

4

Constatações deste estudo

4.1

A socialização profissional

4.1.1

A opção pela carreira docente

Houve uma escolha pela profissão docente? Os sujeitos entrevistados escolheram a docência ou foram levados a ela por outros caminhos? Que impactos essa situação trouxe para sua relação com a profissão e seu sentimento em relação à mesma?

A ideia de serem talhados para a profissão (TARDIF, 2002; TENTI FANFANI e TEDESCO, 2004) bem como a ideia de que houve uma preparação, enquanto alunos, para o “ser professor” foram explicitadas por seis entrevistados. Perceberem-se com vocação para serem professores, já estando pré-destinados é muito frequente. Elias (1994, p. 21) afirma que:

Apesar de toda sua liberdade individual de movimento, há também, claramente, uma ordem oculta e não diretamente perceptível pelos sentidos. Cada pessoa nesse turbilhão faz parte de determinado lugar. Tem uma mesa à qual come, uma cama em que dorme, até os sem teto são produtos e componentes da ordem oculta que subjaz à confusão. [...] A ordem invisível dessa forma de vida em comum, que não pode ser diretamente percebida, oferece ao indivíduo uma gama mais ou menos restrita de funções e modos de comportamentos possíveis. [...] Até sua liberdade de escolha entre funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe.

Elias deixa claro, porém, que mesmo o indivíduo com menor poder tem margem de escolha. O autor ressalta que o indivíduo se faz, se constrói, em relação com os outros; assim, ele é, ao mesmo tempo, “matriz e moeda” (ELIAS, 1994, p. 52). A maior parte das depoentes, formadas há mais de 30, 40 anos, dispunham de poucas opções profissionais. Ser professora era uma opção de

prestígio, era comum que uma menina se identificasse com sua professora e se percebesse como destinada à profissão. Tardif (2002, 76) já destacara a influência da “mentalidade de serviço” ligada às profissões femininas. No caso dos professores homens, o percurso foi diferente. André e Jonas mencionam que se sentiam bem na escola e que nasceram para serem professores. Ensinavam colegas com dificuldades, faltando-lhes apenas a definição da disciplina, corroborando as idéias de Tardif (2002, p. 77), segundo o qual, a escolha da profissão pode ser influenciada pelas experiências escolares positivas e pelo prazer em ajudar os colegas.

Outro aspecto que se destaca é a influência das ações dos professores nas ações dos depoentes. O brincar de professor revela algo trazido por Lortie (*apud* Lüdke, 1996) e Tardif (2002), sobre a socialização retroativa, em que os modelos dos professores se fazem mais fortes do que as teorias aprendidas na faculdade. Os professores entrevistados falam de sua atuação como professores dos parentes, colegas, em que há uma construção do que significa ser professor, com a apropriação de atitudes e de rotinas da sua escolarização: fazer chamada, usar o quadro de giz, “tomar” a matéria. Algumas mulheres mencionam o brincar de dar aulas às bonecas. Se, por um lado, isso poderia levar alguns a pensarem que não há especificidade na docência, que qualquer um pode ser professor, esses professores relatam que eles tinham o desejo de ensinar e facilidade em fazê-lo. O que se destaca aqui é o fato de que o futuro professor já se colocava a serviço da aprendizagem do outro e não uma discussão sobre a especificidade da profissão docente, já bem discutida por vários autores, com destaque para Roldão (2007). Uno Tardif (2002) a Elias (1994), quando o primeiro reflete sobre a “naturalidade” do saber-ensinar, do inatismo da vocação e do saber-fazer, tal como é percebida por professores, que se esquecem que a sua personalidade não é inata, como também ressalta Elias, mas “é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua história de vida e socialização profissional” [...] “Em última análise, o saber-ensinar seria a coincidência perfeita entre a personalidade do ator e o papel do agente, ambos justificando-se assim mutuamente” (TARDIF, 2002, p. 78).

Três professores, entretanto, não relatam a escolha da docência por uma questão vocacional. Elisa vai para o Curso Normal por uma questão prática, isto é,

para dispensar as disciplinas de que não gostava e teria que estudar se escolhesse outra modalidade de Ensino Médio. Sua opção por História se deu por gostar da disciplina, ter muitos livros (a mãe era professora dessa matéria), não passar para Jornalismo - seu desejo inicial - em faculdade pública e por não ter dinheiro para cursar uma particular. Sara cursou Biologia com a intenção de ser pesquisadora. A questão da necessidade de conciliar trabalho e estudo aparece para Lauro, que queria ser engenheiro, mas precisava se sustentar, o que o impediu de fazer um curso integral. Assim, opta por Geografia, em curso noturno, trabalhando de dia. Decide, então, ser professor.

No meu caso, eu acreditei muito na educação porque eu entendia (porque perdi meus pais muito cedo) que era comigo mesmo. Eu não tinha ninguém para me orientar, e você não pode sonhar muito não, você tem que ser prático. E não tem outro caminho que te possibilite ganhar satisfatoriamente bem, que não seja através da educação. (Lauro)

Mesmo esses três professores revelam-se realizados na profissão, apesar de ela não ter sido sua primeira escolha.

Sara se sentiu “colhida e acolhida” pela profissão docente e não abandonou o desejo de fazer pesquisa: realiza-a na Educação.

Lauro assumiu-se professor e valoriza sua opção através de uma percepção da importância da educação no desenvolvimento de países que estuda como geógrafo.

No caso de Elisa, a descoberta do prazer no ofício docente se deu após experimentar o sucesso na alfabetização de sua primeira turma, no subúrbio, atendendo a uma comunidade pobre.

