e afirma que ela ocorre devido à pouca habilidade que tinha para elaborar as apresentações e coreografias. Sobre isso, ela nos relata:

Além dessa habilidade de montar coreografia, eu também necessitava ter habilidade para montar vídeo e o pot-pourri da apresentação, mas se uma pessoa souber me ensinar, eu tenho maior dedicação de aprender e rapidamente eu aprendo. Precisava de habilidade para baixar conteúdos da internet que eu não sei. Eu tenho medo de baixar vírus, pois não sei identificar quando é vírus. Uma vez perdi tudo o que tinha do meu computador, pois fui baixar uma música e baixei um vírus. A tecnologia sempre foi complicada para mim. Outra dificuldade que tinha no início, era com as mesas digitais, porque eu não sabia manusear as mesinhas digitais. Fui aprendendo aos poucos. Eu também não sabia achar os livros que queria na biblioteca. Eu procurava sempre um para ler, mas não sabia achar a ordem que eles estavam entendeu? Um que falasse sobre o trânsito... eu não sabia onde era que ele estava. Um que falasse

sobre contos de fadas, eu não sabia. [...] E aí, eu sempre tinha que ir pedindo ajuda.

Raramente encontramos em estudos as habilidades que o professor não tem e que podem ser necessárias à realização de situações educativas, tais como: habilidades motoras, como cortar e desenhar; montar figurinos; coreografias; contar histórias com entonação e expressões corporais e faciais adequadas; compreensão básica de primeiros socorros; fazer um penteado; trocar fraldas; decorar o espaço escolar para os eventos; manusear instrumentos tecnológicos (caixa de som, mesas digitais, tabletes, computadores e projetores); digitar documentos, mapas, relatórios, atividades etc. Claro que estas não são exigências para ensinar, no entanto, no dia a dia, o professor se depara com situações que necessitam de tais habilidades e competências.

Para finalizar a discussão desse núcleo, inferimos que, na Educação Infantil, a criança deve ser compreendida como um sujeito social, histórico e cultural, ou seja, ela também é participante da história, pois, age, interage e modifica a sociedade, transformando e desenvolvendo-se nesse processo. Nesse movimento, a criança passa a apreender o mundo por meio das relações que estabelece com a realidade e com o seu cotidiano escolar e familiar e o professor torna-se mediador nessa relação criança/meio, pois,

Considerando a criança agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor de educação infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola (OLIVEIRA, 2011, p. 208)

Para apreender sobre o mundo, a criança necessita do outro para possibilitar o desenvolvimento de sua linguagem e do seu pensamento. Sendo assim, a interação da criança deve ocorrer não só com os objetos de conhecimento e da cultura, como informa Vygotsky (1998), mas, principalmente, com outros indivíduos, sejam eles crianças ou adultos, visto que o homem se constitui humano à medida que interage com o meio.

Portanto, a criança deve ser compreendida como um ser sócio-histórico que observa, pensa, questiona, conclui, assimila valores, produz conhecimentos e se

apropriada do conhecimento sistematizado, por meio da ação e das interações que estabelece com o mundo físico e social. Com isso, enfatizamos que o seu desenvolvimento humano, da infância até a idade adulta, não se dá ao acaso, mas pela relação com o mundo real e com os outros seres.

É na Educação Infantil que a criança tem a oportunidade de desenvolver sua autonomia, segurança e capacidade de tomar decisões e iniciativas pertinentes à sua idade, sob a orientação dos professores. Nesse contexto, ao conviver com outros pares, ela passa a lidar com frustrações, regras e limites da convivência social, como também, a expor o que pensa e sente, respeitando a si mesma e o próximo.

Dito isso, é papel da Educação Infantil, do professor de maneira específica, pensar a criança como um todo, considerando suas singularidades, seus contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais, a fim de possibilitar um ambiente educativo rico em interações e situações de conhecimento sobre o mundo. Mesmo que em ritmos e intensidades diferentes, cada criança vai constituindo seu desenvolvimento e ampliando suas potencialidades, através das condições educativas que encontra na escola.

6.3 NÚCLEO III – DILEMAS DE SI: A DOCÊNCIA E AS CONDIÇÕES SUBJETIVAS

Nesse núcleo, são colocadas as inferências da professora sobre suas condições pessoais que implicavam na sua atividade docente. Além da inexperiência, havia dilemas e condições subjetivas que sensibilizavam a professora, e, direta ou indiretamente, traziam novos sentidos a sua atividade pedagógica, a saber: a gravidez; problemas financeiros; o cumprimento da carga horária de 40h; e a distância de sua residência da Unidade na qual trabalhava. Trouxemos, nesse núcleo, a discussão de 2 indicadores.

O INDICADOR 7, chamamos de “Desafios da docência x gravidez”. Trata da gravidez como um aspecto que dificultou a atividade docente da professora Valquíria. Os condicionamentos físico e psicológico da professora estavam alterados. Além de lidar com todas as situações desafiadoras do início da carreira profissional, havia a sua primeira gestação, que dificultava sua relação com os alunos e a busca por autoridade.

O INDICADOR 11, intitulado: “Desafios da distância: o trajeto diário da zona rural para a cidade e o cumprimento da carga horária”. Trata da dificuldade que Valquíria teve para cumprir sua responsabilidade e pontualidade com a escola e os pais. A professora compreendia que deveria ser responsável e comprometida com a profissão, mas, a distância e a dependência na locomoção comprometiam seu compromisso, gerando tensões com os pais. Além disso, relata o problema para cumprimento da carga horária, pois não há normatização da Prefeitura para os professores de 40h, gerando divergências na forma de complementar as horas de trabalho.

Nesse núcleo apreendemos como centro temático a interferência do físico e do psicológico (relação mente x corpo, biológico x psicológico) do professor em sua atividade docente. O professor depara-se com muitas exigências e desafios, e, por vezes, ele não está amadurecido, disposto, saudável ou preparado para enfrentar essas situações desafiantes, resultando em sentimentos de angústia, dúvidas, preocupações, inseguranças, estresses e ansiedades. Essas questões estiveram presentes nas narrações de Valquíria, devido a dois dilemas vivenciados concomitantemente: o ingresso na carreira e sua primeira gestação.

Assim como o início da carreira há seus desafios e dilemas, há também conflitos e expectativas mais específicas relativas ao período gestacional, visto que, ambas as situações se configuram como algo novo, ainda não explorado, e nosso primeiro encontro com o objeto novo pode nos assustar. Segundo Kahhale (2015, apud BOCK, 2015, p.224), as expectativas concretizadas ou postas pelo próprio processo gestacional envolvem questões sobre: “[...] qual o sexo do feto, que nome dar, que papel/função ele desempenhará no grupo em que nascerá, quais as condições econômicas para viabilizar sua criação, entres outras coisas”. Todos esses aspectos passavam pelo pensamento de Valquíria, gerando expectativas com o novo que viria.

Em tempos nos quais a mulher conquista cada vez mais espaço no mercado de trabalho, é comum encontrá-las conciliando trabalho com a gravidez. As duas realidades podem ser compatíveis, porém, é necessário avaliar se as condições de trabalho podem implicar em algum risco para a mulher e para o desenvolvimento do feto. Valquíria buscou conciliar. No terceiro semestre de sua gravidez, a professora foi chamada para assumir sua vaga na Secretaria de Educação do município de

Mossoró, pois, havia sido aprovada no concurso. Para garantir as necessidades básicas para o seu primeiro filho, Valquíria assumiu o cargo de professora.

Assim, ela se deparou com os dilemas de sua primeira gestação e, simultaneamente, com os desafios de seus primeiros passos na profissão. Esse momento configurou-se em duas realidades novas e desafiantes. Mesmo assim, a professora conciliou as duas realidades e trabalhou até poucos dias antes do parto. Para apreendemos melhor os desafios que circundaram essa relação docência x gravidez, colocamos a seguinte questão: o que acontece com a mulher durante seu período gestacional?

Estudos da área da saúde nos ajudaram a refletir sobre essa questão. Segundo Silva (2015, p.),

a gestação é um período em que a mulher guarda por nove meses um ser que surgiu do encontro de células sexuais (espermatozoide e óvulo) no momento da cópula e a partir disso, a mulher sofre diversas alterações que envolvem os variados sistemas e aparelhos. Essa mulher vive um período com transformações do aspecto biológico e psíquico e essas repercussões variam de gestante para gestante e da idade gestacional.

Na gestação, a mulher é submetida a transformações biológicas e psíquicas. Com a professora Valquíria não foi diferente. As mudanças físicas do seu corpo, seu ritmo, sua disposição já não eram mais os mesmos. As atividades escolares e a sua relação com os alunos eram intensas e dificultadas pela gravidez. Era preciso ter cuidado para que os alunos não machucassem sua barriga, era preciso controlar as emoções, era preciso adotar certas medidas de segurança e manter uma gravidez tranquila e sem riscos, bem como, realizar sua atividade docente com compromisso e responsabilidade.

A gravidez impedia de fazer movimentos e ações necessárias ao dia a dia do professor da Educação Infantil. Além disso, não poderia passar por aborrecimentos, preocupações, sustos e outras questões que pudessem prejudicar a saúde da mãe e do bebê. Acreditamos que, por isso, a professora contava com a iniciativa da auxiliar e com o apoio das colegas de trabalho mais experientes que estavam atentas e cuidadosas com a sua situação e buscavam ajudá-la, especialmente, com os alunos que, segundo a professora, *“viam que podiam fazer e acontecer comigo que eu não ia poder segurar, prender porque eu estava grávida e eu tinha medo pelo meu filho”*.

É evidente que a criança da Educação Infantil deve movimentar-se, correr, gritar, pular, explorar os objetos e os espaços e acreditamos que isso assustava a professora, pois temia a ocorrência de acidentes que viessem a complicar sua saúde e o desenvolvimento do seu filho. A gravidez a deixava sensível e interferia na relação com os alunos. Novamente, como vimos na interpretação do Núcleo I, a conquista da sua autoridade e respeito eram dificultadas pelas condições adquiridas com a gravidez. Assim, narra Valquíria:

[...] o que eu vi que estava complicando muito era a questão da minha gravidez! As crianças sabiam, pois, a auxiliar dizia assim: “Gente, vamos obedecer. Tia (cita o seu nome) não pode correr, não pode pegar peso, pois ela tem um neném aqui na barriguinha dela. Aí, ela não pode, pois prejudica o neném.” No dia que ela não vinha... criatura... eles se aproveitavam para correr porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levantá-los. [...] quando ela dizia: “Sente aqui!”. E, se eles não sentavam, ela ia lá e pegava eles pelo braço e sentava. Quando a criança esperneava, ela ficava segurando. Quando a criança chorava, ela soltava e dizia: “Você não vai mais fazer isso.” Aí, a criança parava e ali ficava. Assim, as crianças viam que eu não ia fazer aquilo, porque se uma criança esperneasse, se debatesse ia bater na minha barriga!

Além de ser sua primeira experiência em sala de aula e todas as situações serem novas, tinha os problemas pessoais e a gravidez. Eram muitas novidades e desafios que a professora estava vivendo e isso interferia, não somente no seu físico, mas na sua relação com os alunos e no seu psicológico. Em meio a tantos conflitos, a professora desabafou:

[...] eu comecei a chorar e disse: “Mulher, porque tudo que eu faço aqui não está dando certo. Eu venho para cá com a melhor das intenções e tudo que eu tento fazer aqui não dá certo.” [...] “Primeiro do que tudo, eu vim para cá grávida. [...] Eu estou devendo muito e não tenho de onde tirar dinheiro emprestado [...] E para quem estava grávida, precisando comprar as coisas para o filho e não tinha uma fraudada... é desesperador! Aí, eu venho para a escola com esse inúmero de dificuldades, [...] chego aqui e não consigo dar minha aula, porque dois ou três alunos tocam o terror e eu não posso nem me dar ao luxo de pôr ordem (na sala) por causa da minha situação que me impedia. Eu não posso segurar uma criança e sentar ela aqui até ela se acalmar. Eu não posso pegar um outro que está no cantinho da disciplina para quando o pai chegar eu reclamar.”

A professora entra em um estado de crise. Chora, pois, além dos desafios pessoais (gravidez e problemas financeiros), ela não conseguia desenvolver suas aulas como queria. O que desejava realizar com seus alunos não era cumprido e acreditava que isso estava atrelado às condições do seu corpo que a impediam de movimentar-se, e, conseqüentemente, não conseguia controlar seus alunos, quando estavam agitados.

Podemos estabelecer uma relação desse fato com a atividade real de Yves Clot (2006). Segundo o autor, o real da atividade está relacionado com aquilo que se fez, como também, ao que não se tentou fazer, mas não progrediu; àquilo que queria fazer e podia fazer, que se pensou e sonhou fazer; àquilo que se negou fazer; que fez sem querer fazer, e, por fim, àquilo que se tem que refazer. No caso da professora Valquíria, ela desejava fazer (dar sua aula), mas devido às condições objetivas e subjetivas daquele momento, não conseguiu, não foi possível realizar, gerando sentimento de frustração e fracasso.

Outro desafio colocado pela professora, diz respeito ao cumprimento da sua carga horária de trabalho. Entram como centros dessa questão a pontualidade e o compromisso com o trabalho e com o outro.

Tive dificuldades em relação a morar em outra cidade, porque eles não chegavam no horário certo e eu tinha que pegar o táxi às 17h em ponto. Terminava de 17h, aí eles chegavam depois. Eu ficava sempre batendo na mesma tecla para chegarem no horário [...] Mas, quando eu chegava atrasada, aí eu via que tinha pai e mãe que não gostava [...] Eu tentava me justificar, mas a situação ficava complicada, porque era tipo assim: você quer que a gente chegue no horário certo, mas você não chega. Só que não era sempre que eu não chegava no horário. Eu não sou de me atrasar. Só se for o jeito mesmo. Pronto. Foi só essa a dificuldade por morar fora, mas já no final do ano elas se acostumaram a chegar no horário certo de vir buscar e deixar, pois, às vezes vinham deixar perto de 13h30min. e eu reclamava para chegar no horário certo. Tem que ter compromisso.

O concurso no qual a professora foi aprovada corresponde ao primeiro processo seletivo para professor com carga horária de 40h, no município de Mossoró/RN. Porém, não foi lançada uma proposta de normatização que determina como o professor deve cumprir sua jornada de trabalho mensal, gerando assim, conflitos, divergências, diferentes acordos nas escolas, como também negligências nesse cumprimento.

[...] outro desafio que encontrei foi ter que vir no contra turno para pagar 1h40min., que não fica dentro da carga horário normal de nós, professoras de 40h. Que mesmo tento um sábado letivo, mesmo tento a extrarregência, mesmo a gente tendo que dar aula de 13h às 17h, de segunda à sexta, a carga horária da gente de 40h fica devendo ainda 1h40min., todo mês. Então, a gente tem que vir outro dia de manhã, no contra turno, pois eu trabalho a tarde, para pagar 1h40min. Aí, a gente estabelecia estratégias para pagar, mas a Secretaria de Educação não aceitava. Aí, tínhamos que nos adaptar ao que a secretaria queria que a gente fizesse. [...] fica muito complicado. Às vezes, eu venho já perto do horário. Eu saio de 10h lá de Governador para chegar de 11h aqui e ficar de 11h até 12h40min., mas sempre fica aquela correria para ou tomar um banho ou para comer e trabalhar.

A professora relatou que a cada ano surgiam novos acordos que, em sua maioria, não eram aprovados pela Secretaria de Educação. Esta comunicação e negociações ainda seguem em construção e amadurecimento. Para Valquíria, sempre haverá complicações pelo fato de morar distante do seu local de trabalho, exigindo mais esforços para cumprir com sua responsabilidade e manter seu compromisso com o trabalho.

Ao finalizar nossa entrevista, conversamos também sobre como a professora apreende cada desafio narrado. Questionamos: O que o início da carreira significou para sua constituição como profissional docente? O que todos esses desafios que você viveu no início da carreira significam para você? Buscamos pôr em questão o olhar da professora sobre os desafios narrados. Sentimos que, para nos responder, a professora se distanciou e se colocou em estado de autoanálise quando disse:

Eu poderia dizer que significa tudo, porque foram difíceis, mas se esses desafios não existissem eu não teria adquirido possibilidades para superá-los, e, talvez eu não tivesse nem dando tanto significado a minha carreira profissional como eu dou hoje. É tipo um sacerdócio para mim... é! Eu ponho ela muito à frente de muitas coisas. Tirando meu filho e minha mãe e Deus, que é o primeiro de tudo, Deus e minha família, em seguida, vem o profissional que eu prezo muito, valorizo muito e sempre procuro dar o melhor de mim para atender às necessidades das crianças e melhorar também como profissional, para mim é um grande avanço. Talvez se tivesse sido tudo fácil, eu nem ligasse tanto. Seria somente um diploma. Seria só um pedaço de papel assinado pelo reitor que me dava poderes para ensinar. Mas, devido a tantas dificuldades e o que eu tive que fazer para superá-los, mesmo, às vezes, agindo errado, estando errada, eu estou procurando acertar, pois estou fazendo pelo meu trabalho, para não deixar minhas crianças na mão e, porque eu preciso muito do meu emprego. Encontro dificuldades e vou procurando acertar.

E ao longo da vida vou ter outras dificuldades, mas eu vou procurando meios para superar e isso faz com que eu valorize mais ainda a profissional que sou hoje, pois eu sei que até onde cheguei não foi fácil. Não foi fácil. Mas, eu tenho orgulho de tudo que eu fiz e faria tudo de novo, se fosse preciso, para chegar aonde cheguei!

Como se estivesse vendo um filme, Valquíria faz uma crítica a sua própria prática e conclui que tudo que passou foi necessário para que pudesse valorizar seu trabalho, bem como desenvolver e constituir um novo olhar de importância aos desafios docentes, pois, eles impulsionaram a valorização do seu papel profissional. Os desafios impulsionaram a professora a promover uma reflexão crítica de si e desencadearam um desenvolvimento profissional docente, que a tornou capaz de pensar, de sentir e de agir em direção à transformação da sua realidade social, educacional e escolar (CARVALHO, 2012, p. 101). Assim relatou Valquíria:

Eu acho que estou muito bem. Eu adquiri experiência, mesmo que pouca, pois tenho 2 anos de experiência, mas melhorou a minha prática. E eu sempre procuro inovar. Agora pesquiso mais coisas na internet para levar, como dinâmicas, músicas, pois antes era só aula propriamente dita. E cada ano eu procuro rever o que eu fiz e errei no ano passado, as ações que fiz e não deram certo, mas que podem dar certo depois porque uma turma é diferente da outra, às vezes, uma coisa não deu certo numa turma, mas em outra turma pode dar certo. Eu procuro sempre trocar experiência com outras professoras. Eu me vejo como uma boa profissional, pois eu avancei muito e procuro sempre estar melhorando na minha profissão.

A reflexão crítica de si possibilitou à Valquíria a superação dos desafios, a experimentação de novas estratégias e novas formas de pensar sobre a realidade que atuava: a profissão docente, o ensino e a aprendizagem, a escola, o aluno.

Acreditamos que o novo é sempre desafiador e/ou assustador, e, algumas vezes demoramos um tempo para aceitar, lidar e nos acostumarmos com a nova realidade. Até que haja estabilização, mergulhamos em sentimentos de medo, insegurança e estranheza ao novo. Entretanto, o desafio maior, que precisa ser enfrentado, é justamente o de agir, de ter coragem e descobrir a melhor maneira que temos para enfrentar os desafios que encontramos naquele momento. Dessa maneira, vamos crescendo, aprendendo, mudando e percebendo que, mesmo não sendo fácil, somos capazes do novo.

O início da vida profissional é um exemplo disso. Tudo para o iniciante será novo: a profissão em si, os colegas de trabalho, as diferentes personalidades, temperamentos, concepções, didáticas, formações e etc. Nesse processo, o professor iniciante pode ficar inseguro, descontente, desanimado, podendo gerar até abandono e desistência da carreira. Porém, com o tempo e o amadurecimento nas relações com a profissão e com seus pares, essa nova experiência pode tomar novos rumos, trazer mudanças e novas concepções e significações a nossa existência.