Aconteceram casos ali que eu não vou esquecer nunca, já se passaram quase quarenta anos e não vou esquecer. Esse foi o diferencial de eu passar a gostar do Magistério. (Elisa)

Esses exemplos permitem-nos perceber que esses professores, em vez de se sentirem amargurados por opções determinadas pelo contexto, puderam perceber as possibilidades da profissão e se aproveitarem delas, conseguindo construir um eu integrado. Dubar (2005) apresenta uma teoria de identidade proposta por

Bourdieu (1989, *apud* DUBAR, 2005) em que ocorre uma “dupla articulação”. A primeira entre sistema e trajetória, esta definida como “um recurso subjetivo, ou seja, um balanço subjetivo das **capacidades** para enfrentar os desafios específicos de um dado sistema” (DUBAR, 2005, p. 92, grifo do autor). A posição do indivíduo no sistema é percebida, nessa articulação, como uma “oportunidade estratégica para a realização dos objetivos dos indivíduos”. Dubar (2005, p. 93) continua:

Por isso, o encontro de uma trajetória e de um sistema já não leva necessariamente ao prolongamento da trajetória e à reprodução do sistema: o balanço das **capacidades** pode ser positivo ou negativo dependendo das leituras do sistema e suas oportunidades pelos indivíduos, assim como pode ou não haver oportunidade do sistema, dependendo da reconstrução subjetiva da trajetória pelos indivíduos.

Dubar apresenta a segunda articulação, entre “trajetória anterior” e “estratégia”, que implica uma recusa de determinação do passado em relação ao futuro.

Entre trajetória e estratégia se intercala o conjunto das relações internas ao sistema, no qual o indivíduo deve definir sua identidade específica; da mesma forma, entre representação e oportunidade do sistema se interpõe a trajetória dos indivíduos, a partir da qual avaliam características e evoluções prováveis do sistema (DUBAR, 2005, p. 93).

Os professores puderam identificar possibilidades no sistema, dentro dos limites oferecidos, percebendo suas capacidades. Dessa forma, a escolha pelo Magistério se mostrou acertada como uma estratégia possível, adequada à trajetória anterior de cada um. Elisa, por exemplo, pôde resignificar sua opção pelo Magistério a partir de sua trajetória enquanto professora. O seu início bem-sucedido contribuiu para que a trajetória se tornasse um recurso subjetivo, já que pôde realizar o balanço subjetivo das capacidades que construiu para lidar com o sistema. Elisa também representa um exemplo de professora que vivenciou um incidente crítico na carreira. Sikes (*apud* Bolívar 2002, p. 62) registra que esses incidentes têm papel importante na identidade profissional. Eles tanto podem ser “fatos incontornáveis” que estabelecem a identidade (como as trajetórias possíveis, citadas por Dubar), o que ocorreu para três dos professores, como

também podem ser acontecimentos que mudem as identidades ou reafirmem uma original em detrimento de outra. Elisa não se via professora por vocação, a escolha pela docência foi uma escolha em cima de trajetória possível. Seu sucesso como alfabetizadora se constituiu um incidente crítico porque, a partir daí, ela se determina professora, assumindo essa identidade.

Recapitulando:

Destaco desse tópico o seguinte: todos os professores assumiram o ofício docente, implicando-se na tarefa. Todos têm um alto grau de comprometimento com a profissão e com o aluno, não se tornaram professores “por não terem capacidade de ser nada diferente”, um ofício em que teriam “caído”, como afirma Esteve (2005). O que nos leva a pensar em como atrair novos docentes, como deveria ser uma das preocupações de políticas públicas integrais, como afirmam Tenti Fanfani (2007) e Tedesco (UNESCO, 2004). Os depoentes sentem orgulho de serem professores e não vivenciam sentimentos de arrependimento. Além disso, demonstram o sentimento de “estar a serviço do outro”, comprometidos com o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes. Os que precisaram optar pelo Magistério, fizeram-no com o sentimento positivo de um balanço entre suas capacidades e as trajetórias possíveis.

4.1.2

A formação inicial

Constatei dois tipos de formação inicial: a formação do antigo Curso Normal e a das Licenciaturas. As seis professoras que fizeram Normal cursaram suas graduações enquanto trabalhavam como professoras.

Sobre o curso Normal, embora todas reconheçam a consistência da formação teórica, há divergências na avaliação do curso quanto ao modelo de formação teórica e quanto à relação teoria/prática. Amanda e Marina criticam a formação no modelo de “racionalidade técnica”, o eruditismo. Ainda que

reconheçam a consistência como formação inicial, criticam a distância entre teoria e prática.

Por outro lado, essa mesma falta de conexão entre teoria e prática parece não ter sido vivida por Zaira, que teve a oportunidade de ser uma “professoranda” do Instituto (Schaffel, 1999). No seu último ano de Curso Normal, assumiu uma turma sob orientação da professora de prática. Zaira assim define essa experiência:

Foi bom, porque de repente a gente vai para a sala de aula e não tem supervisão nenhuma. A gente tinha apoio, qualquer dúvida a gente podia tirar. [...] Quando nós íamos para o Instituto, tínhamos aula daquelas didáticas, metodologias. E essas matérias nos davam subsídios, para termos idéia de aula: Educação Física, Artes... (Zaira)

Para essa professora, a supervisão mostrou-se importante para a superação das barreiras tão discutidas entre teoria e prática (Lüdke, 1996), pois deu-lhe mais segurança para assumir a turma sozinha depois, não tendo passado pelo famoso “choque de realidade” (Lüdke, 1996, Tardif, 2002, Esteve, 2005).

Quanto à própria abordagem teórica do Normal, Maura relata que seus conteúdos a instrumentalizaram a relacionar os saberes, extrapolar os limites entre as disciplinas, levar o aluno a perceber o todo, algo que manteve mesmo após se tornar professora de Ciências:

Eu acho que contribuiu muito ser professora do primeiro segmento. A formação do curso Normal foi uma coisa boa em termos de metodologia, porque, quando a pessoa faz faculdade, ela é especialista daquele saber. Mas eu não acho que a gente aprofunde muito na questão metodológica numa faculdade. Muito do que eu consegui, foi graças ao curso Normal. [Eu mantenho até hoje] a importância de estabelecer relações. Eu não me conformo com o aluno vendo as coisas fragmentadas. (Maura)

No caso das Graduações, em sua maioria, os professores aprovaram a formação do Bacharelado. No caso específico dos professores de História e Geografia, que fizeram suas graduações no período da Ditadura, há relatos interessantes sobre os impactos desse contexto, que variaram de uma insatisfação enorme com o enfoque ideológico do curso, que levou Amanda a desistir do curso

de História no IFCS¹, até a valorização, por parte de Jonas, da habilidade de uma professora em lidar com o contexto da repressão e censura. Em geral, os professores qualificaram positivamente suas formações:

[...] esta posição em relação à vida não me foi dada pela profissão só, foi também pelo saber histórico, que permite que se possa analisar melhor a situação de vida. Isso eu também procuro, de uma certa maneira, passar para os alunos: “Tudo que eu estou falando é importante para você trabalhar sua mente, mas o principal é você criticar, é você não acreditar em tudo que o livro, nem o Jornal da Globo nem revista dizem, também não é você desacreditar de tudo, mas você procurar na informação, no saber, a resposta para aquilo”. Acho que, na minha trajetória de profissão, eu fui feliz em estar no campo da História. (Elisa).

O enfoque [da Graduação em Geografia] era muito diversificado, dependia da disciplina. Vou te dar um exemplo, isso foi em plena ditadura militar. Eu tinha uma disciplina de história econômica do Brasil em que o professor era um professor de direita, um curso puramente conteudístico. Por outro lado, eu tinha disciplinas de geografia humana e geopolítica com duas professoras, e uma dela claramente era de tendência de esquerda. Ela, como excelente professora e com muita habilidade para a época, dava uma geografia mais crítica. Acho que foi bom: eu tive, em diferentes cadeiras, diferentes enfoques na geografia (Jonas).

Alguns dos meus entrevistados relatam a efervescência do movimento estudantil, do qual fizeram parte, tendo eles começado nessa época uma atuação política, que passou a constituir parte de suas identidades até o presente.

Se o Bacharelado foi considerado satisfatório, a Licenciatura foi criticada. André relata que ele e os colegas não sentiam afinidade com o conteúdo das teorias aprendidas na parte pedagógica:

[O curso do Bacharelado] foi muito bom. Eu só tive professores excelentes. Professores que eram do Fundão, da UERJ, da UFF. Isso foi muito gratificante pra mim.[...] Eu fiz a Licenciatura junto com o bacharelado. [...] Só que o pessoal não gostava muito da Licenciatura e eu também não era muito chegado não, porque era uma coisa muito teórica, muito complicada. Até hoje mesmo, quando o pessoal vem com esses “Perrenouds” da vida, “entra por um ouvido e sai pelo outro. O sujeito que propõe uma “teoria do Perrenoud”, ele tem cinco alunos na sala de aula”. (André)

¹ Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da UFRJ. A professora foi a única que não considerou seu curso de Graduação satisfatório, nem esse, do IFCS, nem o cursado em faculdade particular para completar a Graduação.

Lauro registra sua crítica em relação à formação da Licenciatura. Se, para André ela era muito teórica, para Lauro, as disciplinas não se aprofundavam como deveriam:

Como ao longo da minha vida estudantil, eu tive bons professores na Geografia, isso então colaborou sobremodo para que eu me firmasse na profissão e gostasse.[...] A formação inicial está focada para o ensino da Geografia. E o lado do carinho, do afeto, da compreensão? Isso aí é até certo ponto sacrificado. A gente tem as disciplinas pedagógicas na formação de professor, mas elas são muito frágeis quanto ao aprofundamento. (Lauro)

Os depoentes questionam a necessidade de terem adquirido sozinhos conhecimentos pedagógicos básicos não adquiridos na formação inicial. A fragilidade do núcleo pedagógico fica evidente, e, conforme relata Esteve (2005), poderiam levar a distorções do papel docente, responsáveis por parte do mal-estar do professor. Algumas dessas distorções, acusadas pelas falas dos informantes, seriam: a falta de aquisição de conhecimentos e destrezas sociais para conduzir o ensino e a relação com os alunos; a adequação dos conteúdos aprendidos no Bacharelado para que os alunos pudessem aprender o que desejavam ensinar; e o despertar nos alunos o desejo de aprender. Logo os depoentes perceberam que precisavam estudar os livros didáticos para adequarem o saber aprendido às possibilidades de compreensão dos alunos, e que, mais do que transmitir, tinham que encontrar uma forma de inserir os alunos numa relação com o saber (CHARLOT, 2005). Perceberam que precisavam adquirir as “destrezas sociais básicas”, para bem exercerem seu ofício de professores.