[...] ao atuar sobre a realidade, cada indivíduo pode, coletivamente, transformar a particular circunstância em que vive e, ao mesmo tempo, em que transforma a si e a seus pares, sendo reciprocamente transformado e, ainda, transformando essa particular circunstância, na qual se relaciona também com as objetivações histórico-culturais. É, portanto, nesse movimento dialético, no qual o todo e suas partes se articula, nesse movimento histórico-cultural, em que o sujeito se constitui e é constituído, que ele, sempre, inicia um novo momento de sua existência (SOARES; BARBOSA; ALFREDO, 2016, p. 126-127)

Nesse processo de tateamento do novo, o professor vai pensando, agindo e criando meios que o ajudem a superar os desafios, o medo, a insegurança, seguindo o seu objetivo de ser docente. A vivência cotidiana e o desejo para superar os desafios geram um constante movimento dialético que impulsiona à reflexão crítica de si e de sua atividade profissional. De forma alguma acreditamos que é fácil relaciona-se com o objeto novo, mas, não é impossível. Lidar com o novo, consiste em um caminho que possibilita transformação e aprimoramento do ser profissional docente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas! Mario Quintana
(2009)*

Pesquisar, refletir, investigar, indagar (quantos verbos caberão aqui?) a educação desencadeia um processo prazeroso e desafiante. Produzir essa dissertação, com propósito de apreender os sentidos e significados do professor iniciante sobre os desafios enfrentados no início da atividade profissional na Educação Infantil, não foi tarefa fácil, mas foi prazeroso. Nosso objetivo de pesquisa se constituiu como as estrelas distantes do poema de Mario Quintana. Para chegarmos às estrelas, para chegarmos às zonas de sentido de Valquíria, percorremos um longo caminho. Caminho inatingível às estrelas? Talvez, mas não faltaram motivos para querê-las.

Na tentativa de atingir nossas estrelas, foi necessário percorrer muitos caminhos. Realizamos leituras de artigos e livros, resumos, fichamentos, orientações, conversas formais e informais, debates com o grupo de estudo e pesquisa, produções de resumos e artigos, dentre outras atividades que nos possibilitaram constituir nossas pretensões de pesquisa, a fundamentação teórico-metodológica, o método e o professor iniciante. Aos poucos, fomos dando forma a nossa dissertação, atentos à análise e à explicação dos processos, ao movimento, tentando não fossilizar ou considerar apenas o aparente, a superfície do fenômeno, mas a sua origem, ir além do aparente.

O primeiro passo dado na escrita da dissertação correspondeu às motivações, as vivências pessoais, ao memorial da pesquisadora sobre os desafios enfrentados no início da carreira que nos conduziram ao nosso objeto de pesquisa. Porém, até chegarmos às delimitações e proposições de pesquisa, realizamos um mapeamento de dissertações e teses, no desejo de identificar trabalhos que versam acerca da discussão sobre o professor iniciante, no contexto da Educação Infantil.

Vimos a necessidade de ampliarmos a discussão da temática, a fim de possibilitar aos professores iniciantes novas reflexões, contribuições e críticas sobre o processo desafiante que é o início da carreira. Propomos um novo olhar, um novo sujeito, uma nova realidade objetiva e subjetiva, que desencadeou novas

inferências, contribuições e problemáticas sobre a constituição do professor iniciante. Assim, seguimos com nossas pretensões que não esgotam as investigações sobre o professor iniciante, mas ampliaram e suscitaram novas discussões que possibilitarão outras pesquisas.

Em seguida, buscamos refletir sobre a formação e os primeiros anos da vida profissional docente à luz de autores que discutem essa temática. Constatamos que a constituição do ser professor é um movimento dialético que se delinea desde a escolha da profissão, da formação inicial, do início da carreira profissional até o final dela. Ao ser inserido na atividade docente, o professor pode se ver em um confronto entre as expectativas e a realidade cotidiana na profissão. Nesse dilema, chamado de “choque de realidade”, podem surgir tensões, desafios, dúvidas, medos, sentimento de despreparo e de incapacidade, no profissional.

Frente a esses desafios, o início na carreira passa a corresponder a uma fase de transição e constituição de si na profissão, configurando-se como um processo de descoberta, experimento e adaptação à nova realidade, que poderão ser superados com as experiências cotidianas na realidade escolar e sendo amadurecidas nas relações com seus pares e na vivência pedagógica.

Ciente da necessidade de ampliação dos nossos conhecimentos e das limitações investigativas, recorreremos à Psicologia Sócio-Histórica, através de suas concepções teóricas e metodológicas, a fim de apreendermos o sujeito “professor iniciante” em sua constituição social, psíquica, histórica, cultural, ou seja, em sua totalidade material e dialética subjetiva e objetiva, até sermos capazes de refletir sobre as zonas de significação que o constituem.

Discutimos e analisamos, à luz das categorias: historicidade, atividade, pensamento e linguagem, sentidos e significados da Psicologia Sócio-Histórica, a fim de identificá-las e incorporá-las à fala do sujeito, buscando considerar a complexidade do mundo real que compõe sua história, bem como, a atividade que exerce e os desafios identificados nessa realidade, através do pensamento e da palavra, sendo possível apreender suas significações em um processo dialético entre subjetividade e objetividade.

Vimos, com as categorias, que o homem é um ser ativo, social, psicológico e histórico que se constitui nas relações com os outros homens e com a natureza. Para efetivar sua existência, o homem atua sobre o mundo real, transformando-o de acordo com suas necessidades. Nessa relação, o homem se constitui, se humaniza,

à medida que atua e transforma o mundo real/objetivo/natural, e, é através da atividade realizada no mundo subjetivo que se produz as possibilidades da atividade objetiva. Com a atividade, o homem age sobre o mundo ao mesmo tempo em que se transforma.

Desse modo, inferimos que, se desejávamos apreender sobre o humano e seu processo de constituição, deveríamos entendê-lo contextualizado no mundo, nas atividades que realiza, além de identificar a linguagem e o pensamento como mediadores e transformadores desse processo, visto que, o pensamento engloba processos de memória, cognição e afeto que não se revelam somente através da fala/palavra/linguagem, pois o pensamento sofre variadas transformações para concretizar-se em palavras que, por sua vez, passam por processos variados de significação e sentidos.

Apreendendo a Psicologia Sócio-Histórica como nossa base teórico-metodológica de pesquisa, seguimos para a realização da Entrevista Recorrente, a fim de produzir informações sobre nosso objeto. Em seguida, contamos com a proposta de análise das informações dos Núcleos de Significação desenvolvidos por Aguiar, Soares e Machado (2015) que nos possibilitaram interpretar e refletir criticamente acerca das significações do sujeito e não apenas descrever uma dada realidade. Nesse processo de produção, análise e interpretação do fenômeno investigado, identificamos os achados que se seguem.

No primeiro núcleo, trouxemos processos relativos à constituição da professora em meio às situações desafiantes, na relação e convívio com outros pares. O “outro” correspondia às professoras mais experientes, à auxiliar, à supervisora, à diretora, aos alunos e às famílias dos alunos que se relacionavam cotidianamente com a professora Valquíria. Alguns desses “outros sujeitos” trouxeram afetações de conflito, como os desafios na relação com os alunos, posto que a professora desejava um comportamento obediente e o respeito à sua autoridade.

Também foram relatados alguns diálogos conflituosos com as famílias dos alunos, no entanto, sempre havia, por parte da professora, o desejo de parceria em prol do desenvolvimento das crianças. Já, a relação da professora com as colegas de trabalho, trouxeram afetações positivas de apoio e cooperação, visto que elas se mostravam dispostas a ajudá-la na realização dos projetos, na elaboração dos planos de aula, na forma de ensinar os conteúdos, bem como, nos seus dilemas

peçoais, especialmente, aos cuidados com sua gravidez. Nesse núcleo, apreendemos que a constituição das significações da professora sobre sua atividade profissional não se deu isoladamente, mas mediada numa convivência social com seus pares, na relação dialética do “eu” com o “outro”.

No segundo núcleo, foram revelados os desafios que a professora tinha para apreender o papel da Educação Infantil nos aspectos do brincar, cuidar e educar, bem como, o desafio para construção dos relatórios avaliativos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; os conteúdos a serem trabalhos de acordo com o nível escolar e as potencialidades de cada criança; os instrumentos e habilidades que adotou para ampliar sua atividade docente e a aprendizagem de seus alunos. Vimos que a professora apresentava um conflito sobre os eixos da Educação Infantil. Havia contradições sobre o brincar, cuidar, educar e alfabetizar, como se fossem separados e realizados dissociadamente. A professora considerava que o alfabetizar não é obrigação da Educação Infantil, mas ainda realizava atividades com a formação de palavras e na letra cursiva, tendo como justificativa o foco nas potencialidades das crianças. De fato, a Educação Infantil deve proporcionar um ambiente letrado e alfabetizador, porém, as atividades educativas não devem descaracterizar a infância, ou seja, devem estar vinculadas ao brincar e ao cuidar, e não apenas ao quadro, o lápis e o caderno. Contudo, sentimos na professora o desejo de mudança em sua atividade. Valquíria apontou que busca, na medida do possível, novos instrumentos para a sua atividade, tais como: jogos, músicas, vídeos, filmes, dinâmicas, que ampliam suas ações educativas, fugindo da aula propriamente dita, mas adequando-se à realidade da Educação Infantil, na qual, o brincar deve transpassar todas as situações educativas.

No terceiro núcleo, vimos a interferência das condições subjetivas da professora na sua atividade docente. Além da inexperiência na profissão, havia a gravidez, problemas financeiros, o cumprimento da carga horária de 40h e a distância de sua residência da Unidade na qual trabalhava. Esses dilemas alteravam o psicológico e o físico da professora, interferindo, portanto, no seu desempenho em sala de aula. Valquíria deparava-se com os dilemas de sua primeira gestação e, simultaneamente, com os desafios de seus primeiros passos na profissão, correspondendo em duas realidades novas e desafiantes. Porém, a professora conclui que todos os desafios encontrados foram valiosos para desenvolver e constituir um novo olhar de valorização do seu papel profissional. Refletir sobre os

desafios possibilitou à professora a reflexão crítica de si e desencadeou no desenvolvimento do seu “ser docente”.

Inferimos que os desafios vividos e enfrentados pela professora, no início de sua carreira, se constituíram mais no âmbito afetivo, nas relações que estabeleceu com seus pares (colegas de trabalho mais experientes, alunos e família), do que na questão de domínio de conteúdos, do processo pedagógico em si. Apesar da existência do sentimento de insegurança, medo, dúvidas e angústias, não percebemos em nenhum momento o desejo de desistir, de abandonar a profissão, pelo contrário, para a professora, os desafios lhe forneceram base para ser uma profissional mais determinada, segura e compromissada com a docência.

A gênese dessa motivação para continuar sua carreira estava associada ao desejo de ser professora e à necessidade de ter um emprego, sustentar sua família, especialmente, garantir as necessidades básicas de seu primeiro filho. Por isso, a professora encontrou mais motivações para agir e enfrentar os desafios vividos no início da docência, e, portanto, “sobreviver” ao início da carreira.

Foram relatados dois anos de experiência e vimos que, de um ano para outro, sua atuação em sala de aula foi menos complicada, evidenciando o quanto a experiência prática do cotidiano, além do conhecimento teórico, possibilita o processo da formação do sujeito docente. Então, houve um movimento, uma transformação e amadurecimento. A professora, a cada ano, foi encontrando novos desafios que impulsionavam sua reflexão e a mudança de suas ações, adotando novas estratégias e alcançando seus objetivos com a docência.

Identificamos as mudanças sofridas por Valquíria, à medida que buscamos considerar cada desafio e cada passo tomado por ela, diante desse processo inicial da carreira. Nesse contexto, constatamos as situações desafiantes em ação/transformação/evolução e revelamos o que Valquíria fez, além do que, buscamos lançar nossas inferências e interpretações, à luz do método, de autores, documentos, leis e referenciais que nos embasaram na compreensão do fenômeno e do sujeito participante. Analisando o fenômeno investigado, revelamos o movimento do sujeito, as suas mudanças, impulsionadas pelos desafios. Os desafios foram identificados e, diante deles, o sujeito sentiu necessidade, desejo de mudança e transformação da realidade. Em seguida, pensou em estratégias para superar os desafios e pôs em ação suas atitudes, a fim de obter seu objetivo. Assim,

sentindo, pensando e agindo sob os desafios, a professora significou sua atividade pedagógica e constituiu-se (e continua a se constituir) como profissional docente.

O fato de contarmos apenas com um sujeito participante não implicou em negação da dimensão social porque, mesmo analisando e interpretando uma situação particular, ela também é universal, visto que, encontramos, no modo de pensar, sentir e agir do ser humano, a objetividade e a subjetividade, constituídas e constituintes de elementos da dimensão social. Sobre isso, Aguiar (2001, p. 139) destaca que “a generalização se define pela capacidade explicativa alcançada sobre uma diversidade de fenômenos”. Assim, encontramos, na análise e interpretação, um movimento dialético que caracterizou não somente um sujeito em questão, mas a realidade social e o desenvolvimento histórico-social de toda a humanidade.

Cada um tem sua maneira de lidar com as situações desafiantes. Isso ocorre porque “cada pessoa aborda um conflito com sua própria identidade, que depende de seu desenvolvimento pessoal, ou seja, de sua história pessoal e de sua formação” (PERRENOUD, 2000, p. 90). Cada indivíduo humano singular constitui sua maneira de sentir, pensar e agir, sob mediações existentes na objetividade em que vive.

A realidade da iniciação à docência corresponde a um momento relativamente novo que o professor iniciante conhecia, até então, na condição de aluno. Esse início é caracterizado por tensões e desafios como: problemas de planejamento e rotina; didática; ensino e aprendizagem; adequação à organização e funcionamento da escola; relação estabelecida entre pais de alunos, alunos e colegas de trabalho; dentre outras questões que podem interferir negativamente no processo de adaptação à atividade profissional, para os quais o professor iniciante deverá descobrir estratégias de superação. Portanto, consideramos que a travessia desse caminho conflituoso pode ser superada através do conhecimento e da reflexão acerca dos desafios encontrados, como também, por meio da compreensão das determinações da realidade que compõem o seu pensar, sentir e agir nesse novo contexto principiante de atuação.

Mesmo diante de tantos achados é necessário ainda abrir novas portas de investigação que ampliem a discussão dessa temática. Lançamos assim novas inquietações: Como agem professores experientes diante dos desafios das atividades escolares? Quais as semelhanças e divergências nas estratégias adotadas por professores iniciantes e experientes para superação dos desafios

encontrados no contexto escolar? Quais os desafios encontrados por um grupo de professores em um determinado contexto escolar? Quais desafios são encontrados pelos professores iniciantes no contexto da Educação infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, e do Ensino Superior? Que olhar Valquíria terá sobre o início da carreira, após 5, 10, 15 anos de experiência na atividade profissional? Apontamos assim, novos anseios que poderão ser alcançados em pesquisas futuras.

Para finalizar, destacamos que essa dissertação faz parte do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal do Piauí (UFPI). Destacamos a relevância das Missões, que possibilitaram estudos e discussões sobre a Psicologia Sócio-Histórica, corroborando com a escrita dessa pesquisa, bem como, com a formação da pesquisadora.

Também é importante frisar a relevância dos encontros semanais do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividades (GEPES), que, em todas as disciplinas, nos conduziu a compreensões sobre a Psicologia Sócio-Histórica, as principais fontes teóricas e metodológicas e entendimento do processo de produção, análise e interpretação das informações, com base nos Núcleos de Significação.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa contribuam com os cursos de licenciaturas, especialmente, os cursos de Pedagogia, a fim de que verticalizem a grade curricular, de maneira que ponham em discussão os desafios que o futuro professor poderá encontrar ao iniciar sua atividade profissional, visto que o ingresso na carreira configura-se, por vezes, em um momento cheio de tensões, confrontos e descobertas. Assim, consideramos que a ampliação desse estudo poderá possibilitar um menor distanciamento e confrontação das expectativas e anseios idealizados no período de formação inicial com a complexidade encontrada no cotidiano do trabalho docente.

8 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B. ET AL. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. In: **Psic. da Ed.** São Paulo, 23, 2º sem. PP. 11-25. 2006.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p.56-7, jan./mar. 2015.

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B. e GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. In: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. In: **Psicologia, Ciência e Profissão**, v.26, n. 2, p. 222-246, 2006.

AIRES, A. M. P.; GARCIA, M. F. A história da pesquisa no curso de pedagogia: Índícios, Proposições e Exigências Legais. In: **Revista Interterritórios**. Caruaru/PE: Universidade Federal de Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARBOSA, S. M. C. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da Psicologia Sócio-Histórica**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

BARBOSA, S. M. C. A construção do método de pesquisa na formação do professor na perspectiva sócio histórica. In: MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação mediadas pela sócio-histórica**. Teresina: EDUPI, 2015.

BARROS, J.P.P.; PAULA, L.R.C.; PASCUAL, J.G; COLAÇO, V.F.R; XIMENES, V.M. O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. In: **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 2, n.21, p. 174-181, 2009.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=professor+iniciante&type=AllFields>

&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2010&publishDateto=2016.
Acesso em 10 de agosto de 2017.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: **A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>>. Acesso em: junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF, 2006.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. C. Educação Infantil: Dificuldades e desafios do professor iniciante. In: **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p.41-56, 2013. ISSN2177-7691.

CABRAL, M. B. L. Pesquisa Colaborativa e prática pedagógica: aprender e ensinar como atividades principais. In: MENDES, Barbara Maria Macêdo do. CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **Pesquisa em Educação: múltiplos referenciais e suas práticas**, v. II. Teresina/PI: EDUFPI, 2012.

CAMPOS, R. R. **Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/ Pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana/MG, 2013.

CARVALHO, V. C. Formação crítica de educadores e desenvolvimento do professor como ser para si. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; LIMA, Maria Glória Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Vilani Comes de. **Pesquisa em Educação: Múltiplos Referenciais e suas Práticas**. Teresina/PI: EDUFPI, 2012.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, Jul./Dez. 2010, p. 233-244.

DICIONÁRIO AURÉLIO. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em 04 de junho de 2018.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A epistemologia da experiência na formação de professores**: primeiras aproximações. Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/7/15/1>. Acesso em 16 out. 2016.

DUARTE, N. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria históricossocial da formação do indivíduo. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas "Estado da Arte"**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013. Acesso em 10 de novembro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. T. A. A abordagem Sócio-Histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, Julho/ 2002, p. 21-39.

GHEDIN, Evandro. **A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 57-76, 2004.

GONÇALVES, M. G. M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: **A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (Orgs.). **A Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2003.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006, p. 117-135.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. El hombre y La cultural. In: **Superación para profesores de psicología**. Ciudad de La Habana: Editorial pueblo y EDUCACIÓN, 1987.

LEONTIEV, A. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del hombre, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas experiências educacionais e profissão docente. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

LIMA, I. C. S. **Significados e sentidos do mal-estar docente**: o que pensam e sentem professores em início de carreira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2013.

LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUNA, S. V. Planejamento de pesquisa como toma de decisões. In: **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 2009, p. 13-50.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Introdução evolucionista à psicologia. São Paulo: Civilização Brasileira, vol. 1, 1979.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Introdução evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 2, 1991.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livros, 2012.

MARINHO, J. O. **Iniciação docente na educação infantil**: cenários de uma cultura profissional. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal/RN, 2014.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 2002.

OLIVEIRA, E. N. **A dimensão subjetiva da iniciação à docência**: um estudo sobre as significações produzidas no início da carreira docente. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. E. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício. In: **A prática reflexiva do ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica, Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

QUINTANA, Mário. Das utopias. In: **Quintana de Bolso**: rua dos cataventos & outros poemas. Coleção L&PM Pocket: 71, Porto Alegre, 2009.

RACHAMN, V. C. B.; BRANDO, M. F.; NETTO, N. B. Psicologia sócio-histórica e clínica da atividade: subsídios para refletir a atividade docente. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. **Estudos sobre a atividade**

docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

REIS, R. F. Entre Dúvidas e Incertezas: os motivos para a escolha do curso por estudantes de pedagogia. In: **34ª Reunião Anual da ANPED: Educação e Justiça Social**. Natal: UFRN, 2011.

SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos. **O Processo de Construção da Identidade Docente:** Narrativas Autobiográficas de Alunas do Curso de Pedagogia da UERN. Monografia (Curso Pedagogia). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Mossoró/RN, 2013.

SANTOS, M. R. D. **A identidade docente e o ingresso no magistério:** narrando as experiências iniciais na profissão docente. Monografia (Especialização em Educação: Práticas de Ensino, Recursos Didáticos e Aprendizagens) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2016.

SILVA, L. S.; PESSOA, F. B.; PESSOA, D. T. C.; CUNHA, V. C. M.; CUNHA, C. R. M.; FERNANDES, C. K. C. Análise das mudanças fisiológicas durante a gestação: desvendando mitos. In: **Revista Faculdade Montes Belos (FMB)**, v. 8, n. 1, 2015, p. 1-16. ISSN 18088597.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade:** sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2011.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C.; ALFREDO, R. A. A atividade pedagógica vivida na escola: significações produzidas em iniciação à docência. In: AGUIAR, Wanda M. J. de.; BOCK, Ana M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. In: **Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber acadêmico**, n. 8, dez. 2009.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática-reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 9-61.

TROVA, A. G. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2014.

VALÉRIO, M. Autonomia de professores. In: **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 66, out./dez. 2017, p. 327-332.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª edição. Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Problemas de método. In: **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 59-83.

ZUCOLOTTI, V. M. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, ES, 2014.

ANEXO

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RECORRENTE COM A PROFESSORA INICIANTE VALQUÍRIA

Data do primeiro encontro: 19 de dezembro de 2017.

Horário: 15h40min.

Local: Unidade de Educação Infantil localizada no município de Mossoró/RN.

Tempo: 86min. (1h26min.)

Data do segundo encontro: 4 de março de 2018.

Horário: 10h50min.

Local: Sítio Bonito no município de Governador Diz- Sept Rosado/RN.

Tempo: 101min. (1h42min.)

Pesquisadora: Hoje, 19 de dezembro de 2017, estou com a segunda professora entrevistada que poderá contribuir com nossa pesquisa. Eu a convidei para falar sobre suas experiências como professora iniciante, focando nos desafios que ela encontrou no início da carreira como professora na Educação Infantil.

Primeiramente, vou explicar para a professora como é nossa pesquisa, qual procedimento que vamos utilizar e explicar os três momentos que nós estipulamos para realizar nossa entrevista, a fim de contemplar o que desejamos. Então, professora (nome), para produção das informações dessa nossa pesquisa utilizaremos a entrevista recorrente dos autores Leite e Colombo (2006), a qual implica movimento de ir e vir das falas, ou seja, tudo o que conversamos aqui será gravado, transcrito, digitado e vamos devolver para que você possa ler e dar o seu aval. Para que você concorde ou queira mudar o que achar necessário. Além disso, pode ser que surjam dúvidas nossas. Pediremos, então, que esclareça até finalizamos e alcançarmos o nosso objetivo.

O primeiro momento se configurará em um contato inicial. Apesar de nos conhecermos do Campus da UERN e de trabalhos na Pedagogia, necessitamos saber mais sobre você. Dessa forma, faremos uma apresentação mútua (minha e sua), solicitação de participação voluntária e cooperativa, a média de duração dos encontros, ou seja, será necessário mais de um, solicitação de gravação das narrações para que possamos assegurar tudo o que você falar para que não se perca nenhuma informação. Além disso, adotaremos o anonimato. Você poderá

aceitar que divulguemos o seu nome, mas nós vamos preferir o anonimato para que não tenhamos nenhum problema e sigilo dos depoimentos, ou seja, essas gravações serão ouvidas somente por mim e pela minha orientadora. Continuando com a descrição desse primeiro momento, vamos esclarecer os objetivos da pesquisa, acesso e devolução das gravações e análise das informações produzidas, bem como, abertura para esclarecimentos e dúvidas posteriores.

Depois de acertados esses acordos, vamos para o segundo momento, no qual você vai falar um pouco sobre sua história de vida (De onde veio? Quem você é? Onde você estudou? Por que escolheu pedagogia? Por que quis ser professora? Teve alguma influencia?) e como foi sua formação inicial na UERN (O que você viveu na UERN? Participou de Projetos de Pesquisa?). Além disso, pediremos que relate o que aconteceu ao finalizar o curso de Pedagogia, se fez especialização e os caminhos que você trilhou até chegar a ser professora efetiva da Educação Infantil, no Município de Mossoró. Isso será importante para que possamos situar o sujeito participante em uma dada realidade histórica e social. Para que os leitores da pesquisa possam saber quem você é e de onde veio.

E, por último, iremos para o terceiro momento que corresponde à questão base da nossa pesquisa, o nosso objetivo central, a fim de sabermos quais os desafios que você, como professora iniciante, encontrou no início da carreira na Educação Infantil. Repito que as narrações de cada momento serão digitadas em forma de texto e devolveremos a você com perguntas e esclarecimentos se houver, até entendermos quais os desafios que você encontrou como professora iniciante.

(pausa)

Pronto. Essas são algumas informações preliminares que precisa saber sobre nossa pesquisa. Então, gostaríamos de saber se você concorda em falar e divulgar os seus desafios como professora iniciante, contanto que não revele seu nome. Isso ajudará a refletirmos sobre o professor no início da carreira e todos os desafios que encontra nesse início da profissão. Então, gostaríamos de perguntar e sabermos se você concorda em gravar, fazer parte e contribuir com nossa pesquisa?

Entrevistada: Concordo! (balança a cabeça concordando)

Pesquisadora: Ótimo! Então, vamos lá! Iniciamos com o problema de pesquisa: qual os sentidos e significados produzidos pelo professor iniciante na Educação Infantil, frente aos desafios no início da atividade profissional? Vou explicar um

pouco para você de onde surgiu essa inquietação de investigar sobre o professor iniciante e as dificuldades que encontramos.

Esse problema surgiu a partir da minha experiência. Quando conclui o curso de Pedagogia, comecei a trabalhar numa escola particular. Esse foi o primeiro emprego que tive como professora titular. Logo de cara, colocaram-me em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, como chamamos de “Alfabetização”, e eu tive medo, pois não conhecia a escola.

Acrescento que a experiência que tinha em sala de aula era como estagiária, durante o curso de Pedagogia na UERN, no qual, realizamos três estágios: primeiro na Educação Infantil, segundo Ensino Fundamental e depois em espaço Não Escolar. E, além desses estágios, tinha vivenciado várias experiências na formação inicial. Fui membro do PET, participei do PIBIC, PRODOCÊNCIA e estudava muito na graduação. Havia participado de vários projetos e achava que estava segura e preparada para a sala de aula.

Porém, quando iniciei nas duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, nos dois turnos (manhã e tarde), cada turma com 20 alunos, tive que lidar com questionamento dos pais, que me perguntavam sobre os materiais, normas da escola... Eles queriam saber quem eu era. Diante disso, ficava assustada, perdida com os questionamentos. Não compreendia muito bem os planos de aula. Não sabia aproveitar os conhecimentos dos alunos. Tive dificuldades com colegas de trabalho... Foi uma fase assustadora para mim.

Então, em conversa com a diretora e a coordenadora da escola, concordamos que, como eu estava iniciando agora na profissão, era necessário que eu trabalhasse como auxiliar na Educação Infantil e depois que eu conhecesse o perfil da escola, soubesse lidar com os pais e os alunos, observando as outras professoras, aí sim eu seria titular de uma sala de aula.

Essa decisão foi melhor para mim, pois eu tive a oportunidade de conhecer como era ser professora naquela escola, ao observar outra professora mais experiente, ajudando e participando dos eventos. E foi assim que eu fui crescendo. Contudo, novas inquietações iam surgindo que me deixavam angustiada. No ano seguinte, após ser auxiliar, me colocaram como titular na Educação Infantil com crianças de 3 a 4 anos. E, mesmo com a experiência de auxiliar, surgiram desafios que eu deveria superar, pois, considerava que poderia perder o emprego se eu não

me adaptasse àquela escola particular. Frente a isso, decidi escrever em um diário sobre tudo o que estava vivendo, como se eu estivesse desabafando.

Depois desse primeiro ano como professora, ingressei na especialização da UERN, onde fui orientada a falar sobre essa experiência que tive como professora iniciante. A orientadora sugeriu que eu abrisse o meu diário, a fim de revelar todas as minhas inquietações no início da carreira. E fizemos isso na monografia da especialização. Fui refletindo algumas situações relatadas no diário.

Já no mestrado, minha orientadora sugeriu que buscássemos refletir os desafios no início da profissão, através do olhar de outro professor iniciante. Porque cada um se depara com desafios diferentes. A maneira que eu vejo um desafio, uma situação na sala de aula, para outra pessoa pode ser diferente e talvez nem seja tão desafiante ou assustador como foi para mim. Então, vamos refletir, através do seu olhar, acerca dos desafios que você encontrou como professora.

Com isso, desejamos entender, através da sua perspectiva, as dificuldades que encontrou nesse processo de início e a adaptação como professora na Educação Infantil. Buscaremos identificar e apreender os seus medos, dificuldades e superações que encontrou nesse processo.

Pronto. Então é isso! Falei bastante. Você tem alguma dúvida sobre isso?

Entrevistada: Não. Eu compreendi a questão básica.

Pesquisadora: Ok. Então, como falei anteriormente, antes de irmos para a questão principal queremos saber um pouco sobre você.

Entrevistada: Certo.

Pesquisadora: Vou fazer algumas perguntas para embasar melhor suas respostas...

Entrevistada: Certo. (balança a cabeça positivamente)

Pesquisadora: Até chegarmos a questão central.

Entrevistada: Sim.

Pesquisadora: Vamos começar com suas origens. Queremos saber quantos anos você tem, onde nasceu e foi criada, como é seu contexto, como é a realidade que você vive e, também, um pouco da sua infância.

Entrevistada: Anham! Certo. Eu me chamo (fala seu primeiro nome), tenho 26 anos. Nasci e fui criada no Sítio Bonito, zona rural de Governador Dix-Sept Rosado. Comunidade simples, pequena. Minha família, atualmente, é composta por minha mãe, meu filho, uma tia-avó que me criou como mãe, criou minha mãe também e

minha irmã e meu sobrinho. Só que minha irmã e meu sobrinho não moram na mesma casa, moram na cidade.

Sou filha de pais separados. Meu pai e minha mãe separaram quando eu era um bebê de 1 ano e 3 meses de idade. E durante toda a minha infância e adolescência eles não se falavam. Eu vi minha mãe falar com meu pai depois que eu fiquei de maior, com mais de 18 anos de idade. Então, fui criada apenas por minha mãe. Meu pai nunca participou da minha criação, nem através de sua presença, nem financeiramente. Nunca custeou nada dos meus gastos. Só minha mãe que sempre trabalhou e se esforçou para criar a mim e a minha irmã. Eu falo onde eu estudei?...

Pesquisadora: Sim! Pode falar.

Entrevistada: Estudei da antiga primeira série até a quarta série, que hoje é primeiro ao quinto ano, não é?!... (concordo com a cabeça) na Escola Municipal João Carlos de Meneses, localizada no mesmo sítio onde eu moro, fica vizinha a minha casa. Até hoje ela funciona. Hoje ela tem uma creche. Na época, era só o fundamental menor. Hoje a escola tem creche que começou esse ano. Então, tem creche e fundamental menor. Mas agora, 2018, estão querendo fechar pelo número reduzido de alunos. Tem 15 alunos? 5 no infantil e 10 no fundamental. Esta bem complicada a situação.

Quando eu concluí os estudos lá, tive que passar para a cidade. Foi muito difícil porque não tinha transporte para ir do sítio até a cidade. Então, minha mãe me matriculou na antiga quinta série, que hoje é o sexto ano. Ela ia me deixar de bicicleta, voltava, fazia a comida, arrumava a casa e voltava para me pegar e voltava para casa de novo. Então, dava 12km por dia, 6 para ir e 6 para voltar, né?! Numa viagem. Ela ia, depois ela voltava. Depois ela ia e voltava de novo.

Depois ela não teve mais condições de ficar indo porque ficou muito cansada. Aí, eu comecei a ficar na casa de tios, parentes, para concluir. Funcionava um carro pela prefeitura que transportava os estudantes do sítio que eu morava para a cidade, mas era a noite. Em virtude de um assalto que sofreram, no qual minha irmã estava presente, transferiram o carro do turno noturno para o turno vespertino. Então, minha mãe me matriculou na sexta série no turno vespertino para que eu já tivesse como ir.

Aí... pronto. Eu passei a estudar, a partir da quinta série na Escola Estadual Manoel Joaquim que é localizada na cidade de Governador Dix- Sept Rosado. Lá,

eu concluí o ensino fundamental maior e ensino médio. Nunca tive nenhuma reprovação. E depois disso, eu prestei vestibular para Gestão Ambiental. Não fui aprovada. O que me interessou foi porque o curso era novo e eu gosto de questões ambientais, da defesa do meio ambiente etc.

No segundo momento, eu fui meio que sem saber para que curso prestar vestibular, né?! Então, em virtude de que minha irmã já era professora de escola particular e naquela época exigia só o magistério, que era o segundo grau completo, às vezes, ela adoecia e eu ficava no canto dela, substituindo no dia, aí eu fui me adaptando àquela vida, né?! E também, a gente quando brincava em casa, ela brincava que era minha professora e eu era a aluna. Então, as brincadeiras da gente não era boneca, essas coisas não, sempre foi de escolinha.

Pesquisadora: Sim. (risos)

Entrevistada: Então, foi isso aí que me interessou...

Pesquisadora: Pronto... Então, você escolheu a profissão de professora, o curso de Pedagogia, através dessas experiências com sua irmã na escola que ela trabalhava e através dessa brincadeira...

Entrevistada: Isso. Através das brincadeiras de infância. É. Aí, eu pensei: “É isso que eu faço. É isso que eu sei fazer. Então, eu vou fazer!” E escolhi. Só que eu não fui tão confiante que eu ia passar não, entendeu? Mas só que acabou que eu passei. O tema da redação era bom e ajudou muito na pontuação.

Pesquisadora: Então, a influência que você teve para a escolha do curso foi com essas experiências com sua irmã...

Entrevistada: É. Foi a minha influência. Exatamente.

Pesquisadora: ... e as brincadeiras da infância. Você acha que teve participação de mais alguém, de algum professor, da sua família, de apoiar sua escolha? Tem professores na sua família que talvez tenham influenciado? Ou você acha que foi mesmo essas experiências que relatou?

Entrevistada: Não. Tem professor e professora, tio e tia minha que é irmã da minha mãe e irmã do meu pai também, mas o que me levou a ingressar mesmo e tentar foi isso, as experiências de infância com minha irmã e as experiências que tive na sala de aula dela. Mas também, teve influência da minha mãe que ela sempre quis que eu fosse professora. A minha família basicamente é composta só por professores. Tem outros cargos, mas é um e outro pingado. Já está no sangue.

Pesquisadora: Sim.

Entrevistada: Ela dizia que eu tinha nascido para ser professora. Sempre ela disse.

Pesquisadora: O quê que ela dizia para você?

Entrevistada: Ela dizia que queria que eu me formasse como professora. Só que eu nunca... não dei muita trela ao que ela dizia. Só que eu acabei fazendo como que uma tentativa e deu certo. Porque a expectativa foi grande para Gestão Ambiental que eu queria, porque era um curso novo, como eu falei e eu achava que poderia contribuir de alguma forma para a melhoria do meio ambiente lá onde a gente vivia, se eu passasse, né? E viesse a trabalhar na área. Só que, como eu não passei, a decepção foi muito grande. Me desesperei e acabei tentando Pedagogia e deu certo, mas eu achava que não ia passar no vestibular de Pedagogia e acabei passando. Foi ao contrário (risos). Eu não escolhi Pedagogia só porque reprovei em Gestão. A decepção foi grande por eu nunca ter reprovado em nada! Eu era uma aluna condicionada a passar! Com nota baixa ou alta, minha meta era passar. Eu nunca fui reprovada na minha vida. Aí, isso aí foi um baque muito grande para mim, sabe? A gente aqui, eu e minha irmã, sempre fomos as primeiras da sala. E tinha que ser, viu? Mamãe depois que eu fui para faculdade, ela foi até lá saber se eu estava dando trabalho. Ela perguntou até a diretora que era (cita o nome) na época.

Pesquisadora: Então, irei acrescentar que você está explicando o que foi essa decepção.

Entrevistada: Unhum. Isso, pois, pode dar a entender que eu só fiz Pedagogia porque eu me frustrei. Não. Eu pensei: “É o que eu faço. É o que eu sei fazer. Então, eu vou fazer. Eu gosto...”. A decepção foi a reprovação em si. O nome “reprovada”. Não podia ter essas palavras aqui em casa, não. Não que mamãe dissesse assim: “Você tem que passar!” (muda entonação de voz para grave). Não era assim. Ela nunca ameaçou a gente, mas tinha aquela cobrança de nós mesmas que tinha que dar resultado.

Pesquisadora: (risos) E depois de passar no vestibular, como foi o seu percurso na formação inicial na Universidade, em outra realidade?

Entrevistada: Bem mais difícil!

Pesquisadora: Em outra cidade...

Entrevistada: É. Bem mais difícil...

Pesquisadora: Então, conte um pouco como foi, um pouco sobre sua formação inicial. se você participou de projetos... eventos... como foi sua formação inicial na UERN?

Entrevistada: Pronto. Eu achei muitos desafios lá atrás, principalmente, quando eu tive que frequentar a escola na cidade, devido morar um pouco longe, no primeiro ano, principalmente, na antiga quinta série. Por que? Por causa da locomoção, certo? E, também, que tinha matérias diferentes, né? Inglês... outros professores que a gente não conhecia. A metodologia de cada um, que uns acabavam até assustando pela forma de falar. Aquele professor que é bem... (expressão enfática/assustada), mas até então, depois que eu me adaptei lá, que passou o primeiro ano, que eu já tive mais facilidade no ano seguinte com a locomoção, me adaptei bem. Para mim, foi uma experiência agradável. Eu gostava de estudar lá. Só que quando eu passei na faculdade, no vestibular para prestar a faculdade foi muito mais difícil, porque, primeiro do que tudo, eu não tinha em que andar! Então, se eu já era difícil para sair do sítio para a cidade, para estudar na cidade, imagine em outra cidade que eu não conhecia nada, né? Que eu só tinha a experiência de vir para prestar vestibular ou resolver algum problema corriqueiro, como consultas e pronto.

Então, o que eu fiz? Eu fui trabalhar num barzinho como garçonzete, limpando mesa, servindo bebida, fazendo conta, contando troco, lavando copos. E, juntei dinheiro e comprei uma bicicleta. Foi essa a minha alternativa: juntei dinheiro e comprei a bicicleta. Com a bicicleta, eu podia vir de madrugada do sítio para a cidade, né? Então, todo dia eram aqueles velhos 12km. Aí, eu saía de madrugada 4h30min./4h40min. de casa. Só que... teve outras dificuldades. Eu não tinha dinheiro, minha mãe também não tinha, meu pai também não ajudava, como eu falei, nunca ajudou. E mamãe ajudava da maneira que podia, para comprar apostilas para eu estudar... é... eu não tinha computador. Aí, eu chegava naquele ambiente da sala de aula, eu via todo mundo, né? (movimento como se estivesse manuseando um computador) Os meus colegas com computador com acesso a internet. E lá não tinha internet, no sítio onde eu morava, e não pegava a rede de celular. Não tinha nenhuma operadora! Você imagine o bullying que sofri na faculdade por causa disso! Tinha uma colega minha que gostava de mim, mas assim... Brincava dizendo: "Ei, aquele sinal que colocaram lá em Governador, vocês acharam que era..." não lembro como ela dizia, algo com árvore de natal ou propaganda da Coca Cola, porque acendia uma luz vermelha. Aí, eu disse: "Você pare com isso! Lá não tem sinalização, mas eu não tenho culpa de morar numa cidade que não tem avanço, que não tem desenvolvimento". Uma cidade do interior. E, até hoje, ela perdura com

um mesmo semáforo. Só tem um semáforo em Governador. É bem simples, simples mesmo. É praticamente uma zona rural.