Recapitulando:

Ainda que tenham críticas, os professores reconhecem que tiveram uma formação inicial consistente em relação ao curso Normal e às disciplinas do Bacharelado relacionadas ao domínio das disciplinas que ensinariam aos alunos. Nesse aspecto, sua formação cumpriu o papel de formação inicial. Pode-se afirmar que se por um lado, os professores não saíram sem conhecimentos mínimos que lhes subsidiassem em relação ao conteúdo da transmissão, por outro lado,

faltaram subsídios aos alunos que cursaram Licenciatura, em relação a selecionar os conteúdos que deveriam ser ensinados e a como transmiti-los. Essa falta não aparece com intensidade em quem cursou o Normal. Muito pelo contrário, a maioria dessas professoras utilizou conhecimentos adquiridos nesse curso ao longo de sua atuação profissional. Destaca-se a experiência vivenciada por Zaira, que ainda como professoranda ficou atuando por um ano sob a orientação de sua professora supervisora.

4.1.3

O início na carreira

Em relação à entrada na profissão e ao sentimento em relação a essa experiência, há algumas diferenças entre os depoentes.

O grupo, constituído pelas seis professoras mulheres que fizeram Normal, começou sua prática no antigo Estado da Guanabara, como professoras primárias². Duas professoras, Marina e Zaira, frequentaram o período do Instituto de Educação em que as formandas de 3º ano tinham acesso automático ao cargo de professoras do Estado da Guanabara, sem prestar concurso.

Algumas das professoras começaram na Classe de Alfabetização, o destino comum dos novos (SCHAFFEL, 1999). Zaira foi a única que começou com alunos mais velhos, e a princípio, não gostou dessa experiência. Sua diretora percebeu características pessoais da professora e buscou inseri-la em uma turma em que essas características seriam mais aproveitadas. E a iniciativa deu certo. Zaira relata que se descobriu trabalhando com mais velhos e ainda hoje gosta das séries finais do Ensino Fundamental.

Amanda, uma das que começaram alfabetizando, relata que a dificuldade foi metodológica, talvez até por conta da pouca carga horária destinada à alfabetização no Curso Normal (SCHAFFEL, 1999) e à distância entre teoria e prática apontada por ela:

² Para maiores informações sobre a formação das Normalistas e sua socialização profissional, consultar SCHAFFEL (1999)

a minha dificuldade maior era dar conta da alfabetização daqueles alunos. Eu sabia de alguns métodos que eu havia aprendido, mas havia algumas dificuldades que me mostravam que não era só transpor aquilo que eu havia aprendido. [...] Eu não tinha muito problema de disciplina, de manejo, nunca tive muito isso, eu tive sempre uma relação boa com os alunos. (Amanda)

Já Elisa teve uma experiência diferente em seu início. Tem recordações que a emocionam até hoje, muito prazerosas:

Essa turma de CA (sua primeira turma) tinha como composição alunos fracos e tinha alunos que haviam feito um teste de AE, de aluno excepcional. Esses alunos ficavam no limiar, eram considerados alunos normais com asterisco. Destes, todos eu passei para turmas normais, todos se alfabetizaram [...] Eu tinha aluno que limpava chiqueiro de madrugada, ia depois trabalhar e depois estudar e eu só tive consciência disso algum tempo depois, porque eu sabia que eles eram de uma favela plana ao longo da linha do trem. Não fazia idéia de que era assim. Eu morava bem e algumas injustiças cometi. [...] Somente conhecendo aquela comunidade é que a gente pode avaliar o que era. Pois bem, **então essa turma [formada por] alunos AEs, fracos, tinha uma grande vantagem: ela era pequena. Aí eu fiz um trabalho sensacional, tirei esses meninos do normal com asterisco e isso é que talvez tenha me despertado para o magistério.** (Elisa)

Elisa recebeu, como recém-chegada, a turma mais difícil. Apesar disso, foi bem sucedida como alfabetizadora. Em primeiro lugar, ela tinha uma turma pequena, algo recomendado por Marchesi que defende que, em escolas em que as condições são mais difíceis, não se deveria ter o mesmo tratamento das demais escolas da rede. Nelas, os professores “deveriam dispor de meios, tempo e condições mais vantajosas que os demais” (MARCHESI, 2008, p. 122-123). E ele explicita quais seriam as condições:

Determinadas escolas precisam ter menos alunos em suas salas de aula, necessitam que os professores tenham menos horas-aula para poderem dedicar seu tempo a outras atividades, que existam mais recursos para a biblioteca ou para as novas tecnologias e que haja um acordo entre a administração e os professores para manter a estabilidade do corpo docente e dos funcionários e os incentivos profissionais (MARCHESI, 2008, p. 123).

Outro fator que se mostrou importante foi a sua determinação e abertura às crianças de uma classe social e realidade diferente da sua. Elisa se afetou com sua realidade, mas não os rotulou. Conseguiu atingi-los e mobilizá-los para aprenderem. Finalmente, ela conseguiu utilizar bem a metodologia que aprendeu

no Curso Normal³, tornou-se uma ótima alfabetizadora, chegando a alfabetizar duas turmas por ano. E mais, o seu sucesso, como já afirmaram Esteve (1997), contribuiu para gerar uma imagem positiva de si como professora, tendo sido aí que ela assumiu a profissão. A dificuldade e sua superação, através do trabalho bem sucedido, a despertaram para o magistério. Lüdke (1996), Huberman (2004), Esteve (1997) falam sobre o *choque da realidade*, o impacto em que vivem os novos professores ao tomarem contato com as turmas para cujas realidades não foram preparadas. Muitos dos depoentes conseguiram manter-se abertos às possibilidades dos alunos e passaram a buscar estratégias adequadas para lhes ensinarem. Como afirma Viviane:

Eu estudava e trabalhava. Eu chegava lá cansada, mal alimentada para dar minhas aulas, mas eu alfabetizava meus alunos, eu tinha um compromisso. Eu acho que a gente, na época, tinha uma ideologia, uma vontade de mudar o mundo. (Viviane)

Este foi outro fator que contribuiu para o sentimento positivo em relação ao início de carreira, que inclui os demais professores, fazendo-se presente até o dia em que os entrevistei: o compromisso. Tenti Fanfani (2006) ressalta a importância do sentimento de comprometimento, o que Contreras (2002) denomina obrigação moral com o aluno e a comunidade, o porquê de se estar atuando como professor. O ensino é uma “profissão moral” (MARCHESI, 2008), os professores precisam concordar com os fins da educação.