Só que assim, mesmo com aquelas dificuldades, eu gostava de morar lá. Um canto até então tranquilo. Hoje é que está mais violento, que todo Brasil está, mas era... muito bom a moradia lá. Então, o que eu achei muito dificultoso era a saída para vir até a faculdade, né? E, também, a questão financeira, que não tinha dinheiro para me alimentar. Mamãe tinha que acordar de... é... para fazer bolo, picanha esse tipo de coisa, trazia biscoito, porque não tinha o que comer. E na época, só era um ônibus destinado... ou era um ou dois. Aí, vinha fazendo aquele percurso inteiro. Pegava UERN, pegava os alunos do IFRN, pegava o Colégio Sagrado Coração de Maria, ali no centro, pegava os alunos da Mater Christi, pegava os alunos da UnP... (ar de cansaço) Era gente demais! Vinha lotado, igual uma lata de sardinha. Assim, todo mundo bem imprensadinho. E, às vezes, não tinha nem cadeira, ia em pé mesmo. E o ônibus saía de meio dia da UERN porque era o tempo que os colégios e as outras universidades soltavam. Eu saía de 10h20min, mas eu ficava até 12h esperando e com fome. E aí, saía juntando todo mundo. Quando eu chegava em Governador era um e pouco da tarde. Aí, eu pegava a bicicleta ia, no sol quente, para o sítio. Aí, quando eu chegava em casa, estava mais ou menos naquele horário do Vale a Pena Ver de Novo da Globo... é que eu ia almoçar. E isso passou-se um ano desse jeito, né?

Pesquisadora: Isso era em que ano?

Entrevistada: Era 2009, no ano que eu... ou era 2009 ou 2010, porque eu passei no vestibular era em 2009, mas era para o semestre dois...

Pesquisadora: Sim.

Entrevistada: ... no turno matutino. E aí que o rio encheu, porque é dois caminhos... o rio encheu, então, só tinha o caminho da serra. Não tem uma casa! É 6 km sem você ver ninguém. Se acontecer um prego, se você passar mal não tem a quem você pedir ajuda, né? E... Eu sofri muito nesse tempo!

Depois comecei a passar mal nas aulas de quinta-feira, principalmente, por que eu passava a semana inteira assim... quando chegava na quinta eu já não estava aguentando mais. Acordava de madrugada... vômito, ânsia de vômito, passando mal, a pressão baixa. Aí, tinha que fazer comida salgada para eu comer e eu já perdendo aula e a professora reclamando que eu ia reprovar por falta. E eu já colocando atestado, até onde não podia mais, porque eu não aguentava mais. Aí, fui

para o médico. Eu sentia umas dores no peito muito fortes. Aí, fui para o médico, aí, ele constatou que eu tinha um problema cardíaco de nascença: prolapso na válvula mitral esquerda do coração. Aí, ele disse: “Olhe, não mata, mas se você continuar a forçar... se você continuar com esse estresse que você leva... e botando força, porque na bicicleta você pedala... pode ocasionar de acontecer uma coisa pior. Desenvolver um sopro e vir a arranjar um problema pior. Eu sugiro que você dê uma pausa.” E aí? Como é que eu faria? Porque eu precisava continuar, já que com tanta dificuldade para passar, eu precisava continuar o curso. O que eu fiz? Eu dei uma de louca (risos). Dei uma de louca e me inscrevi para dar aula a noite lá no sítio, na EJA. Aí, eu vendia para aqueles viajantes/ambulantes que passam, deixando de porta em porta, roupa... o que tem... perfume... aqueles viajantes que passam de porta em porta, deixando...

Pesquisadora: Você vendia essas coisas?

Entrevistada: Vendia. Vendia e juntava uma porcentagem. E minha mãe vendia comigo e me ajudava com dinheiro que ela tinha, né?! Além do que, ela trabalhava nas casas também. E eu peguei essa aula que era da EJA e montei uma turminha e dava aula a noite. Estudava de manhã e dava aula a noite aos jovens e adultos da comunidade e juntei todo o dinheiro dos 8 meses e comprei uma moto atrasada. Só que eu não sabia pilotar entendeu? (risos).

Pesquisadora: (risos).

Entrevistada: (risos) Só que na época eu tinha um namorado, que foi então o meu primeiro marido, né? A primeira pessoa com que eu convivi e ele me ensinava, só que eu tinha aquele negócio que eu não gostava de mexer nas coisas dos outros. Eu não queria aprender no transporte de ninguém. Eu queria aprender num transporte meu. Aí, quando eu comprei essa motinha atrasada, aí, eu dei a maior parte. Ficou ainda uma parcela para eu dar, aí eu comecei a vender essas coisas e juntando o dinheiro, aí, paguei toda. Só que era atrasada e não era no meu nome, era no nome da pessoa que estava atrasada. Aí, ele me ensinou a andar. Me ensinou. Eu aprendi e comecei a me locomover nessa moto. Só que aí, começou outro problema, o Detran começou a bater lá em Governador (risos) quase que toda a semana e não queriam. Só que lá, eles... até hoje, está liberado sem carteira. Só quando tem uma blitz. Lá eles andam sem carteira e sem capacete, porque muitos dos assaltos que acontecem, as pessoas estão com capacete. Por isso, que eles não têm esse costume de usar capacete, como aqui em Mossoró. Só que aí, eles

exigiam capacete e moto em dia. Podia não ter carteira, mas a moto tinha que ser em dia. E aí? O que é que eu faço? Aí, novamente, eu já tinha solucionado esse problema, o quê que eu fiz? Eu me inscrevi numa seleção do Programa de Criança Petrobras que a professora (cita o nome) estava tentando arranjar duas pessoas... Não era uma pessoa, era uma vaga só que tinha. E aí eu me inscrevi. Eu da manhã, mais um monte de gente, e o pessoal da noite, mais um monte de gente. E o povo dizia: “Você é doida! Como é que você vai vir?” Eu disse: “Eu dou um jeito! Para tudo tem um jeito! E eu vou passar!” Eu sempre dizia que ia passar. E as meninas diziam: “Homem, deixe isso de mão. Você já tem dificuldade de vir até para cá!” Eu disse: “Eu vou passar e eu vou ser a bolsista lá desse programa!”

Pesquisadora: Isso era em que período?

Entrevistada: Isso era no segundo período, em transição do segundo para o terceiro.

Pesquisadora: Unhum.

Entrevistada: Aí, (cita o nome da professora) abriu essa seleção. Porque tinha duas alunas... não! Tinha uma aluna que ia fazer o oitavo período, precisava sair para fazer a monografia. Era contrato de um ano ou dois. Não me lembro. Aí, ela não ia poder concluir. Então, ia ficar três meses sem essa pessoa. Quando ela abriu a seleção, era currículo, prova escrita e entrevista. Aí, o currículo aprovou, porque eu já tinha experiência na EJA. E como lá era crianças e adolescentes, aí... teve a prova escrita. Fazer um texto, né?! Dizendo suas metas. Fiz e passei.

Aí, chegou a entrevista. Elas abriram outra vaga, né?! Aí, nessa época, já tinham colocado o sinal da TIM lá em Governador, só que quando chovia, não pegava nada. Só pega TIM até hoje lá. Aí, quando ela fez entrevista, ficou de colocar o resultado ou ligar, ou mandar uma mensagem para o número que a gente deu. Só que nesse dia era assim... no outro dia a gente tinha aula de manhã, se eu passasse eu tinha que vir já para o trabalho no outro dia, está entendendo? E como é que eu ia vir sem saber?

Nesse dia choveu a noite inteira em Governador e cadê sinal? Aí, quando foi de madrugada, a menina colocou os parabéns dizendo que eu tinha sido aprovada em primeiro lugar, na mensagem do celular. Eu fiquei esperando a ligação de um primo que estudava História a noite e ele não se ligou e não deu certo, porque estava sem sinal. Aí, essa menina mandou essa mensagem no dia anterior. Quando foi de madrugada, que eu já estava me arrumando para ir para aula na faculdade.

Chegou. Aí, eu já me desarrumei e vesti outra roupa para ir trabalhar e já levei minha mala. Por que? Eu ia trabalhar manhã e de tarde e de noite eu ia pra UERN. Ia para UERN falar com a diretora do curso para eu ficar três dias estudando a noite, porque era de manhã e de tarde e como meu curso era de manhã, eu tinha que trocar.

Aí, fui né? Trabalhei. Tudo certo. Aí ela disse... Ela falou (cita o nome da professora): “Você tem que falar com a diretora do curso”. Aí, eu fui falar (cita o nome da diretora do curso) e ela não quis aceitar (expressão de tristeza)... depois de todo sacrifício, né? Aí, eu disse: “Por que?” E ela disse: “Porque tem dois professores que são os mesmos da noite, mas a professora de didática não é a mesma (cita o nome dos professores)”. Aí, eu disse: “Eu falo com a professora (cita o nome da professora)”. E ela disse: “Não. Isso não vai dar certo. Você sabia que era do curso pela manhã. Não podia participar de uma seleção dessa”. Aí, eu disse: “Mas eu preciso porque ela é importante para o meu currículo e eu preciso de dinheiro para trocar minha moto noutra, porque senão, não vou ter como vir rodar lá em Governador, porque os guardas vão prender minha moto. Aí, eu vou ter que desistir do curso, porque o médico já disse que eu tenho que para de fazer esforço.” Aí, ela disse: “Pois, então, eu vou deixar você resolver com os professores. Fale com os três, se os três concordarem, você venha que eu concordo. Você terá que convencer os três.” Aí, eu disse: “Tá certo!”.

Aí, eu fui falei com (cita nome da professora), ela aceitou! Falei com (cita nome de professor), ele aceitou! Falei com (cita nome da professora), ela aceitou! E falei com (cita nome da professora) para ela me receber como aluna dela e fazer as provas e ela entregar a nota para (cita nome da professora), como se tivesse sido ela. Aí, ela aceitou! Aí, eu voltei para falar com a diretora, que era (cita nome da diretora) na época. Aí, ela disse: “Você conseguiu convencer os três?” E eu disse: “Consegui!” Conquencinei a quarta que era a outra professora da noite. Então, ela disse: “Pois, meus parabéns. Então, você pode começar!”.

Aí, eu comecei. Eu acordava de madrugada. Vinha, descia lá naquele cemitério. Ia a pé lá para o ASPETRO, que era lá que funcionava PCP, que era o Programa de Criança Petrobrás, onde trabalhava manhã e tarde, três dias semanais. Ficava lá de manhã e de tarde. Pegava o ônibus que ia deixar os alunos. Descia ali perto daquela ponte que sobre o Alto de São Manoel. De lá eu ia a pé para perto da COBAL onde era a residência feminina da UERN. Aí, quanto tinha janta, eu jantava,

quando não tinha, a gente pegava carona lá na COBAL, junto com as meninas da minha sala e ia para a UERN de noite. E lá era que eu comia alguma coisa, entendeu?

Sim! Aí, eu esqueci de dizer. Lá no começo, que quando eu ia de bicicleta, tem mês que demora mais a clarear o dia, eu vinha com uma lanterna na mão porque era tão escuro que não dava para ver nada. Tinha que sair de madrugada que era longe, então, tinha que chegar lá bem cedo para pegar o ônibus que saía de 6h em ponto.

Pesquisadora: Onde você deixava a bicicleta?

Entrevistada: Eu deixava a bicicleta na casa da prima do meu pai que morava na cidade. Era... eu guardava lá e a lanterna também. Eu ganhei essa lanterna de presente de aniversário, porque a criatura tinha tanta pena de mim (risos), me via passando quase de noite...

Pesquisadora: Quem deu?

Entrevistada: Uma amiga minha lá do sítio. Me via passando praticamente de noite. Tudo escuro. Ninguém via ninguém. Aí, ela me deu essa lanterna para me ajudar sabe? Aí, resumindo: eu passei os três meses lá. Deu certo. Consegui o certificado de projeto de extensão que era uma carga horário muito boa e já servia para integralizar as minhas horas no currículo, né? E... adquiri experiência. Troquei minha moto... que era atrasada, mas eu troquei numa bem mais nova e ainda pus no meu nome e comprei o tal capacete que pediram. Aí pronto.

Isso aí foi o projeto de pesquisa que eu me engajei. Aí... quando eu sai daí, eu fui trabalhar... eu tenho um estágio pela prefeitura, né? Que eles abrem: o CEE. Abre para auxiliar, para trabalhar com crianças especiais. Consegui a vaga. Passei um ano com experiência na Escola Municipal Nono Rosado que é ensino fundamental. Nos primeiros meses, eu passei com uma criança... que era... ele tinha paralisia cerebral, na sala do quarto ano e o segundo foi com um autista numa sala de quarto ano. Então, bem difícil. Não... terceiro ano... acho que era terceiro, não lembro bem, acho que era. Foi bem difícil também com eles, porque eu não tinha experiência, até então, porque eram crianças que tinham essas dificuldades. Mas também foram experiências enriquecedoras. Aí, no Nono Rosado, eu ganhei a declaração de... que serve como projeto de ensino né? E... tinha uma amiga minha que era bolsista da professora (cita nome da professora), que ela desenvolvia um projeto lá e precisava sempre de voluntários para a pesquisa, né? Pessoas que

morassem na zona rural, no campo, que fosse camponês. Aí, eu participei mais de um ano com ela, fazendo entrevistas voluntárias para enriquecer o projeto dela e aí, ganhei o certificado de projeto de pesquisa voluntário.

Aí, fiquei com os três projetos: pesquisa, ensino e extensão. Aí, as meninas falavam assim, minhas colegas: “Pois, (cita seu nome), você é muito persistente. Porque a gente mora aqui e não tem esses projetos que você tem!” Aí, eu tinha vontade de pegar monitoria, tinha vontade de participar do PIBID, eu tinha vontade de participar do PET. Só que eu teria que morar em Mossoró, porque eu teria que ficar direto e eu não podia abandonar a minha família, entendeu? Aí, pronto. Eu pensei: eu vou fazer o que eu puder. Porque eu tinha vontade de estudar e trabalhar, mas na mesma área. Tipo assim: fazendo pesquisa, descobrindo coisas que viessem melhorar o meu estudo. Eu queria tipo uma bolsa que pagasse para eu estudar. Esse sempre foi meu plano! Então, eu nunca me vi... eu digo muito isso, eu não nasci para trabalhar não. Eu nasci para estudar! Que sempre foi minha vontade. Agora ser remunerada por esse estudo que eu tivesse.

Só que, em virtude de morar longe, nunca tive essa oportunidade. Aí, pronto. Aí, tinha colegas minhas que tipo, debochava de mim porque tinham acesso a filmes, eventos, teatro e, tipo, tentavam bajular os professores para... com os filmes, com acessibilidade que eles tinham para... com os meios que eles precisavam para as aulas. E aí, eu me via perdida naquele mundo. Eu dizia: “Meu Deus do céu! Onde fui me enfiar aqui?” Uma criatura que veio lá do meio do nada. Não tem nenhuma tecnologia a favor. Esse pessoal rodeado de computador, tablet, telefone... eu não tenho dinheiro nem para comprar uma apostila e estou aqui. Mas já que eu vim, se Deus me deu a oportunidade de eu vir, eu vou fazer bonito! Eu vou sair daqui com diploma na mão igual aos outros! E me empenhei, me empenhei, me empenhei e nunca reprovei.

Eu nunca tive tempo de adiantar nenhuma cadeira por causa dessa dificuldade, que eu morava fora e, também, desses trabalhos que eu precisava... é... ter para poder me sustentar e comprar meu material para estudar. Acabei que, no meio do projeto, comprei um computador... é... comprei o celular que já tinha chegado a torre lá. Comprei um celular. Comprei um roteador, coloquei wifi, coloquei antena, né? Já para melhorar a minha comunicação e, também, a pesquisa, porque eu dependia muito de ir para a casa dos outros para pesquisar. Eu não sabia digitar. Eu pagava alguém para digitar. A pessoa digitava errado e eu acabava tendo a nota

rebaixada por conta de erro de digitação. E aí quando eu mostrava o rascunho do que eu fiz a mão e o trabalho, a professora via, mas também não podia fazer nada, entendeu? Perdi muito ponto por causa disso. E não queria nem reclamar porque, às vezes, eu não tinha nem dinheiro para pagar e as pessoas faziam de boa vontade, só para ajudar, né? E agradeço a todos que me ajudaram.

E vieram muitos desafios até chegar no projeto de monografia, no sétimo período. E eu sempre falava que queria estudar sobre o currículo. Porque assim, eu queria fazer... tipo um contraste: a quantidade dos conteúdos que são ministrados versus a qualidade. Porque, às vezes, não é querendo dizer que a grade tem conteúdos demais e que não precisa daqueles saberes, entendeu? Mas, às vezes, acaba que é tanto conteúdo que os professores passam, meio que por cima e não vão a fundo para explicar e os alunos ficam sem entender muito sobre eles. É por isso que muita gente tem dificuldade na matemática, tanta gente tem dificuldade de português, porque são disciplinas que têm muito assunto para ver, né? Aí, eu queria falar sobre isso e sobre algumas metodologias para melhorar. Só que, se eu fosse falar sobre cada disciplina, seria um leque muito amplo, dava até um mestrado nisso. Mas só que eu não procurava e não achava outra coisa. Disseram que eu tinha que me deter, por exemplo, a uma disciplina específica ou português, ou matemática, história, geografia, ciências, mas eu não queria. Eu queria ver como um todo. Aí, disseram que demandava muito tempo e não dava certo.

Aí, mandaram eu procurar outra coisa que me inquietasse muito. Aí, eu fiquei pensando, pensando, pensando e, aí, eu resolvi falar sobre mim mesma. Sobre as minhas experiências, porque eu já tinha visto as professoras (cita nome das professoras) trabalhando com história oral, com as narrativas de vida e os saberes. E... o que é que eu achei, quando eu cheguei lá? Eu achei o pessoal que, no início, não todos, porque se eu disser todos eu estou generalizando, me viravam a cara, achando que eu não sabia de nada porque eu morava num fim de mundo, né? Que era como eles viam. Eles tinham um grande preconceito! Eles não diziam assim diretamente, mas ficava soltando aquelas piadas.

Pesquisadora: Quem?

Entrevistada: Os alunos, os meus colegas. Eles não diziam diretamente, mas ficavam assim, debochando, piadinhas sem graça, um... certo tipo de bullying. Me julgavam até mesmo pela minha roupa, achavam que eu era uma pessoa perdida, uma pessoa da vida, mas isso não define nosso caráter, nossa personalidade...

tinham até medo de sentar perto de mim, como se fosse prejudicar... E aquilo me incomodava. Porque não é porque eu venho de um local que é menos privilegiado do que o deles que eu não tenho o meu saber não. Afinal, se eu estava ali, é porque eu sabia tanto quanto eles.

Pesquisadora: Na sua sala só havia você da zona rural?

Entrevistada: Não, tinha outros, mas, por exemplo, as outras meninas que eram de Apodi, vieram morar em Mossoró, já se enturmaram no PET, pegaram uma monitoria e eu não abandonava o meu torrão como diziam, né?! Então... eu resolvi mostrar o que o pessoal do campo sabia, certo? Que poderia ser tão bem aproveitado como o pessoal da cidade. A gente tem saberes que são muito importantes também. E eu falei que não gostava dessa rejeição que eu tive no início. Tinha gente que não queria fazer trabalho comigo. Quando diziam: “Trabalho de dupla”, (cita seu nome), eu ficava só! Só que, quando começaram a chegar as notas, a coisa mudou de figura! Porque, quando vinha os 10,00 e os 9,00, aí, todo mundo queria estar no grupo de (cita seu nome). Só que aí, eu sou bem... (expressão e movimento enfático) é... espelho: bateu, reflete! Não quis fazer comigo, agora quem não quer mais sou eu. Eu sou bem assim!