Para os professores que já atuavam no antigo primário, a socialização como professor do antigo ginásio, ou atuais 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, foi mais fácil. Relatam que puderam aproveitar a experiência e muito do que aplicavam e aprenderam com o trabalho que já tinham realizado. Algumas começaram a dar aula na própria escola em que trabalhavam, com “desvio de função”. Alguns fizeram concurso para o Estado assim que se formaram e foram aprovados. Para Jonas, isso significou assumir a docência como profissão, abandonando o emprego no banco.

³ Método da *Abelhinha*, fonético.

Os professores que fizeram Licenciatura, em sua maioria, começaram a dar aula muito antes de se formarem, em supletivos e cursinhos. Somente Sara começou a lecionar depois de formada, em turmas de 5ª série, atual 6º ano.

Em relação à experiência inicial, Lauro assim expressa seu sentimento:

Foi ela que me deu a consistência profissional, que me obrigou a estudar, pesquisar, porque na Universidade a gente estuda muita teoria e [para adquirir] a prática da vida de professor, só mesmo se atirando aos leões, que são os garotos.(Lauro)

Lauro, entretanto, foi o único professor que trouxe esse sentimento de “ser jogado aos leões”, mencionado por Sá (2006), referente à dificuldade de conseguir se fazer respeitar, dominar a turma e adequar a teoria – tanto conceitual da disciplina ao ensino, como pedagógica – à realidade do aluno. Lauro sentiu-se desafiado pelas lacunas de sua formação inicial e esse desafio o impulsionou a estudar. Para adequar os conteúdos, realizando a transposição didática, ele consultava livros didáticos das séries e provas de vestibulares.

Sara também menciona que aprendeu a ser professora “na marra”, o aprendizado de metodologia científica, porém, foi imprescindível para que se questionasse em relação às respostas dos alunos, contribuindo até hoje para que possa ensinar melhor.

Todos os professores, sem exceção, mencionam que sentiram grande prazer no início da carreira e continuam a ter essa sensação até hoje. Ter sua primeira turma, como bem ressalta Huberman (2004), contribui para o sentimento de entusiasmo, que tem seu peso para que os aspectos positivos do início da carreira sobrepujem as dificuldades. Zaira exprime bem o pensamento de todos: “Foi uma realização pra mim. Era tudo o que eu queria na minha vida”.

O sentimento de fazer um bom trabalho, de “dominar” o processo de ensino-aprendizagem é um dos que contribuem para o bem-estar do professor, conforme a pesquisa de Lantheaume (2006). O que parece se destacar nesses professores foi o fato de considerarem as demandas da atuação profissional em seu início de carreira como desafios. Como informa Esteve, nos casos em que o professor apresenta implicação pessoal com a tarefa, há aqueles que percebem ter os recursos adequados para dominar as situações; nesse caso, a implicação com o

magistério é consequência de sua “segurança em si mesmo e de sua identificação com o trabalho que realiza” (ESTEVE, 1999, p. 113). Assim, os docentes apresentam uma “conduta integrada” (*ibid.*, p. 114), sua implicação é resultante de sua satisfação com o magistério, e pode-se falar em “autorrealização do professor através do magistério” (ESTEVE, 1999, p. 114). As dificuldades são enfocadas como obstáculos a serem superados. Fica evidente que alguns desses professores se lançaram a desafios, de forma não habitual aos professores iniciantes, como destaca Huberman (2000), período em que o professor se situa frente às demandas da profissão e suas possibilidades. São professores “inquietos”, que não se conformaram com a monotonia e a rotinização, características que já demonstravam no início da carreira. Elisa e Sara, como já vimos, ousaram e puderam se perceber potentes, logo ao início:

No meu primeiro, montei uma Feira de Ciências. Ninguém me disse para montar! Era comum? Não era! [...] Eu fazia mais experiência na minha sala do que no próprio Laboratório. Nós tínhamos contato com outros professores. Então, nós conseguimos montar um material mais ou menos próximo e montamos uma feirinha de ciências bem interessante na escola. (Sara)

Para o sucesso da experiência profissional inicial, contribuíram também colegas, coordenadores, diretores. Algumas das orientações metodológicas recebidas por coordenadores foram apropriadas por meus depoentes e passaram a fazer parte de seu repertório metodológico. O apoio e acolhimento profissional e pessoal de diretores, colegas e coordenadores contribuíram para o sentimento de bem-estar e para criar espaços de solidariedade e de auxílio mútuo. Muitos foram os exemplos de apoio: a criação de redes sociais com outros colegas, indicando uns aos outros para novos empregos; diretoras que estimulavam as depoentes a prestarem concursos para mudança de função (de professora primária para ginásial, em que o salário era maior), abrindo mão de excelentes profissionais.

Lüdke (1996), em pesquisa sobre a socialização profissional dos professores, já havia explicitado a influência dos colegas e superiores na socialização e na aquisição de saberes necessários à prática. Lüdke (1996), Canário (2005), Nóvoa (2000) afirmam que a identidade profissional dos professores envolve a formação inicial e a experiência profissional, e que é no contato com os colegas experientes que se aprende a ser professor, daí o peso do

reconhecimento e apoio dos mais experientes aos professores entrevistados. Também foi significativo o fato de diretoras de alguns depoentes oportunizarem um clima de acolhimento e de aprendizagem na escola (MARCHESI, 2008).

Dubar (2005), citando Goffman, afirma que há dois processos identitários: o virtual, de identidades atribuídas por outrem, e o real, em que ocorre a “interiorização ativa através da incorporação da identidade pelo próprio indivíduo” (SCHAFFEL, 1999, p. 32). Os processos reais e virtuais podem ou não coincidir. É pela transação externa - objetiva, entre o indivíduo e o outro, negociando essa identidade - e pela transação interna - subjetiva, em que o indivíduo busca adaptar as identidades herdadas, atribuídas e desejadas - que se constitui a identidade de cada um. Zaira foi destinada a alunos mais velhos por uma diretora que nela identificou um “jeito de segurar alunos mais velhos”. Resistiu à idéia no início, mas posteriormente “concordou” e descobriu-se gostando dos mais velhos. Ela é um exemplo de professora que incorporou a identidade atribuída por outrem.

Amanda foi uma professora que teve sentimento diferente em relação à supervisão, quando professora de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental:

Tinha uma equipe técnica, eram coordenadores, ou supervisores, que vinham de fora, dos DECs, que eu acho que era como eram chamados os distritos educacionais na época. A gente recebia algum tipo de orientação, de treinamento em serviço, mas pouco. Eu lembro muito desses cargos me vigiando sempre, para eu prestar conta de notas, de frequência de aluno, era mais a parte burocrática, administrativa da escola. (Amanda)

Para ela, a marca que ficou dos cargos de supervisão foi a do controle burocrático e não da orientação. Mesmo assim, não se tornou uma professora que trabalha isoladamente, como defesa ao controle e à intromissão, apontada por Fullan e Hargreaves (2000). Amanda, porém, foi a única a relatar essa falta de apoio no início. Viviane e Elisa recordam suas escolas como escolas-modelo e maravilhosas. Era um prazer ter tantos colegas competentes com os quais poderiam aprender. Elisa relata que se sentia numa “ilha de tranquilidade”, quando começou a lecionar História, numa escola com um perfil muito diferenciado das demais de rede, onde os alunos “eram seus amigos” e onde podia

ousar no ensino, realizar atividades que não se consegue realizar mesmo numa escola com maiores recursos.

E a relação aos alunos? A maioria desses professores relata que nunca teve problemas com os alunos, a partir de diferentes pontos de vista. Amanda e Jonas não tiveram problemas de relacionamento e de manejo de classe. André “sempre buscou levar o aluno a aprender sem sofrer”, a tornar o conhecimento agradável. Marina fala do seu comprometimento com os alunos e da relação de acolhimento e de limite com o aluno. Aqui há algo que Charlot (2005) destaca: os professores se comovem ao cuidarem da geração mais nova. Em um sentido antropológico, estão fazendo o possível para tornarem seres humanos adultos os filhotes de homem. André destaca algo que Charlot também destaca: a importância de o professor pensar e estar atento às relações que os alunos têm com o saber. André afirma que busca levar o aluno a aprender sem sofrer, que se “sinta simpático” em relação ao que vai aprender.

Recapitulando:

Destaca-se na fala dos professores sua implicação/ seu envolvimento com a tarefa docente. Esse grupo, em sua maioria, recebeu apoio de colegas e dos demais profissionais da escola, inclusive diretores, vivenciando sua experiência inicial em contextos onde foram estimulados a ousar. O que mais chama a atenção foi o fato de vivenciarem as primeiras dificuldades com otimismo, com confiança em sua competência, mas sem onipotência. Souberam aproveitar o conhecimento adquirido com colegas mais experientes e foram estudar mais para dar conta da adaptação dos conteúdos ao ensino. Esses professores conseguiram estabelecer uma relação positiva com os alunos, sem rotular as turmas, como no caso de Elisa. Tiveram um início muito satisfatório, uma vez que puderam se perceber competentes e obter prazer no ensino. Mostraram-se, desde o começo, inquietos, recusando a rotinização, buscando estratégias de ancoragem (LANTHEAUME, 2007).

4.1.4

Trajetórias e saberes docentes

4.1.4.1

As carreiras dos docentes

Bolívar (2002) defende que a análise do desenvolvimento profissional docente procure integrar a pessoa total do professor, unindo âmbitos profissionais e não profissionais. Bolívar também propõe a análise da carreira em duas dimensões: a objetiva, em relação à parte administrativa, e a subjetiva, como o professor percebe sua evolução na carreira.

Em sua maioria, pelo menos em relação às escolas da rede pública, os professores mudaram pouco de escola e a permanência em cada uma foi bastante longa. Quando transferidos, os professores não apenas foram buscando escolas com uma localização geográfica mais conveniente, mas também com condições de trabalho melhores. E uma das condições mais mencionadas foi ter uma boa diretora: diretoras capazes de agregar professores interessados, motivados, capazes de orientar alunos e comunidade em relação aos valores trabalhados na Instituição, diretoras capazes de garantir condições mínimas de trabalho. Alguns depoentes manifestaram-se claramente em relação à transferência de escolas que eram muito desorganizadas burocraticamente e em que o aluno “tudo podia”, consideradas impossíveis de nelas se realizar um bom trabalho.