E aí, quando eles começaram a ver que minhas notas se destacavam e, principalmente, quando veio a primeira nota que foi com (cita o nome da professora), que eu tirei 10,00 acho que só teve eu... acho que foram poucas pessoas. Quando chegou no 4º período, que todo mundo teve uma dificuldade danada com a disciplina de Currículo de (cita o nome da professora), que eu também tirei 10,00, estampado que a professora teve que voltar quase todas as provas da sala para correção que nenhuma atingiu um 5 e pouco que eles viram o 10,00... aí... (respira fundo com ar de satisfação) todo mundo querendo (cita seu nome duas vezes), querendo estar perto de (cita seu nome novamente), e eu... eu era quem já estava... sempre tratei todos como igual, mas eu sempre fiquei mais próximo de quem sempre me deu a mão. Porque, por exemplo, tinham os que me excluía, mas também tinham os que diziam assim: “Se você precisar de alguma coisa, a gente tá aqui”. Aí, fui fazendo amizades. Fui fazendo parcerias.

As meninas começaram a me ensinar como usar algumas ferramentas da computação que eu não sabia, né? Porque eu não tinha. E quando eu comprei o meu, elas começaram a dizer: “Traga, que eu ajudo!”. E aí, eu fui usando isso a meu favor. Aí, tinham umas que tinham preguiça de estudar, mas tinham dinheiro, aí,

diziam assim: “Ah meu Deus, ainda tem a minha parte do resumo e agora?” Porque, às vezes, cada um ficava com uma parte, pois o assunto era extenso, aí, eu dizia: “Compre a apostila e dê para mim que eu faço a minha e a sua parte!”. Aí ficava com as partes de quase todo mundo, mas em compensação eu tinha a apostila para estudar para o dia da prova.

Eram as estratégias que eu ia adotando para poder me manter viva ali naquele meio, né?! (risos) Cada um usa as armas que tem. Eu usava só a esperteza que era o que eu tinha (risos), porque dinheiro, nem pensar! Aí, então, eu fui começando a fazer isso, né? Aí, até que... minha orientadora (cita o nome da professora) simpatizou muito comigo e disse: “Olhe, eu quero você para mim”. E na época eu queria ser aluna de (cita o nome da professora), só que (cita novamente o nome da professora) demandava estar sempre lá, constantemente, e eu não tinha esse tempo para estar totalmente lá, porque eu também tinha a minha casa e eu trabalhava.

Então, se eu ficasse lá direto, eu não ia mais ver minha família, porque eu estudava em um expediente e trabalhava no outro, no Nono Rosado, como auxiliar, do sexto para o sétimo. Aí, quando chegou no sétimo, a prefeitura queria renovar só que aí, eu pensei: já que eu não reprovei até o sétimo período, ou agora eu abandono, mas aí, eles diziam que eu ainda tinha seis meses, mas se eu ficasse, eles renovavam por um ano mesmo eu tendo saído da UERN. Só que eu não queria mais porque ou eu parava para fazer a monografia e as quatro cadeiras que eu não tinha adiantado nenhuma... eu sempre paguei normal, o que era daquele período eu pagava naquele período. Nunca adiantei e nem nunca atrasei, pois nunca reprovei. Eu queria viver um dia de cada vez, né? O que eu fiz. Eu pensei: “Não... vou ter que deixar.” Mesmo eu precisando do dinheiro, quando eu trabalhei no Nono Rosado, eu juntei dinheiro e paguei minha formatura completa com direito a tudo! Com direito a Buffet, com direito a festa, banda tudo, tudo! Aula da saudade, tudo! Fiz o book completo.

Aí, pronto, eu disse: “Agora eu vou ter que parar para dar ênfase ao oitavo período”, porque ele era pesado. Pois, além das disciplinas normais, eu ainda tenho a monografia que eu não tinha nada. Aí, parei. Aí, volta aquela mesma situação de dificuldade. Aí, fiquei e concluí as cadeiras.

A professora (cita o nome da professora) me orientou. Muito boa orientadora. Aí, a gente tinha orientação nas sextas-feiras. Aí, ela mandava... ela que me

emprestou todos os livros dela que, às vezes, quando ela precisava, eu tirava xérox só das partes que eu ia usar. Ela me emprestou nove livros para minha bibliotecazinha para eu ler e fazer! Aí, como ela fazia: ela me orientava, aí quando eu chegava em casa eu lia e, à noite, eu fazia a digitação de tudo aquilo para ela organizar na próxima orientação. Ela dizia: “Escreva. Escreva tudo que você achar. O que não tiver bom a gente tira”. Então, eu escrevia e assim a gente foi montando e ela disse: “(cita seu nome), você vai ser uma das primeiras que vai apresentar aqui. Se você fizer o que eu mando.” E eu, sempre segui à risca tudo o que ela mandava. E de fato, eu fui a segunda que apresentou.

Aí, ela perguntou, aí, ela já tinha visto o projeto que eu tinha feito no sétimo período e eu falei das minhas inquietações, porque eu sofri uma exclusão, um certo preconceito, porque eu era uma aluna de fora, da zona rural e o pessoal achava que eu sempre era aquela que não sabia de nada, mas eu queria mostrar o valor dos saberes dos alunos do campo também e que podia contribuir para a Pedagogia. Então, ela disse: “Pois, pronto. O tema vai ser esse”. A gente definiu o tema. Eu comecei a montar e ficou proto logo, mas eu não fui a primeira, porque teve dificuldade para escolher os professores da banca, né? Porque, às vezes, a gente chamava, mas já estava com outro compromisso, não podia estar disponível. Aí, quando ela montou... me ajudou a fazer os slides. A gente apresentou. Eu tirei 10,00. A banca deu 10,00!

Aí, veio a formatura. Eu fui laureada com a medalha do mérito acadêmico. E aquilo para mim foi a melhor vitória! Minha turma gritou o meu nome quando eu fui descendo do palco. Tinha um colega meu que ele sempre passava implicando. Quando chegou no sétimo período, ele conseguiu um estágio ou uma bolsa, uma monitoria com a professora (cita o nome da professora). Como (cita novamente o nome da professora) é uma professora muito bem requisitada e era de Didática, ele achava que ia terminar o sétimo período com a monografia do oitavo pronta! Porque, nesse projeto, ele ia montar a monografia. Aí, ele toda vida passava e dizia, tipo, para implicar mesmo, assim, para fazer pouco caso da pessoa, da inteligência da pessoa, ele dizia: “(cita seu nome), já adiantou as cadeiras do oitavo?” E eu dizia: “Não, que eu ainda vou começar o sétimo agora. Como é que eu adiantei cadeira do oitavo? Eu trabalho!” E ele dizia: “Pois, eu já paguei as cadeiras do oitavo tudinho que é pré-requisito.” Aí, eu dizia: “Que bom para você!” Aí, ele ficava: “Você sabia que eu peguei uma monitoria com a professora tal e tal. Eu já comecei a escrever! E

esse vai ser o meu projeto. Já está feito! Quando eu apresentar, pronto. Que eu concluir a pesquisa, no sétimo período, aí já é a minha monografia. Falta só botar nas normas.” Eu disse: “Está bom. Bom para você!”.

O que que aconteceu? Ele foi adiantar as cadeiras, acabou reprovando uma (risos). Aí, não conseguiu fazer a formatura igual com a gente por conta que ele tinha se atrasado. E lá só forma, só cola grau quando paga todas as cadeiras e defende a monografia, né? Aí, ele defendeu. Não obteve a nota máxima. Que ele achava que ia ser um máximo a apresentação e não obteve a nota máxima, por questão de desempenho na hora da apresentação. O projeto estava pronto, mas foi o desempenho na hora da oralidade mesmo. E... ele não colocou grau. Só que, uma colega da nossa sala, convidou ele para ser o padrinho dela na formatura. Ele entrou com ela. Ele estava lá. E quando me deram aquela medalha que o vice-reitor me deu a medalha, aquilo para mim foi assim... Eu estou esfregando na cara de todos vocês que eu sou tão boa quanto vocês! Porque a série de dificuldades que eu tive... vim de uma cidade que não tinha nada que me favorecesse, não tinha internet para fazer uma pesquisa, para eu mandar um e-mail para uma professora. Não tinha um telefone que eu pudesse ligar para dar notícias, para pedir uma orientação. Não tinha um computador para eu digitar um trabalho. Tinha que estar me humilhando nas casas, certo? E consegui fazer projeto de pesquisa. Eu consegui fazer projeto de ensino. Eu consegui fazer projeto de extensão. Eu consegui fazer a monografia, sendo uma das primeiras da sala. Eu consegui a nota máxima dessa monografia. Eu consegui trabalhar. Eu consegui pagar minha formatura, às minhas custas. E eu consegui ser a melhor dentre os cursos de Pedagogia da UERN Mossoró, Natal, Assú e Caicó! Então, isso para mim, lavou minha alma! Minha mãe quase se acaba de chorar, coitada, porque aquilo para ela era uma vitória maior do que para mim, sabe? Que foi tudo dedicado a ela... (fala emocionada)

Pesquisadora: E você falou no começo que foi um sonho dela...

Entrevistada: Era... eu não tinha nem em que ir para a faculdade. Aí, eu chegava na sala e via filhinho de papai, filhinho de mamãe que tinha tudo. Tinha dinheiro para comprar o que quisesse... teve até plágio (fala baixando a voz) nos trabalhos. Que a professora de Pesquisa descobriu (cita o nome da professora em voz baixa).

Pesquisadora: Então, você concluiu o curso de Pedagogia em que ano?

Entrevistada: 2013.

Pesquisadora: Então, em 2013 você conclui o curso de Pedagogia e o que aconteceu depois disso? Você já era Pedagoga formada...

Entrevistada: Isso. Já era Pedagoga.

Pesquisadora: E, aí? O que aconteceu até chegar aqui.

Entrevistada: Isso. Na época eu ouvia falar que a Prefeitura de Mossoró ia fazer um concurso público. Aí, foi isso que eu disse: “Eu vou abandonar o concurso da prefeitura e vou esperar o concurso que a prefeita Claudia Regina vai fazer.” Só que aí Claudia Regina acabou sendo cassada. Eu ainda estava aqui, trabalhando. Ela foi cassada...

O Presidente da Câmara, na época, era Francisco José Junior, assumiu. E... ele dizia que ia fazer o concurso. E ele fez. Só que acharam uma irregularidade lá no edital sobre o pessoal com deficiência. Aí, ele mandou ajeitar, arrumar o edital e realizou a prova do concurso. Aí, eu passei.

Pesquisadora: O concurso foi em 2015?

Entrevistada: Foi.

Pesquisadora: Então, o que aconteceu, o que você fez entre os anos de 2013 até 2015? O que você estava fazendo antes do concurso?

Entrevistada: É porque eu concluí em 2013. Com dois meses depois, eu fiz o concurso e passei, entendeu? Foi em 2013 o concurso.

Pesquisadora: Foi?

Entrevistada: Foi!

Pesquisadora: Ah, pensei que tinha sido em 2015.

Entrevistada: Em 2015 foi o concurso do Estado. Só que ele fez... aí, eu passei, fiquei dentro das vagas. Eram 150 vagas. Só que, como eu não tinha experiência depois da formatura, depois do diploma, aí, eu só tinha dois meses de formada, não tinha experiência nenhuma. Por não ter experiência, eu caí das vagas e fiquei fora das vagas, mas o prefeito dizia que se fosse eleito, pois teve que ter uma nova eleição fora de época para ele ser nomeado prefeito eleito por votos, ele dizia que se elegeisse, ele ia chamar os convocados das vagas e os que passaram das vagas, porque o número de pedagogos que passou foi pouco. Era 18 para uma vaga se não me engano. Eram mais de 2mil pessoas e foram aprovados 200 e pouco.

Então, a gente acompanhou voto a voto, torcendo para que ele se elegeisse, para ver se ele cumpria a promessa de chamar os concursados. Aí, resumindo, ele conseguiu ganhar. Chamou. Prorrogou. Aí, com essa prorrogação, é que eu fui

chamada. Eu sei que eu passei 2 anos e 4 meses esperando chamarem para ser pedagoga na prefeitura.

Até eu chegar à prefeitura, eu fui primeiro ser atendente numa loja. Eu limpava a loja e atendia. Fazia vendas, recebia dinheiro, fazia embrulho para presente. Depois, que eu sai de lá, eu tentei, é... tentei... uma seleção na AeC, que é um *call center* aqui de Mossoró. Passei também. E passei 1 ano e 3 meses no *call center*. Pronto. Para mim, assim que eu saí da faculdade, eu fui trabalhar na loja. Aí, eu trabalhei para ganhar o dinheiro para pagar a prova do concurso. Trabalhei na loja, limpando o chão da loja, para ganhar os 70,00 e pagar a prova do concurso.

Pesquisadora: Aí, passou no concurso e, enquanto não era chamada, foi trabalhar na AeC?

Entrevistada: Isso. Aí, precisei sair da AeC e fiz um acordo para eles me colocarem para fora, né? Porque eles já estavam... é... não tinha férias. Durante nesse tempo, era... já estava com uma dificuldade muito grande no carro, porque todo mundo que tinha entrado comigo, já tinha saído. Aí, para vir só comigo, o carro não estava querendo mais vir. Fiz o acordo e eles me demitiram.

Aí, depois que eu saí de lá, eu passei um tempo só trabalhando em casa mesmo, sendo dona de casa e continuei vendendo as coisas de ambulante, né? Que os ambulantes passavam nas portas deixando, vendendo roupa, cosmético, essas coisas para ajudar na minha renda.

Depois eu engravidei, né? Eu conheci o meu... a segunda pessoa com que eu vivi. Engravidei. Aí, quando eu estava de seis para sete meses, fui convocada e vim trabalhar na Unidade de Educação Infantil (cita nome da Unidade), em Mossoró.

Pesquisadora: Ok. Então, professora, já fizemos o primeiro momento que corresponde aos acordos preliminares. Você se mostrou decidida a participar da nossa pesquisa, de dar sua contribuição sobre essa questão dos desafios do professor iniciante. Você também já falou um pouco sobre sua história de vida, suas dificuldades como habitante de zona rural, de ter que se locomover para uma cidade que, para você, era desconhecida. Falou sobre ter que ir à universidade com pessoas diferentes que, segundo seu relato, praticavam bullying, pois, apresentavam certo preconceito por você ser de zona rural, por não ter acesso a tantas tecnologias, por não ter acesso a livros, filmes e etc. Mas, mesmo diante das dificuldades, você relatou que conseguiu concluir o curso de Pedagogia, ter tirado 10,00 na monografia, ganhar medalha de mérito acadêmico e conseguir ser

destaque, mesmo diante de todas as dificuldades que você teve, e pôde ser um orgulho para sua mãe, para sua família e conquistar todos esses sonhos.

Então, como você falou, após concluir o curso de Pedagogia, você trabalhou em outras aéreas, que não são da pedagogia, que não são do ensino, mas foi conquistando, superando as dificuldades, até passar no concurso da Prefeitura Municipal de Mossoró, e, agora é professora efetiva em uma Unidade de Educação Infantil desse mesmo município.

Agora, professora, depois de você ter relatado tudo isso, vamos para a pergunta central da nossa pesquisa. Então, gostaríamos que você falasse um pouco sobre: Quais os desafios que você encontrou no início da sua atividade docente na Educação Infantil? Quais os desafios que você encontrou como professora iniciante? Você, no momento, tem dois anos de experiência, né?

Entrevistada: É... não, completei 1 ano agora. Fiz 1 ano em julho.

Pesquisadora: Pronto. 1 ano como professora no município. Fale sobre suas experiências... o que foi desafiante para você, as dificuldades que teve. A gente já identifica esse desafio da locomoção para Mossoró, mas queremos que fale sobre os desafios como professora em sala de aula... quais os desafios que você encontra? Quais as dificuldades que você encontra, nesse início da carreira? Como foi sua adaptação nesse momento?

Nesse momento, eu vou evitar interferir e fazer perguntas. Vou deixar você livre para falar dos desafios que você encontrou nesse processo.

Entrevistada: Certo. Só voltando um pouco... Eu concluí o curso de Pedagogia e com dois meses depois, eu passei no concurso. Não tenho especialização porque, no caso, a especialização teria que, no caso, ou eu estudar e passar numa especialização pública, que seria pela UERN, e, aí eu já estava sem contato, quase que nenhum, com os professores de lá, para pedir uma orientação sobre os livros, né? Sobre o referencial teórico, todo o aporte teórico que precisa. E, também, não estava com condições financeiras para pagar uma. Mas o meu sonho sempre foi fazer mestrado e doutorado, certo? Só que para isso eu teria que ter as experiências também... porque precisaria também, né, para usar no meu mestrado e doutorado, experiência na Educação Infantil.

Pesquisadora: Gostaria que você falasse como você soube da existência dessa Unidade que você está trabalhando?

Entrevistada: Foi uma professora da UERN (cita o nome) que me indicou para ir para lá.

Pesquisadora: Você conversou com ela antes?

Entrevistada: Não. Ela entrou na sala por coincidência. Ela trabalhava lá na Secretaria. Aí, eu queria ir para o Santa Teresinha ou... na verdade, na verdade, meu sonho de consumo era o José Gonçalves que fica depois da ponte daqui para Mossoró, que dava para eu ir de moto. Bem mais acessível. Bem mais perto. Mas aí, não tinha vaga. Elas exigiam que fosse o turno vespertino. Perguntei sobre o Santa Teresinha e ela disse que tinha vacância sim, mas a prioridade não era lá e falou o nome das escolas e eu disse que queria uma coisa mais acessível. Então, ela disse onde era, onde tinha mais perto era para o Ensino Fundamental e eu tinha vontade de ir para a Educação Infantil, mas se não tivesse jeito, eu ia para o Fundamental.

Aí, (cita o nome da professora da UERN) entrou. Aí, eu disse que queria uma coisa bem acessível. Elas começaram a mostrar o caminho, onde entrava, onde saia, dobrava aonde e não sei o que. E, eu disse: “Querida uma coisa bem fácil do carro de linha ir me buscar. Que não desse muito trabalho”. Aí, (cita o nome da professora da UERN) disse assim: “Eu conheço essa menina. Ela foi minha aluna. Eu conheço as dificuldades dela, desde a época da faculdade. Eu não saio daqui enquanto vocês não a colocarem num canto acessível!” E ficou lá até eu resolver onde eu queria.

Aí, ela disse: “(cita o seu nome), bom para você é o Lindalva. Não é perto. É nas Barrocas. Mas aqui você anda muito mais no centro. Todo mundo sabe... a Alberto Maranhão, você vai direto, quando chegar no Antônio da Graça Machado, que é uma Escola Municipal, você dobra a esquerda, aí, o fundo da Escola fica com o fundo da creche que você vai trabalhar. Então, qualquer carro de linha, com essa localização, já fica bem rápido e fácil de chegar até lá.”.

Aí, ela disse que também me indicava essa escola porque era uma escola modelo, uma UEI nova, que tinha um espaço muito bom para trabalhar, tinha um acervo de material muito bom, conhecia a equipe profissional e que era muito boa. Ela só me fez elogios. Então, de cara, eu aceitei porque não era perto, mas era acessível para o carro ir buscar, fácil de localizar e é muito bom você trabalhar num canto onde tem espaço, onde tem brinquedos, pois, ela falou que a UEI tinha dois parques, a alimentação bem direitinho, a equipe boa e o material para você trabalhar. Então, eu fui e gostei. Particularmente, eu amei a escola.

Pesquisadora: Ok. Então, foi definida a escola que você iria trabalhar. E ao chegar na escola, quais foram as suas primeiras impressões? Quais suas primeiras impressões sobre o ambiente que cerca a escola e a escola em si?