Em relação ao impacto das diferenças de gênero na evolução na carreira, elas foram menores do que as socioeconômicas. Elisa foi a que melhor expressou os impactos na carreira devido às tarefas domésticas. Enquanto teve filhos pequenos, precisou diminuir a carga de trabalho e abdicar de cursos e estudos, não só porque consumiam tempo, mas também porque não podia dispor de dinheiro para os custos dos cursos. Seu salário de professora do Município não era suficiente. Para ela, na época, a profissão docente ficou marcada como um quase subemprego:

Aquele dinheirinho ali era só, como se dizia antigamente, para “os alfinetes”. [...] É uma mágoa que fica, porque você está se dedicando, você estudou, profissionalmente tenta fazer o melhor e depois você leva uma rasteira. Paga com

teu dinheiro? Se o teu dinheiro é pouco, não tem com que bancar. Você quer fazer um curso, comprar um livro, você não tem o dinheiro... eu, sinceramente, se pude fazer isso, devo à instituição federal de ensino em que trabalho hoje.(Elisa)

Essa mágoa causada pela desvalorização do marido em relação à sua profissão, entretanto, só é expressa por ela. Destaca-se nas falas de Sara, Marina e Maura o apoio que seus maridos dão ao exercício da docência. O marido de Maura também é professor, tão apaixonado pelo que faz que se aposentou pela compulsória (já completou 70 anos) e voltou ao Magistério no Município por contrato. O marido de Sara é psicólogo e a auxilia a refletir sobre as relações com colegas. O de Marina ajuda em tudo que é necessário, inclusive na arrumação da mostra anual que a mulher realiza com os alunos no IFCS.

Todos os professores entrevistados afirmam a necessidade de lutarem por melhores condições, incluindo aí uma remuneração de acordo com a responsabilidade que têm, mas descrevem que a profissão lhes garantiu seu sustento. Viviane pôde adquirir seu imóvel, Sara afirma que seu trabalho lhe deu tudo que tem e que não deixou de fazer nada por ser professora.

Amanda foi a professora que teve a trajetória pessoal mais diferenciada do grupo: abandona a faculdade, e, com um grupo de colegas do IFCS, forma uma comunidade no interior do Rio, onde vivem de acordo com os princípios em que acreditam, lendo e estudando os “autores proibidos” da época da ditadura. Muda-se do Rio, e, em suas “andanças”, chega a ter outras experiências profissionais e de estudo. Essas experiências alternativas marcam um “incidente crítico” em sua carreira, já que reforçam sua identidade de professora, descartando as outras que tentou assumir (BOLÍVAR, 2002).

Sara e Jonas buscaram conciliar a escolarização dos filhos com o emprego. Sara vai trabalhar em uma escola particular para ter bolsa para os filhos e Jonas acaba sendo convidado para trabalhar na escola que escolheu para os filhos. O filho de André estuda na escola onde o pai trabalha. Os filhos de Maura estudaram em escolas “públicas” e atualmente todos são profissionais realizados e bem-sucedidos.

A maioria dos depoentes exerceu outras funções nas escolas além da regência. Apenas André e Viviane não tiveram experiências significativas fora da sala de aula. André, que chegou a ser professor universitário, explicitamente

afirma não querer outros cargos. Para exercer essas funções, os professores buscaram se capacitar, procuraram cursos de extensão e especialização, Mestrado e Doutorado. Fazem oficinas oferecidas pelas redes municipal ou estadual. Mostram-se conscientes de suas possibilidades e limites, e recorrem também ao apoio e competência de colegas.

Cinco professores foram coordenadores pedagógicos. Três exerceram cargo de Direção. Dois têm experiência com Educação de Jovens e Adulto. Marina trabalha atualmente também como formadora de professores de EJA.

Três dos entrevistados foram professores universitários e alguns trabalharam na formação de professores. Sara trabalhou em escola de formação de professores em Ensino de Ciências à distância, em projeto da FAPERJ⁴ de formação de professores e atualmente em uma Especialização em Meio Ambiente para professores. Jonas e Maura trabalharam na Secretaria de Ensino, em projetos pedagógicos. Jonas, ao ser convidado para a Comissão de implementação dos CIEPs, impôs como condição continuar dando aula em uma de suas matrículas. Maura e Zaira ficaram afastadas um período de sala de aula. Maura trabalhou na Secretaria, foi supervisora de Ciências do DEC e do Grupo de Trabalho para elaboração do currículo de Ciências do Município, voltando para a sala porque queria aplicar o que ensinava às professoras da rede. Amanda também participou da elaboração do currículo de Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da escola federal em que trabalha. Viviane e Zaira tiveram algumas licenças médicas. Por motivos de saúde, Zaira exerceu outras funções, algumas das quais lhe permitiram estudar com mais tranquilidade. Jonas e Elisa são atualmente, além de professores, coordenadores de série. Elisa relata que não gosta da função, mas ela é oportuna, pois permite-lhe repousar um pouco a voz, uma vez que diminui o número de turmas. Além disso, como tem dedicação exclusiva na instituição, participa de um projeto do Departamento de História, de edição de uma revista, atividade com a qual se identifica.

Marina participou ativamente da construção do SEPE⁵, “a construir a categoria”, como ela mesma definiu, além de ter contribuído para a elaboração do

⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

⁵ Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação

projeto Escola-Comunidade, da Secretaria Municipal de Ensino. Já Amanda tem uma participação ativa em Associação dos Docentes da escola.

Os professores relatam que algumas dessas funções foram assumidas por serem desafiadoras e seus “espíritos inquietos” os impulsionam em busca de novas aprendizagens, conforme eles disseram. Jonas relata, por exemplo, que aceitou um convite para trabalhar em EJA⁶ às vésperas de se aposentar no Município, porque era a única experiência que não tinha, e só se aposentou porque a saúde não dava mais conta de todas as atividades que exercia, trabalhando em três turnos diários.