Entrevistada: Que era a escola dos sonhos! Porque assim, eu já tinha ouvido muito professor falando que as salas que trabalham são reduzidas. Que diz: “(cita o seu nome), minha sala é do tamanho desse espaço aqui que você guarda os brinquedos da sua sala.” Sendo que a minha tem a sala, a sala dos brinquedos, a sala de contação de histórias e tem uma porta dos fundos que dá acesso a um pátio pequeno entre uma sala e outra.

Aí, eu vi. Conheci a escola. Conversei com a diretora e ela me apresentou todas as professoras e todas me recepcionaram muito bem. E aonde eu chegava elas diziam que se precisasse de ajuda podia ir na sala. Ela (a diretora) disse que quase todas as professoras de manhã são as mesmas da tarde.

Pesquisadora: Você foi um dia para conhecer a escola?

Entrevista: Isso. Fui. E no outro dia eu comecei. A diretora queria que eu comesse no mesmo dia, mas eu expliquei para ela que eu não tinha em que ir. Então, naquele dia eu fui me apresentar e conhecer a escola. Fui me apresentar na segunda e comecei na terça. Aí, eu expliquei que não ia na segunda, pois não tinha carro. Eu ia voltar para Governador para contratar um carro de ida e de volta.

Pesquisadora: Você estava se organizando...

Entrevistada: Isso. Aí, eu perguntei a ela o que eu ia fazer no planejamento do meu primeiro dia. Ela disse que não precisava se preocupar, pois ainda tinha uma professora que estava lá com minha turma que ia me auxiliar, mostrar como era a rotina...

Pesquisadora: Você chegou a conhecer a professora que estava no seu lugar?

Entrevistada: Não. Estava somente a auxiliar, estagiária da UERN, que estava acompanhando um aluno com hiperatividade. Só que, quando ela foi perguntar a auxiliar, ela disse que a professora estava de atestado para fazer uma cirurgia e só voltaria depois da recuperação. Aí, a diretora explicou que, como eu era efetiva eu ficaria, e, a professora que estava era excedente, então, ela iria ser remanejada para outra escola, pois é a Secretaria que manda e nós temos que obedecer.

Pesquisadora: Pronto. Agora, fale sobre o início da sua atividade na Unidade. Conte sobre os desafios que encontrou.

Entrevistada: Quando eu cheguei à unidade, encontrei muitas dificuldades. Primeiro que eu não conhecia ninguém. Fui me adaptar com as professoras, com a equipe de apoio, com a parte gestora, e, sobretudo, com os alunos e os pais dos alunos. Quando eu entrei, tinha uma professora no meu lugar que tinha saído para fazer uma cirurgia, era aula excedente. Então, ela saiu e eu fiquei. Só que eu tive um auxílio, uma luz no fim do túnel, pois, como já disse, eu tinha uma estagiária que acompanhava uma criança especial com hiperatividade na minha sala e ela meio que era a professora. No início, eu meio que observava tudo que ela fazia para pegar base para mim, porque já era uma metodologia adotada por elas, durante o início do ano e eu cheguei em Julho, na metade do ano, e tinha dado certo, então, eu procurava usar, mais ou menos parecido, para que viesse a dar certo comigo também.

Pesquisadora: Você quer falar alguma coisa sobre a criança com hiperatividade? Você estava iniciando agora na profissão, tudo era novidade e em meio a isso, iniciou a experiência com um aluno com necessidade educativa especial. Como foi sua relação com esse aluno? Houve desafios nessa relação?

Entrevistada: Foi muito difícil porque ele tinha muita dificuldade na questão da obediência. A gente falava, explicava, conversava, pedia para ele não bater, pois ele batia muito nos amigos, pedia para ele não agredir... conversava com a mãe... só que não adiantou muita coisa.

No ano seguinte, quando eu estava de licença e voltei no outro ano em abril de 2017, fui transferida para o Infantil II, pois, no ano anterior, 2016, eu era do Infantil I e acabei pegando a mesma turma e, dessa vez, simplesmente, eu não tive estagiária. Eu passei o ano inteiro sozinha e elas disseram que ele não tinha hiperatividade. E eu disse: “E por que que a estagiária estava aqui? Pois, as estagiárias só vêm quando tem o laudo, e, ano passado esse menino tinha e esse ano não tem?” Eu sei que, resumindo a história, concluímos o ano e não veio auxiliar.

O rendimento era muito pouco nos dias que ele vinha, porque tinha todo aquele cuidado com ele, para ele não estar agredindo os amigos. Ele não obedecia e eu o colocava no cantinho perto de mim, para ele pensar no que tinha feito de errado, mas não adiantava muito. Mandei chamar a mãe diversas vezes, o avô. O avô dizia que as reclamações eram em todo canto, não era só na escola. O avô pedia a ele para ele não fazer, porém, ele não obedecia.

O problema foi maior em 2017 porque começou a ter a pornografia. Ele e outro colega começaram a ir ao banheiro juntos. Saíam os dois juntos e eu não percebia isso. Eu deixava também ir um menino e uma menina porque os banheiros não são juntos. O banheiro do menino é em um canto e o banheiro da menina é em outro. Então, eu não vi maldade nenhuma nisso. Aí, uma professora disse a mim que pegou ele dentro do banheiro das meninas, conversando com uma menina. Se eu soubesse já dessa realidade, eu garanto que eu não deixava.

Aí, eu reclamei, ele disse que era mentira e eu mandei chamar a mãe. Chamei a supervisora e a gente teve uma reunião. Aí eu defini: “Pronto. Agora vai ser assim: só sai um de cada vez. Se sair a menina, vai só a menina. E não saem de duas não, vai só ela. Quando voltar, vai um menino. E assim eu vou fazendo. Nem saem dois meninos, nem saem duas meninas, nem sai um de cada. Vai sair só um!”. E até hoje é essa filosofia que eu estou seguindo, já para evitar outros problemas.

Outro dia apareceu uma capa de DVD pornô... Foi assim: eu precisei ir à secretaria tirar xérox das atividades, pois não tinha quem tirasse. Só que eu já tinha tanto medo de deixar minha turma só que eu deixei uma menina da cozinha olhando. Quando eu voltei ela disse: “(cita o seu nome), não deixe esse menino ir para o recreio hoje!” Eu disse: “E por quê?” “Ele bateu em mim!” Não tinha sido o aluno com hiperatividade, tinha sido outro. A criança tentou explicar e eu disse: “Espere. Quero ouvir primeiro a versão dela.” “Esse aluno seu estava mostrando um papel a esse daqui (o hiperativo). Eu pedi para ver, pois vi que era uma coisa que não era certa. Aí esse aqui botou na bolsa. Eu fui tentar tirar e ele me deu o soco na minha barriga. Mesmo assim eu consegui e está aqui: é uma capa de DVD pornô!”. Aí o menino dizia: “Não tia, foi (cita o nome)”, e o outro dizia: “Não tia, foi (cita o nome)”. E não apareceu o responsável. Aí eu chamei o hiperativo e disse: “Olhe, quando a supervisora chegar você vai para a sala dela. Eu ensino você a bater? Eu bato em você? Eu mando algum colega seu bater ou eu mando você bater em alguém? O que é que eu digo aqui todo dia? Que a gente tem que ser amigo e que não pode bater. Então, eu vou chamar a sua mãe e perguntar de onde está vindo essa cultura do bater porque aqui eu não ensino ninguém a agredir não. Eu sou uma professora que talvez você não goste porque eu reclamo, mas agredir, eu não agrido!”.

Quando a supervisora chegou eu levei os dois. Expliquei a situação e ela não gostou. Perguntou a todos dois e nenhum disse quem foi. Ficaram o resto da tarde

lá com ela. Quando as mães chegaram, eu conversei e disse que não admitia aquele tipo de coisa, que era feio, que são crianças e que prestassem atenção com quem eles convivem, com as influências que eles estão tendo, o que eles estão assistindo, com quem estão brincando na rua. Isso é muito importante: ter um olhar atento para descobrir onde está o problema. Falei para terem cuidado e perceberem o que elas estavam criando dentro de casa. Falei que, enquanto eu fosse professora, não admitia pornografia nem explícita, nem visual dentro da sala e que fosse a última vez que aquilo ia acontecer. No outro dia, a diretora queria falar com as duas na secretaria.

Outro dia apareceu um desenho da mesma forma: um desenho pornográfico que ninguém sabe quem foi.

Pesquisadora: Pelos traços, você acha que tinha sido desenhado por uma criança?

Entrevistada: Sim. Foi uma criança. Só que assim, uns diziam que tinha sido ele (a criança com hiperatividade) e ele dizia que tinha sido outro. E ficou nessa história de um acusar o outro e não apareceu o culpado. Daí conversei de novo. E outro dia que eu precisei sair ao banheiro e as meninas disseram que ele baixou a roupa e mostrou os órgãos genitais dele para todo mundo, inclusive para as meninas, e balançou também. E mais uma vez eu falei com a supervisora. Falei que deveríamos tomar alguma posição, porque aquilo estava ficando muito complicado. Às vezes, eu saía, ia à sala de uma colega e chamava para olhar eles, enquanto eu ia ao banheiro, mas não era sempre que eu ia ficar perturbando uma professora. Mas, ao mesmo tempo, eu tenho minhas necessidades. Eu preciso de um copo de água, eu preciso de uma xérox, eu preciso de um papel, eu preciso de uma assinatura... e eu preciso sair. Não todas as vezes, mas eu preciso.

Ai eu conversei com os pais que não estava saindo nem para ir ao banheiro. Estava começando até a sentir umas dores que eu suspeitava que fosse infecção, pois eu não estava mais indo ao banheiro, já para evitar que acontecesse alguma coisa e dizerem: “Cadê a professora que não estava em sala de aula?”. Então, eu disse a coordenadora: “Temos que conversar, porque a situação está cada vez pior. Não está se resolvendo. E eu tenho que ficar com eles, mas eu também tenho as minhas necessidades. Aí quer dizer que eu nunca vou ter confiança de sair e deixar a minha sala só, porque pode acontecer alguma coisa em dois minutos que eu saio?”.

A coordenadora chamou o aluno de novo, disse que não sabia mais o que fazer, pois já tínhamos conversado, chamado o avô, já tínhamos sentado com ele, já tínhamos explicado que isso não era certo, mas que a sexualidade dele estava muito avançada para a idade. E a mãe disse que não sabia onde ele via isso e que ia deixar ele brincar na rua, mas ia ficar olhando da janela para ver se via alguma coisa. Falou que na casa dela ele não ouvia palavões... chegamos a perguntar se ele via alguma coisa de conteúdo pornográfico, como novelas, que quando passam às 20h têm conteúdo inadequado para as crianças dessa idade e, às vezes, acaba assistindo, acaba vendo e reproduzindo aquilo que viu. Eles não sabem nem o que é, mas falam. A mãe disse que só via coisa de igreja, educativa, não assistia novela.

E acabou que ele passou um bom tempo sem vir para a aula. Nós ligamos. Porque assim... nosso objetivo não era afastar, mas sim combater aquela atitude. Depois voltaram, mas a criança vinha e passava outra sem vir. E nós ligávamos novamente e o número dizia que não existia. Até que um dia eles vieram e eu perguntei pelo número atualizado e a mãe disse que estava sem telefone. No final do ano, a mãe disse que ele não ia vir mais porque iam se mudar, porém, os outros alunos diziam que ele estava em casa. E eu disse à supervisora que se fosse o jeito pegaríamos o endereço e íamos a casa dele, porque eu não sei como ir lá e esse também não é o meu papel, é papel da escola. Veja: telefone tentamos e não deu certo, mandamos recado por quem mora perto, mas o menino não está voltando para a escola. No projeto de encerramento do ano letivo ele não participou, pois, não estava mais vindo. Ele faltou bastante.

Pesquisadora: Pode falar mais sobre outras dificuldades que encontrou no início da carreira.

Entrevistada: No início, eu encontrei muitas perguntas por parte dos pais, pois eles ficavam muito assustados, questionando: por que trocou a professora? De onde ela vem? Quem é ela? E cheguei já próximo o dia de entrega dos relatórios do primeiro semestre e já fiquei muito chateada por que eu tenho muita dificuldade de pôr ordem na sala, para que eles brinquem, mas também para que desenvolvam as atividades, para eles obedecerem a hora de ficarem sentados, de ficar calados, de fazerem silêncio, para não fazerem tanto barulho que prejudica o colega que está fazendo alguma atividade.

Então, eu tive muita (intensidade) dificuldade no início, no domínio de sala de aula! Não vou negar! Aí, ela (a auxiliar) me ajudava muito porque ela já tinha a

experiência com a outra professora e ela tinha muita (ênfase na fala e movimento mostrando segurança) autoridade para com os alunos. Eles obedeciam muito a ela. E eu procurava me espelhar naquele comportamento dela para que eles vissem em mim aquela mesma autoridade. Não autoritarismo, mas uma autoridade.

Pesquisadora: Como você compreende essa questão da autoridade e do autoritarismo?

Entrevistada: Porque assim... o que eu vi que estava complicando muito, era a questão da minha gravidez! As crianças sabiam, pois, a auxiliar dizia assim: "Gente, vamos obedecer. Tia (cita o seu nome) não pode correr, não pode pegar peso, pois ela tem um neném aqui na barriguinha dela. Aí, ela não pode, pois prejudica o neném.". No dia que ela não vinha... criatura... eles se aproveitavam para correr porque sabiam que eu não podia correr. Eles subiam em cima da mesa porque sabiam que eu não podia pegar peso. Se jogavam no chão, pois sabiam que eu não podia levantá-los.

Já quando (cita o nome da auxiliar), quando ela dizia: "Sente aqui!". E, se eles não sentavam, ela ia lá e pegava eles pelo braço e sentava. Quando a criança esperneava, ela ficava segurando. Quando a criança chorava, ela soltava e dizia "Você não vai mais fazer isso." Aí, a criança parava e ali ficava. Assim, as crianças viam que eu não ia fazer aquilo, porque se uma criança esperneasse, se debatesse ia bater na minha barriga! Então, elas viam que podiam fazer e acontecer comigo que eu não ia poder segurar, prender porque eu estava grávida e eu tinha medo pelo meu filho.

Pesquisadora: Então, o que você fazia quando estava sozinha?

Entrevistada: Eu pedia para sentar, mas a menina corria, virava as mesas... eu conversava com a mãe, mandava chamar o pai, pois ela tinha muito medo do pai. No outro dia, ela chegava melhor.

Teve um dia que outra se jogou no meio da porta. Essas duas moravam perto, mas não se batiam bem. Até as mães ficaram mal uma da outra por causa das filhas. Pediam para separá-las. Eu colocava uma na mesa e outra na outra. Só que elas por si, se juntavam e eu não podia pegar uma e puxar porque eu estava grávida. Essas alunas eram bem grandes. Como eu estava dizendo, teve um dia que uma se jogou na porta, aí, uma professora viu e teve pena de mim (cita o nome da professora). Aí, ela falou: "Venha para cá! Você não pode fazer isso não! Tia está grávida e não pode passar por aborrecimento não! (cita o seu nome), você quer me

dar eles? Eu levo os mais trabalhosos para a minha sala e faço essa atividade.” Eu disse: “Mulher, você já tem os seus.” Ela disse: “Mas lá são duas professoras e veio pouca gente hoje. Veio pouco aluno e tem uns que já estão dormindo. Me dê, eu levo eles para lá.”. Quando os pais chegaram eu expliquei a situação e até pedi desculpa, mas eu não podia pegar peso...

Eu até tentei levantar a criança, mas a professora chegou e disse: “Não faça isso pelo amor de Deus. Você está louca!” Eu disse: “Mulher, e eu vou deixar essa menina aqui jogada?” Aí, a professora levantou, reclamou e deu aquele sermão. E eu comecei a chorar na sala porque na época eu estava passando por muitas dificuldades... A professora perguntou: “Por que você chora?” Até a merendeira viu, ficou com pena e veio deixar um prato de sopa para mim. Mesmo assim, enquanto eu estava comendo, as alunas estavam virando tudo no refeitório e eu tive que colocá-los de volta para a sala. Quando chegamos à sala, a merendeira disse “(cita o seu nome), pegue um prato de sopa. Eu vi que você não comeu todo.” Todo mundo prestava atenção naquela situação.

Ai a merendeira chegou e me deu o prato e eu disse: “Mulher, eu não quero não, muito obrigada.” Ela falou: “Por que?” Aí, eu comecei a chorar e disse: “Mulher, porque tudo que eu faço aqui não está dando certo? Eu venho para cá com a melhor das intenções e tudo que eu tento fazer aqui não dá certo.” Aí ela perguntou? “Por que?” Então, eu disse: “Primeiro do que tudo, eu vim para cá grávida. Eu sei que você não tem nada a ver com isso, mas eu estou com uma série de coisas na minha cabeça que estão me preocupando muito. Eu estou devendo muito e não tenho de onde tirar dinheiro emprestado, porque o carro de linha não quer saber se você não recebeu no final do mês não, ele quer receber o dele para colocar o combustível. Então, eu estou pedindo dinheiro emprestado. Passei três meses sem receber 1 real da prefeitura. E para quem estava grávida, precisando comprar as coisas para o filho e não tinha uma fraude... é desesperador! Aí, eu venho para a escola com esse inúmero de dificuldades, pilotando uma moto que não era para eu fazer isso, aí, chego aqui e não consigo dar minha aula, porque dois ou três alunos tocam o terror e eu não posso nem me dar ao luxo de pôr ordem (na sala) por causa da minha situação que me impedia. Eu não posso segurar uma criança e sentar ela aqui até ela se acalmar. Eu não posso pegar um outro que está no cantinho da disciplina para quando o pai chegar eu reclamar.” Os pais não gostam que coloquem no cantinho da disciplina, mas eu coloco para pensarem nas coisas de errado que fez e

dizia que só vai sair quando pensar, disser que se arrependeu, pedir desculpa ao colega e garantir que não vai fazer mais! Aí, quando eles demoram muito a dar o braço a torcer, ficam lá por muito tempo.

Continuando meu desabafo, eu disse: “Eu venho para cá dar minha aula e não consigo. Aí, no dia que a auxiliar vem, vem bem pouquinho aluno. No dia que ela não vem, vem todos!” Entende a minha agonia? E eu vendo a hora de ter o meu filho e eu não tinha nada, nada! Aí, a professora me ajudava, levando a maioria dos alunos, os mais trabalhosos. Eu recusava, mas ela insistia dizendo que na sala dela tinham poucos alunos e já tinham tomado banho e estavam dormindo. Ela dizia que ia fazer as atividades e quando eles terminassem, trazia de volta.

Isso deu certo. Os alunos foram melhorando. A auxiliar voltou e quando ela estava as coisas aconteciam realmente, eles ficavam bem melhores. Dava para dar uma senhora aula!

Aí, eu me afastei de licença e quando eu voltei tinham separado as duas meninas que brigavam muito. Cada uma foi para uma sala diferente. Isso já resolveu 50% dos meus problemas, pois já não tinha aquele negócio de uma estar arrancando o cabelo da outra. E a criança que ficou na minha sala, viu que eu não estava mais impossibilitada de pegar ela por causa da gravidez, ela já tinha mais certo temor mesmo. Quando eu dizia: “Você não vem, não? Então, espere aí!”. Ela corria e eu corria atrás até pegar e sentá-la! Quando ela queria sair, eu segurava e não deixava. Não saia não!

Teve um dia que a mãe chegou e ela só saiu quando a mãe chegou. Aí, a criança dizia: “Não diga a papai, não!” E eu dizia: “Eu vou pedir para ele vir aqui amanhã!”. Aí, pronto. Eles viram que eu já estava mais com aquele domínio, pois eles viam que no primeiro ano eu não estava mais resolvendo a situação, mas agora eu já podia correr, eu já podia pegar.

Teve outro dia que essa aluna estava fazendo birra e eu disse: “Pois eu vou levar você para a sala da diretora para conversar. Você só sair de lá na hora que sua mãe vier e é ela que vai te buscar lá!” Aí, ela dizia: “Não tia. Não me leve. Papai vai brigar comigo e mamãe vai brigar!”. Então, se eu não levasse, aí amanhã fazia de novo! Eu tive que levar. Porém, ela se jogou no chão. Ela era muito pesada, muito grandona. E eu disse a ela: “Então, você não vai não, mas eu vou buscar ela para cá!”. Quando a coordenadora chegou, conversou com ela e chamou ela, mas ela não foi. Quando a coordenadora falou que ia chamar o pai dela, ela se levantou.

Ficou lá a tarde toda. Quando a mãe chegou, eu disse: “Ela está lá na secretaria. Vá lá e converse com coordenadora, pois agora eu não posso conversar. Se a senhora quiser, amanhã posso chegar mais cedo para a gente conversar, mas foi porque ela não estava obedecendo.”

Depois disso, a menina ficou temente. Acho o pai deve ter reclamado muito em casa, aí ela voltou bem mais cordial e tudo que eu pedia para ela fazer, ela fazia. Me ajudava a limpar a sala, ajudava a manter a ordem, arrumava as cadeiras, as mesas, pegava copo, água gelada para mim, jogava o lixo no lixo. Ela se tornou o meu braço direito dentro da sala. Ela também fazia para ganhar pontos e eu ir elogiar o comportamento dela para a mãe. Eu reclamava, mas também elogiava. Eu vi que essa cultura do elogio estava dando um retorno muito positivo! Fulano fazia isso hoje e eu elogiava para a mãe e deu sempre certo!

Pesquisadora: Muito bom. Pode continuar falando mais desafios.

Entrevistada: Quando chegou o dia de entregar os relatórios, eu achei outro desafio, porque teve uma mãe que nunca vinha deixar a filha e sempre mandava pela avó e ela dizia assim: “Olhe, você não entregue ela a ninguém não, viu? Só é eu ou a avó!” Só que eu não conhecia a avó! Aí ficava complicado. Aí, ela dizia: “Olhe, a menina conhece. Qualquer coisa, você ligue para esse número... e não entregue a ninguém, porque já tentaram sequestrar ela de outra escola...” E eu já vi que era uma família meio que complicada. Eu ficava pisando em ovos, com medo de fazer alguma coisa errada e depois elas virem reclamar comigo. Aí, quando chegou o dia de entregar os relatórios, que já tinham sido feitos pela outra professora que estava em sala de aula que se afastou por causa da minha chegada, ela não assinou de jeito nenhum. Ela disse a mim que não assinava. Queria saber o que é que eu queria fazer com aqueles documentos... aí, eu disse: “Olhe, senhora, aqui eu apenas trabalho. Executo ordens. Eu também não sei muito bem o que são os relatórios. Eu sei que fala sobre o desenvolvimento da criança, durante o início do ano, até agora. Só que eu não posso dizer o que tem nele, porque eu não li um por um. Foi feito por outra professora que saiu e eu apenas estou mandando assinar porque a escola pede que assinem. São normas. Elas precisam das assinaturas. Precisam registrar na secretaria que estão fazendo esse acompanhamento dos alunos.” E ela disse que era minha mentira, que eu queria sequestrar a neta dela... certo? E eu fiquei horrorizada com aquela situação! (voz assustada) Eu disse: “Meu Deus, eu estudei tanto... eu lutei tanto para estar aqui e eu estou sendo acusada de

sequestradora! Eu não sou criminosa!” Aí, eu disse: “Olhe, minha senhora, está bom! Se a senhora não quiser assinar, não assine. Eu não vou obrigá-la, mas os relatórios todos estão assinados. Eu vou entregar a diretora. Se a senhora quiser assinar, ou por outra, quiser fazer alguma reclamação, dirija-se à direção ou à supervisão, certo? Porque elas estão aqui para dizer à senhora que eu sou professora efetiva aqui da rede municipal. Fui escolhida. Vim para cá através da Secretaria de Educação. E até para a gente vir para cá, precisa puxar a nossa ficha criminal no Fórum. A senhora sabia disso?!” Aí, ela disse: “Não! Pode até ser que você esteja dizendo a verdade, mas eu não vou assinar nada. Aqui só quem manda é a mãe dela”. Aí, eu disse: “Pois, então, diga a mãe dela que venha aqui que eu conversei com ela. E eu não gostei do que a senhora falou comigo, porque eu sou uma profissional, eu sou uma professora. Não estou aqui como criminosa não. E eu não quero mal de criança não. Eu tenho uma aqui na barriga (na época eu estava grávida), eu vou querer roubar filho dos outros para quê se eu tenho um!” Ela foi embora, né? No outro dia, eu conversei com a diretora. A diretora disse que chamou ela e tinha dito assim a ela: “Olhe, você respeite a professora, porque ela está aqui e ela é uma profissional. Foi designada pela Secretaria de Educação para estar aqui dando aula aos alunos. A outra professora que saiu estava aqui enquanto ela não chegava. Só que isso aqui é de praxe, toda escola faz, toda creche faz. A senhora procure saber das informações antes para poder sair julgando”. Aí, ela voltou para a sala, pediu desculpa... mas, eu não disse que aceitava a desculpa. Eu fiquei calada. Ela tentou argumentar dizendo que tinham tentado sequestrar ela em outra escola. Então, eu já vi que era uma família complicada, envolvida com alguma coisa errada... Essa situação para mim já foi assim... um desafio muito grande porque você tem todo aquele trabalho, aquela expectativa com os alunos, aí, já vem uma pessoa da família para baixar sua autoestima, sabe?

Aí, teve a dificuldade do domínio da sala que eu já falei, que eu tive com os alunos. No início, a estagiária era muito calada, muito reservada. Não comunicava muito. Eu tinha que estar perguntando direto a ela como era o nome das crianças, o que eles costumavam fazer, qual a hora do parque, qual a hora do lanche, a hora da mesinha digital, todo o movimento que eles cumpriam, toda a rotina. Aí, do meio para o fim, ela foi se organizando comigo, foi conversando mais, a gente foi se entrosando. As professoras sempre foram muito amigas, porque elas iam na minha

sala e diziam assim: “Qualquer coisa que você precisar, qualquer ajuda que você precisar ou tiver alguma dificuldade, pode vir falar comigo!”

Na questão do planejamento, eu já não tinha tanta dificuldade, porque eu tinha aprendido a fazer na faculdade e as professoras da UEI já mostraram como era o modelo. Aí, elas diziam: “Traga sempre atividades para contribuir, que a gente vai montando o planejamento juntas!”. Então, eu trazia as atividades e sugeria, aí, elas diziam: “Não, isso aqui não dá certo para o Infantil I”. “Isso aqui dá”. “Olhe, esse cartaz não está certo, porque a letra está minúscula. Sempre é na letra maiúscula”. E assim, a gente foi fazendo as adaptações.

Quando chegaram as apresentações da culminância do projeto, sempre eu pedia ajuda a elas. Elas me davam norte de como fazer, de como seguir. E aí, eu fui criando a minha própria autonomia. As crianças também já foram interagindo mais com o passar do tempo. Acostumaram-se comigo. E quando, eu precisava faltar por algum motivo, elas sentiam minha falta, já perguntavam por mim. E as mães também já foram baixando mais a guarda.

Mas, que teve outro dia muito curioso também, que tinha uma mãe que assim... a gente tem uma mania de julgar pela aparência né? (risos) A primeira aparência é a que fica. A mãe de um aluno meio... ela era muito assim... muito fechada, não conversava muito e sempre reclamava muito com o menino. Ela passava a ideia que era um pouco bruta, né? Aí, eu disse... o menino estava sentado e o outro do nada discutiu com ele por alguma coisa. Eu fui guardar umas atividades e a estagiária ficou cortando outras. Eles fizeram as atividades e eu guardei na pasta. Aí, as atividades do “para casa” a estagiária estava cortando na mesa. Aí, eu ouvi quando ela gritou: “Menino o que foi isso, pelo amor de Deus!” Quando eu voltei, o menino estava num choro e eu achei que ele tinha batido, mordido, feito alguma coisa. Ele deu um murro no nariz do menino que sangrou. Só que, do jeito que ele saiu correndo, era tanto sangue... não era só um sangramento leve não, era muito sangue. Quando eu olhei para o menino, a camisa dele, que era branca, estava toda vermelha e o short. E de onde ele estava... que ele saiu correndo até a porta onde eu estava, ele tinha sujado a sala completamente de sangue. As crianças ficaram todas apavoradas. Uns começaram a chorar porque viram sangue. E a criança machucada chorava muito, dizendo que estava doendo. E eu peguei ele, levei para a pia, comecei a lavar e o sangramento não estancava. E eu tirei a roupa do menino. Fui lavar a mão. E deixei ele com a cabeça para cima por

um tempo, suspensa. Aí, o sangramento foi aliviando. Só que toda vida que ele baixava a cabeça, deixava a cabeça normal, o sangramento voltava. Eu sei que ele passou uns 10 minutos sangrando pelo nariz. Eu, desesperada. Aí, o que eu fiz? Eu corri para a sala da supervisão, nesse dia não tinha nenhuma supervisora na escola e não tinha diretora. Nesse dia, não tinha ninguém. Fui procurar ajuda com outra professora que eu já tinha ouvido ela dizer que sangrava o nariz dele. Aí, ela disse: “Não, (disse seu nome), é assim mesmo. Você tem que deixar suspensa a cabeça para cima”. Aí, eu disse: “Eu já suspendi, só que volta a sangrar quando baixa”. Eu sei que foi passando, passando. A gente ainda deixou ele deitado com a cabeça para cima um tempo. Só quando ele escarrava era que saía o sangue, mas, aí, foi estancando. Aí, eu já fiquei com medo. Eu pensava: “Ah meu Deus do céu! A mãe desse menino quando chegar ela vai dizer que eu não prestei atenção. Ela vai perguntar o que é que eu estava fazendo que não prestei atenção no filho dela. Porque que eu não fiz isso com outro aluno”. Quando a mãe do aluno que agrediu chegou, eu conversei com ela, mas ela reclamou com o menino. Disse que ia conversar com ele em casa. Ia por de castigo. Ia cortar algumas coisas que ele gostava, para punir o comportamento dele, para evitar que ele fizesse de novo. Aí, chegou a mãe do bendito menino que foi agredido. E eu morrendo de medo. Eu fui explicar e disse: “Olhe, estava todo mundo quieto. Eu fui guardar as atividades. A outra professora estava do lado deles, cortando as atividades do caderno para levar para casa. Só que o menino, do nada, agrediu ele e ele sangrou”. Aí, ela olhou para o filho e disse assim: “Também, você não se aquieta! Você fica procurando bater nos outros, por isso que você apanha!” Isso que ela falou já me aliviou (risos) porque ela teve a consciência que o filho dela também procurava briga com os coleguinhas.

Todas essas situações para mim foi desafio: a maneira como os pais iam agir em determinada situação, a maneira como eles iam agir com os relatórios, porque eles faziam muitas perguntas e viam que eu não sabia responder. Aí, ficava tipo assim: “O que essa menina veio fazer aqui? Dar aula aos meninos e ela não sabe de nada”. Aí, eu tentava justificar, dizendo: “Não. É porque não foram feitos por mim. Foram feitos pela outra professora e ela que tem embasamento para falar sobre cada aluno. Eu aqui estou apenas para colher as assinaturas. Ela não vem mais. Eu sou notava. Estou aprendendo agora com eles e com as experiências das outras professoras que estão sempre me ajudando”.

As mães foram vendo as apresentações dos projetos do folclore, literatura, trânsito, vendo os resultados, né? Os alunos começaram a fazer o nome com auxílio da ficha... Isso para elas já foi uma grande conquista. Viram que eles aprenderam algumas letras sozinhos, sem olhar por nada. E a gente foi dando continuidade.

Vou contar mais uma situação... Eu tinha um aluno muito na dele. Ele brincava com os colegas, mas ele só fazia gestos era como se ele não falasse. Eu conversei com a mãe dele... se ele tinha algum problema na voz, mas, ela disse que em casa ele fala e justificou que ele é muito tímido. Eu expliquei que quando perguntava a ele se queria fazer xixi, ele respondia: "Xiii" e fazia o movimento, mas ele não falava que queria fazer. Quando queria água, ele dizia: "Tia" e fazia assim com o dedo. dizendo que queria água (faz o gesto apontando com o polegar em direção a boca). E eu expliquei que ele tem que ter autonomia, que temos que desenvolver isso nele, pois ele se comunicava por meio de gestos e não comia em nenhum lanche. A mãe dizia o que ele gostava de comer. Mas, eu tinha que ir lá com a colher e colocar na boca dele. Dizia que a comida estava gostosa para conquistar ele. Falava para ele comer com a mão dele. Aos poucos, ele foi comendo sozinho, no dia do cardápio que ele gostava. Para quem não comia nada, isso já era uma coisa boa. Eu até pedia para mãe trazer alguma coisa, alguma comida que não fosse bagana, mas uma comida saudável que ele costuma comer. Aí, ele já estava começando a comer na escola.

Quando foi na apresentação do projeto Folclore, eu levei todas as crianças para participar, mas esse menino não quis participar. E eu não forcei! Ele chorava, dizia que não queria ir e eu achei melhor não forçar para não traumatizar. Disse que ele poderia ficar assistindo. Ele ficou com os colegas em pé, não falava nada, mas ficou lá, representando o Curupira. Só que eu fiquei muito angustiada, pois ele não saiu na foto. Ele não queria tirar a foto. E eu expliquei para a mãe que eu tentei, mas não quis forçá-lo.

Cheguei a conversar com uma psicóloga que, na época, vinha no mesmo carro que eu, perguntei se eu estava agindo certo. E ela disse que não podemos forçar a criança a fazer algo que ela não quer, pois pode criar traumas e não sabemos a relação dela com a família, pois ele pode ter momentos de descontração na escola, mas em casa pode encontrar muitos problemas.

Quando foi na apresentação do Projeto Trânsito, eu tive uma ideia. Fiz uns carrinhos de papelão, pois é uma coisa nova, chamativa e todo menino gosta de

carro. Eu construí os carros e ele entrou em um. Aproveitei para perguntar: “(cita o nome da criança), você quer? Eu dou um carrinho azul para você apresentar.” Ele disse que queria. Ensaiei direitinho. No dia da apresentação ele não quis ir, mas ainda participou da música que ensinava como os pedestres devem atravessar a rua. Para mim, foi uma grande vitória! A mãe disse que ele chegou em casa muito feliz contando que tinha participado da apresentação e tinha dançado.

No ano seguinte, eu soube que o pai dele tinha sido morto por engano. Aí, ele ficou muito sensível. Chorava com tudo e ele tinha piorado. Mas aí, a família viajou, quando ele voltou já estava melhor e falando. Ele viu muita coisa nova e teve contato com outras pessoas. Aí, ela já falava comigo normalmente: “Tia, xixi. Tia, água. Tia, pode brincar?” Mas era só na extrema necessidade.

Outra dificuldade que tinha no início, era com as mesas digitais, porque eu não sabia manusear as mesinhas digitais. Fui aprendendo aos poucos. Eu não sabia achar os livros que queria na biblioteca. Eu procurava sempre um para ler, mas não sabia achar a ordem que eles estavam entendeu? Um que falasse sobre o trânsito... eu não sabia onde era que ele estava. Um que falasse sobre contos de fadas, eu não sabia. Porque nessa época, eles não eram arrumados por coleção. E aí, eu sempre tinha que ir pedindo ajuda.

Só que, nesse tempo, eu tinha a ajuda da estagiária. Esse ano já foi mais complicado, porque sempre que eu tenho que sair os meninos, infelizmente, tenho que deixá-los sozinho, ou, então, levava aquele que fica procurando briga com o coleguinha... eu tenho que levar comigo. Ou, então, ir na sala vizinha e dizer: “Ei, me empreste a sua estagiária para ficar aqui só enquanto eu vou ao banheiro, ou só enquanto eu vou pegar alguma coisa...” E aí, ia acontecendo, né? Foram muitas dificuldades.

Esse ano eu tive também o desafio de fazer os relatórios, porque eu não tinha costume. Como eu já falei, quando eu cheguei, os relatórios do primeiro semestre do ano passado já tinham sido feitos pela outra professora. E, nesse período, eu já estava com seis/sete meses de gravidez, tive que sair de licença maternidade e quem ficou com minha turma, durante a licença, foi quem fez os relatórios do segundo semestre. Aí, esse ano eu pedi orientação e diziam: “Você vai relatar...” Mas, não sentavam comigo para dizer: “É assim, assim, assim...”. Então, o que eu fiz? Eu li todos os relatórios dos alunos desde o começo, desde o berçário, desde o integral e fui procurando fazer mais ou menos parecido, mas modificando as partes

que eles tinham aprendido comigo, o que eles estavam fazendo, o que ainda não estavam fazendo. E deu certo. Fiz os primeiros. Fiz agora os do segundo semestre e eu não tive muita dificuldade. Já foi mais light. Dentro de um dia eu consegui fazer de todos os alunos, porque já tinha tido a experiência com os primeiros relatórios. Eu sou assim: eu tenho muita dificuldade no começo, mas se alguém me der um norte, por onde seguir, aí, eu já desenrolo, já consigo fazer sozinha.

Tive também a dificuldade de fazer apresentação da culminância do projeto de encerramento que foi a pequena formatura deles. Eu achei duas professoras que foram muito boas comigo, que foram os meus anjos da guarda, que me orientaram na coreografia, que me orientaram sobre como os meninos devem agir, de como ia ser a formatura, porque elas já tinham a experiência e eu não. E aí, aconteceu que foi tudo lindo, muito bonito graças à colaboração das professoras comigo. Esses foram alguns dos desafios que eu encontrei.

Pesquisadora: Além da elaboração da coreografia, houve outros saberes e habilidades que necessitava ter para conseguir realizar os projetos?

Entrevistada: Foi difícil, principalmente, no projeto de encerramento, porque precisava de algo mais elaborado e eu não tinha ideia de como fazer. Elas me deram o tema dos contos infantis e disseram que poderia apresentar uma música. Escolhi duas. Contei com ajuda das outras professoras, fui conhecer melhor a história que tinha escolhido e fui abrindo minha mente para elaborar minha apresentação. Fui assistindo aos ensaios das outras professoras e pegando base para o meu.

Além dessa habilidade de montar coreografia, eu também necessitava ter habilidade para montar vídeo e o pot-pourri da apresentação, mas se uma pessoa souber me ensinar, eu tenho maior dedicação de aprender e, rapidamente, eu aprendo. Precisava de habilidade para baixar conteúdos da internet que eu não sei. Eu tenho medo de baixar vírus, pois não sei identificar quando é vírus. Uma vez perdi tudo o que tinha do meu computador, pois fui baixar uma música e baixei um vírus. A tecnologia sempre foi complicada para mim.

Pesquisadora: Sim. Vimos que você teve essa dificuldade no período da faculdade e essa dificuldade ainda existe.

Entrevistada: Eu já melhorei muito. Já sei mexer na formatação de texto. Não sei muito, mas já aprendi bastante coisa. Talvez isso ainda me atrapalhe no futuro, pois eu tenho vontade de fazer mestrado e doutorado e preciso aprender mais.

Pesquisadora: Você está com os mesmos alunos do ano passado, esse ano?

Entrevistada: Isso. São os mesmos alunos que agora estão comigo no Infantil II.

Pesquisadora: Mas agora eles estão com idade diferente e em outro nível escolar...

Entrevistada: É.

Pesquisadora: Você encontrou algum desafio com relação a pegar a mesma turma? E de ver essa evolução deles de um ano para o outro?

Entrevistada: Não. Eu achei... nesse ponto de pegar a mesma turma foi melhor, porque eles já estavam adaptados comigo. No início do ano passado, quando eu comecei... mas, no ano passado, quando eu cheguei, no caso, na metade do ano passado, eles choravam, tinha alguns alunos que choravam, que não queriam ficar comigo porque era uma pessoa estranha. Esse ano teve uns que como não vinham muito, não frequentavam e a mãe começou a trazer mais frequentemente, choravam porque não queriam ficar. Aí, eu fui adotando brincadeiras, começava a brincar, a trazer brinquedos e dizia: “Brinque aqui com fulaninha. Ela vai brincar de boneca. Faça isso, que a gente vai fazer uma atividade, você vai fazer o seu nome. Sua mãe fica muito feliz se você souber o seu nome só.” Eu ia adotando estratégias para a criança e elas paravam de chorar rápido. O choro foi bem passageiro.

Aí, depois entrou mais dois alunos. Já com a turma toda feita. Quase no final do ano, mas uma teve que sair por problemas de saúde e outro se adaptou muito bem a nossa realidade. E os que já estavam fazendo o nome com a ficha, eu já fui trabalhando para fazerem a letra cursiva e fazer o nome sem a ficha. Quase todos saíram sabendo fazer o nome sem o auxílio da ficha, porque assim, alguns saíram lendo pequenas palavras, não palavras difíceis, palavras com sílabas simples, mas a gente sabe que o papel da Educação Infantil não é esse, mas a gente se esforça ao máximo para que cada um desenvolva o máximo possível, o melhor de cada um.

Pesquisadora: E para você qual é o papel da Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.

Entrevistada: Justamente isso. Nós não temos obrigação de alfabetizar, mas de trabalhar o máximo possível para que eles desenvolvam o máximo e saiam no início da alfabetização. Pois, como já sabemos, o papel da Educação Infantil é brincar, cuidar e educar e isso está nos três eixos dos parâmetros, está nas diretrizes. Lá na escola temos esse esforço de conseguir o máximo que pudermos de alfabetização do aluno.

E as mães foram ficando muito felizes, pois os filhos já sabiam fazer o nome, já sabia escrever na letra cursiva, porque a letra estava ficando muito bonita. Elas diziam: “Ah a letra tá parecendo com a letra de tia (cita o seu nome). Uma letra legível. Uma letra de caligrafia.” E eu disse: “É porque eu ensino isso.” Elas iam elogiando e eu vi que isso estava dando certo e eu comecei a adotar a estratégia do elogio! Quando aquela criança que dava muito trabalho hoje, ela dava muito trabalho para fazer, aí, eu dizia assim: “Faça, porque sua mãe, amanhã quando ela chegar, eu vou dizer que fulaninho terminou a atividade hoje, primeiro!” Aí, a criança ficava com aquilo, né? Quando era no outro dia se empenhavam para fazer a letra na linha, se empenhavam para concluir o nome! Aí vinham e me mostravam e eu dizia: “Ai que letra linda! Melhorou! Ficou mais bonito do que o de ontem!” Aí, quando a mãe chegava, eu dizia: “Olhe aqui mãe!” Eu tirava o caderno da bolsa. A criança dizia também: “Tia disse que minha letra ficou mais bonita do que a de ontem porque ficou na linha. Ontem eu descii...” E aí as mães iam vendo o avanço de um dia para o outro e elas mesmas que já iam ficando satisfeitas. Aí, eu dizia: “Olhe, o seu filho me deu tanto trabalho no começo do ano, mas agora ele é o primeiro que faz as atividades. A senhora sabia?” Aí, elas diziam: “Ah, que bom!” E ficava bem feliz. Os alunos viam o sorriso nos lábios das mães e iam tentando fazer o máximo possível para que essa atitude fosse se repetindo, né?

Eu tinha uma aluna que me deu muito, muito trabalho no ano passado, pois ela brigava com a colega, ela tinha uma dificuldade de obediência as regras. Ela brigava, puxava o cabelo, mordida, virava a mesa, jogava a cadeira. Ela e outra colega. Aí, esse ano, elas foram separadas. Botaram a colega dela na sala da professora vizinha e ela comigo. Aí, eu falei com a mãe dela. Eu disse: “Olhe, fulaninha hoje tá tão... esse ano teve um avanço tão grande, em relação ao ano passado”. E a mãe disse: “O que?” E a menina vendo a conversa e eu disse: “porque ano passado ela era muito briguenta. Quando eu dizia para ela sentar, ela não obedecia. Quando ela fazia alguma coisa errada, eu dizia para ela sentar perto de tia e não sair. Só ia sair quando pensasse no que fez de errado, se arrepender e prometer que não ia fazer de novo. Aí, hoje ela já obedece. Ela já mudou muito o comportamento.” E a mãe dizia: “Muito bem, minha filha! É para ser assim. É para obedecer a professora!”. Com isso, eu via que essa estratégia ia dando certo. Aí, quando eu dizia: “Fulana venha para cá!” Ela dizia, ano passado: “Eu não vou ficar de castigo”. Aí, eu dizia: “Não é castigo. Você vai ficar aqui sentada, pensando no

que fez de errado”. Aí, esse ano, quando eu falava, ela já obedecia. Já mudou muito em relação à obediência. Já mudou muito.

Então, esse já foi um ponto positivo que eu vi em pegar a mesma turma, pois eu já conhecia as birras, já conhecia o que dava certo e o que não dava certo na metodologia, pois, se eu dissesse: “Fulano, hoje você fez isso de errado. Você bateu no colega. Você não vai para o parque.” E se chegar na hora do parque e eu deixar ir, aí amanhã vai bater de novo, porque sabe que não tem limites! Aí, se eu disser: “Fulano, você hoje bateu no coleguinha, não vai para o parque”. Aí, chegava no parque, ele dizia: “Tia, deixe eu ir para o parque”. “Não, não vai! Amanhã se você se comportar e não bater mais no colega, aí você vai.” Assim, os alunos viam que aquele comportamento correto dava liberdade de fazer todas as atividades normais, fora atividade da sala de aula como: brincar, assistir TV, fazer desenhos na mesinha digital. Porque, às vezes, a gente trabalha na mesa digital com as atividades que a gente quer e, às vezes, a gente deixa eles livres. “Não, hoje quem escolhe é a tia.” Ou, “Não, hoje você está livre porque hoje você se comportou, então, hoje você pode escolher o quebra-cabeça ou a pintura... o que você quiser!” Aí, quando a mãe chegava, o aluno dizia: “Mãe, hoje eu me comportei. Pergunte ali a tia (cita o seu nome)”. Aí, a mãe vinha me perguntar. Aquilo servia de incentivo: os elogios.

Quando eles se comportavam mal, as mães diziam: “Você hoje não vai assistir TV em casa. Vou lhe colocar de castigo, até você se comportar na sala.” Aí, quando chegava no outro dia, perguntavam: “E aí, deu certo?”. Sempre tinha aquela parceria com a família. Eu orientava dizendo: “Olhe, você elogie em casa. Elogie as atividades que estão bonitas. Elogie a letra que mudou. Elogie que agora ele ta escrevendo na linha. Elogie que ele já sabe fazer o nome sem olhar. Elogie que ele já sabe as sílabas. Elogie porque ele foi para o quadro”. E as mães iam colocando isso em prática.

Já teve dias de chegarem e pegarem eu soletrando as palavras com eles. Aí, a mãe dizia assim: “Quem que acertou o nome que você dizia?” Aí, eu dizia: “Fulaninho!” Aí, as mães usavam a orientação que eu dei sobre o elogio e diziam para os filhos: “Ai, muito bem! Você hoje vai para não sei aonde, porque você conseguiu fazer uma palavra sem ajuda da professora e está aprendendo a ler!”. Aí, chegava outra mãe e dizia: “Mulher, você sabia que meu filho já sabe ler? Ele pegou um livro e leu não sei o que... só se enganchava nas palavras difíceis, mas as simples ele lia tudo!” Essas conversas, as outras mães iam vendo e ia incentivando

e elogiando os filhos. Com isso, eu percebi que essa parceria acabou dando certo, porque escola e família é a parceria que sempre deu e sempre dará certo!

E aí, eu fui tendo mais o apoio porque eles, tanto a família quanto os alunos, já me viram, já me conheciam do ano passado, me viram esse ano... aí, às vezes, eu trazia o meu filho pequeno para eles verem. Aquilo se transformava em brincadeira, em graça e, aí, ia tendo um incentivo. Eles sempre perguntavam pelo menino e quando eu não estava, a professora que ficava na sala dizia assim: “Eles fizeram a oração e disseram: abençoa tia (cita o seu nome), abençoa o filho de tia (cita o seu nome novamente).” Estavam sempre com aquele cuidado, aquela preocupação. Criamos um laço afetivo mesmo. Como se a professora fizesse parte da própria família.

Pesquisadora: E sobre morar em outra cidade teve alguma dificuldade?

Entrevistada: Tive dificuldades em relação a morar em outra cidade, porque eles não chegavam no horário certo e eu tinha que pegar o táxi às 17h em ponto. Terminava de 17h, aí eles chegavam depois. Eu ficava sempre batendo na mesma tecla para chegarem no horário e eu dizia: “Pessoal, sempre que puder chegar antes das 17h, pode chegar, porque de 17h em ponto eu tenho que ir embora. Eu venho em um carro fretado que não é só para mim. Vem para mim e depois tem que passar nas outras escolas. Tem que pegar todo mundo para chegar ainda lá. Quando eu chegar em Governador, ainda vou para casa de moto porque não moro na cidade, eu moro no sítio. Então, quem puder me ajudar...”.

Mas, quando eu chegava atrasada, aí eu via que tinha pai e mãe que não gostava, dizendo: “Pensei que você não chegava hoje. Até que fim!” “É porque o carro furou o pneu. É porque o rapaz se atrasou. É porque o trânsito estava muito complicado no centro para poder chegar aqui.” Eu tentava me justificar, mas a situação ficava complicada, porque era tipo assim: você quer que a gente chegue no horário certo, mas você não chega. Só que não era sempre que eu não chegava no horário. Eu não sou de me atrasar. Só se for o jeito mesmo. Pronto. Foi só essa a dificuldade por morar fora, mas já no final do ano elas se acostumaram a chegar no horário certo de vir buscar e deixar, pois, as vezes vinham deixar perto de 13h30min. e eu reclamava para chegar no horário certo. Tem que ter compromisso.

Pesquisadora: Certo. Então, você pegou os mesmos alunos, porém, em níveis diferentes. Você teve dificuldade para adaptar a questão da aprendizagem, do ensino na turma de Infantil I e agora no Infantil II?

Entrevistada: Tive. Tive sim dificuldade para adaptar a questão da aprendizagem de um nível para outro. Porque, por exemplo: teve um cartaz que fiz no Infantil I que uma professora, que também era do Infantil I disse: “Você não use mais a letra minúscula. Use sempre a letra maiúscula no cartaz todo, por que são as letras que eles conhecem.” Aí, quando foi no Infantil II, outra professora disse assim: “Você ainda não começou a trabalhar a letra cursiva não? Tem que trabalhar maiúsculo e minúsculo junto!” Aí eu... foi que me deu aquele estalo que eu já seguia o costume que eles já faziam rapidamente todas as atividades, já sabiam soletrar sílabas. Aí, então, fui adaptar a letra minúscula. Fui adaptá-los a escrever o nome completo minúsculo. Foi essa dificuldade que tive.

Sobre os conteúdos, também tive dificuldade, pois, às vezes, eu trazia uma atividade, aí, as professoras mais experientes diziam: “Isso aqui é muito simples para o Infantil II. Eles já têm que saber isso, isso e isso.” Às vezes, eu achava a atividade muito elevada, como se fosse para aluno do 1º ano. As outras professoras diziam: “Tem que saber. Se sair lendo já é bom.” Eu entendo isso, que quanto mais a gente puder avançar, a gente pode, mas também volto a questão que não é obrigação da Educação Infantil alfabetizar, pois, também existem os outros eixos que é o brincar e o educar. E o educar em si é muito amplo e exige muito do profissional que é o professor, seja ele de Pedagogia, como das demais áreas. O educar é muito amplo porque tem alunos que chegam com aquela rebeldia de não obedecer a professora. Aí, você vai trabalhar aquilo. Você perde muito tempo ensinando a criança a se comportar. Você perde muito tempo ensinando que não pode gritar, que tem que falar baixo. Você perde muito tempo ensinando que não pode rir do coleguinha porque ele tem uma deficiência ou porque ele é diferente de você, que você tem que respeitar. Coisas que cabem à família também ensinar. Que, às vezes, ensina e a criança parece até que não aprende, que não internaliza aquilo dentro de si. Você perde muito tempo educando, dizendo: “Não pode fazer isso, não pode fazer isso. Tem que ser assim. Tem que amar o próximo. Tem que respeitar as diferenças. Não pode rir do colega porque ele é negro. Não pode rir porque ele não enxerga bem. Não pode rir porque ele é gordo.” O educar em si, ele é muito amplo.

Aí, tem gente que diz: “Ah, não vou fazer isso, porque eu sou crente. Você é católica.” Aí, se isola. E eu penso: “Não, gente! Deus é um só, não importa as

religiões.” Você perde muito tempo fazendo o papel da igreja e da família dentro da escola, né? Porque há essa intermediação. A sociedade precisa disso.

Pesquisadora: E sobre a questão de materiais, de recursos pedagógicos para você poder realizar o seu trabalho da melhor forma possível, teve alguma dificuldade?

Entrevistada: Não. Quanto a isso não. Por que a escola sempre teve muita diversidade de recursos didáticos como: livros, brinquedos, material para usar. E às vezes quando ela não podia eu comprava mesmo do meu próprio dinheiro, mas eram coisas simples, pequenas mesmo. Uma cartolina diferente, uma cartolina guache, uma cola que não estavam podendo comprar. Coisas pequenas.

Pesquisadora: Ok. Tem mais alguma dificuldade. Algum desafio que você encontrou nesse processo de adaptação, no dia-a-dia do seu início na atividade profissional?

Entrevistada: Pronto. Depois, outro desafio que encontrei foi ter que vir no contra turno para pagar 1h40min., que não fica dentro da carga horária normal de nós, professoras de 40h. Que mesmo tendo um sábado letivo, mesmo tendo a extrarregência, mesmo a gente tendo que dar aula de 13h às 17h, de segunda à sexta, a carga horária da gente de 40h fica devendo ainda 1h40min., todo mês. Então, a gente tem que vir outro dia de manhã, no contra turno, pois eu trabalho a tarde, para pagar 1h40min. Aí, a gente estabelecia estratégias para pagar, mas a Secretaria de Educação não aceitava. Aí, tínhamos que nos adaptar ao que a secretaria queria que a gente fizesse. Aí, por exemplo, eu venho, eu e as outras professoras vêm até a escola e paga um dia por semana no berçário. Só que como eu venho de fora, eu não vou chegar aqui... por exemplo, se eu vier de manhã, aí eu já aproveito para fazer alguma coisa para agilizar para a tarde. Quando dá 11h eu vou para o berçário, fico até 12h40min. E fica aquela correria para almoçar. Para almoçar não para engolir, pois não dá tempo almoçar direito e ir trabalhar de 13h. Fica muito complicado. Às vezes, eu venho já perto do horário. Eu saio de 10h lá de Governador para chegar de 11h aqui e ficar de 11h até 12h40min., mas sempre fica aquela correria para ou tomar um banho ou para comer e trabalhar.

Pesquisadora: Ok. Foi muito bom. Foi maravilhosa sua fala. Você foi falar e eu fui observando outras coisas que podem estar por trás, que interferem, realmente, nos seus desafios. Você falando, eu fui percebendo seus desafios, suas inquietações. Então, tudo o que você falou, eu vou transcrever e vou mandar para você. Vou pedir que esclareça mais um pouco sobre alguma questão. Mas vejo que foi bastante

detalhista. Você deu exemplos através dos diálogos. Desses exemplos, podemos ver a sua relação com os pais, de você tentar sempre uma professora que dialoga com os pais, que vê a importância da presença da família e o incentivo dela na educação dos filhos, de ter essa relação escola/família. Também, você citou exemplos que mostraram a sua relação com as colegas de trabalho, com a diretora, em relação a ser amigável com os colegas de trabalho e com seus alunos, com a auxiliar que você teve. Então, fomos percebendo várias coisas que têm por trás disso. Então, irei transcrever e passar para você. Se desejar tirar alguma coisa ou acrescentar, fazer correções, fique à vontade.

Entrevistada: É bom refletir sobre os desafios, pois, agora, depois de todo caso passado, hoje eu vejo todo o reconhecimento por parte dos pais. Eu tive tanta dificuldade para abraçar mesmo, para ter aquele contato com eles. Porque, às vezes, a criança não vinha com a mãe, vinha com o tio. Eu nunca via a mãe de tal pessoa. Eu dizia: “Diga a fulana que eu preciso conversar sobre o filho dela”. Aí, a mãe vinha com a cara deste tamanho para mim (faz gesto com as mãos). Tipo assim: eu podia estar fazendo minhas coisas em casa e essa professora mandar eu vir para cá. E hoje, já depois da formatura depois, depois da colação de grau que eles tiveram, eu vejo os agradecimentos no Facebook, nas redes sociais. Hoje uma me escreveu um texto enorme me dando os parabéns, me gratificando por todos os avanços do filho. Outra, por causa da filha. Isso é o reconhecimento do profissional, sabe? Não daquele amor materno, mas sim do profissionalismo, como professora. E isso para mim é mais valioso do que qualquer presente do mundo. O reconhecimento do meu trabalho, porque se é uma coisa que eu tento fazer com maior zelo do mundo é o meu trabalho, pois, se escolhi isso para fazer, é isso que vou fazer, da melhor maneira possível. Pode ter certeza! Posso não ser a melhor, mas todo o dia eu me esforço para ser!

Pesquisadora: E hoje, depois de tudo isso que você viveu, como se ver como professora iniciante?

Entrevistada: Eu acho que estou muito bem. Eu adquiri experiência, mesmo que pouca, pois tenho 2 anos de experiência, mas melhorou a minha prática. E eu sempre procuro inovar. Agora pesquiso mais coisas na internet para levar, como dinâmicas, músicas, pois antes era só aula propriamente dita. E cada ano eu procuro rever o que eu fiz e errei no ano passado, as ações que fiz e não deram certo, mas que podem dar certo depois, porque uma turma é diferente da outra, às

vezes, uma coisa não deu certo numa turma, mas em outra turma pode dar certo. Eu procuro sempre trocar experiência com outras professoras. Eu me vejo como uma boa profissional, pois eu avancei muito e procuro sempre estar melhorando na minha profissão.

Pesquisadora: O que o início da carreira significou para sua constituição como profissional docente? O que todos esses desafios que você viveu, no início da carreira, significam para você?

Entrevistada: Eu poderia dizer que significa tudo, porque foram difíceis, mas se esses desafios não existissem, eu não teria adquirido possibilidades para superá-los, e, talvez eu não tivesse nem dando tanto significado a minha carreira profissional como eu dou hoje. É tipo um sacerdócio para mim... é! Eu ponho ela muito à frente de muitas coisas. Tirando meu filho e minha mãe e Deus, que é o primeiro de tudo, Deus e minha família, em seguida, vem o profissional que eu prezo muito, valorizo muito e sempre procuro dar o melhor de mim para atender às necessidades das crianças e melhorar também como profissional para mim é um grande avanço. Talvez se tivesse sido tudo fácil, eu nem ligasse tanto. Seria somente um diploma. Seria só um pedaço de papel assinado pelo reitor que me dava poderes para ensinar. Mas, devido a tantas dificuldades e o que eu tive que fazer para superá-las, mesmo, às vezes, agindo errado, estando errada, eu estou procurando acertar, pois estou fazendo pelo meu trabalho, para não deixar minhas crianças na mão e, porque eu preciso muito do meu emprego. Encontro dificuldades e vou procurando acertar. E ao longo da vida vou ter outras dificuldades, mas eu vou procurando meios para superar e isso faz com que eu valorize mais ainda a profissional que sou hoje, pois eu sei que até onde cheguei não foi fácil. Não foi fácil. Mas, eu tenho orgulho de tudo que eu fiz e faria tudo de novo, se fosse preciso, para chegar aonde cheguei!

Pesquisadora: Ótimo. Muito obrigada pelas contribuições!