Os professores revelam que também só aceitavam propostas coerentes com seus princípios em Educação, revelando comprometimento ético. Muitas vezes, a boa remuneração contribuía para o exercício da nova função, como no caso de Sara, que foi trabalhar em uma escola particular, pedindo demissão da escola particular em que trabalhava anteriormente, mas não da “escola pública”, sua raiz. O compromisso com a educação pública (definida nesse caso como a educação oferecida pelas redes oficiais governamentais de ensino, em qualquer nível), aliás, é outra das características dos professores entrevistados. Maura afirma que deseja retribuir aos alunos tudo que recebeu da escola pública, responsável pela ótima formação pessoal e a das filhas. Todos os professores compartilham da mesma visão sobre seu ofício: são professores e, para eles, o melhor lugar para se trabalhar na escola é dentro de sala de aula. O exercício de outras funções docentes foi visto como uma oportunidade de enriquecimento profissional, de aquisição de um instrumental melhor e de um olhar mais enriquecedor sobre o ser professor.

Recapitulando:

Os professores entrevistados demonstraram um grande comprometimento com a escola pública, chegando a optar por essa e não pela escola particular, quando o tempo não permitia a docência em ambas. Mostraram-se professores que mantiveram seus princípios éticos, buscando trabalhar em instituições cujos

⁶ Educação de Jovens e Adultos

valores eram coerentes com os seus. Novamente, mostraram-se professores que desejavam vivenciar desafios e construir novas competências, para, também, se tornarem professores melhores. Voltando a Bourdieu (*apud* DUBAR, 2005), verifica-se que esses professores fizeram um bom balanço de suas capacidades, podendo investir, dentre as trajetórias possíveis, naquelas que lhes permitiam ampliá-las ainda mais e, conforme Elias (1994), se individualizar. São professores que não se mostraram reféns das mudanças. Ao longo de suas carreiras, eles foram motores de mudança em seus sistemas de ensino, quer através de sua atuação sindical, quer através do exercício de liderança administrativa ou pedagógica, ou seja, dentre as possibilidades oferecidas, souberam aproveitá-las e foram se tornando professores com condutas cada vez mais integradas, adquirindo uma confiança cada vez maior em si mesmos.

4.1.4.2

A construção de saberes ao longo da trajetória docente

Nesse momento, aprofundarei o que foi discutido no item anterior, em relação à trajetória e carreira, à luz da construção dos saberes docentes e da identidade profissional desses professores.

Huberman (2000) destaca que os professores tendem a fixar formas de atuação que lhes garantem sucesso, e, muito provavelmente, o que constroem no início da carreira tende a se manter como uma forma identitária. No caso dos meus depoentes, isso também ocorreu.

Sara manteve a perspectiva adquirida através da adequação da metodologia científica na relação com os alunos, como instrumento para orientar melhor o ensino, de forma que os alunos aprendessem cada vez melhor. A postura de professora do 1º segmento do Ensino Fundamental permanece na Maura-professora-de-Ciências, que manteve no ensino da disciplina a integração de diferentes áreas de conhecimento. Jonas aprendeu a habilidade estratégica utilizada por sua professora, que conseguia ensinar Geografia Crítica na época da Ditadura, aplicando-a quando começou a lecionar.

As estratégias bem-sucedidas da fase exploratória da carreira (Huberman, 2000) puderam se estabilizar como uma segunda pele profissional (Nóvoa, 2000). Na fase exploratória, esses professores demonstram ter criado recursos que garantiram o sucesso enquanto professores e uma imagem positiva de si, gerando autoconfiança para assumirem os novos desafios, numa etapa de diversificação de atividades docentes, como já relatei no item anterior.

Tardif (2002) apresenta os saberes dos professores como heterogêneos, temporais e situados. Dentro da heterogeneidade, ocorre um amálgama, entre saberes conceituais, saberes teóricos e os saberes da prática. Esses ocorrem em relação com os alunos, com colegas e na Instituição. São saberes situados, construídos para responder a situações práticas.

Ao vivenciarem novas funções e se lançarem a novos projetos, dentro ou fora das instituições, os professores precisaram lançar mão de seus saberes teóricos, conceituais e práticos. E, conforme relatam Sara, Amanda, Jonas e Lauro, nem sempre eles foram suficientes. Esses professores entusiasmados enfrentaram suas limitações e as situações novas que lhes eram oportunizadas como desafios e oportunidades de crescimento e desenvolvimento profissional. Eles realizaram um balanço entre suas capacidades e as demandas das situações, buscando nelas recursos para as mudanças. Como conseguiram realizar mudanças na forma de agir, mudando algumas “regras do jogo” - como Marina, que participa de comando de greve, sendo de equipe de Direção - ou se tornando professores melhores, mantendo o prazer de ensinar?

A vivência dos desafios profissionais contribuiu para um enriquecimento da docência. No exercício de outras funções e cargos, os professores puderam ver a escola de uma forma mais ampla, o que destacam como muito importante. O cargo de coordenador, para Maura, implicou tomar consciência de aspectos da prática e de buscar aprender mais, de adquirir maior consistência teórica. Tardif (2002, p. 299) afirma:

Por outro lado, a epistemologia da prática afirma que a atividade profissional representa uma fonte *espontânea*⁷ de aprendizagem e conhecimento. No entanto, assim como os cientistas e tecnólogos, os práticos não possuem um acesso direto à verdade, à eficácia, ou à justeza de sua atividade. O perigo dessa concepção reside

⁷ grifo do autor

na crença de que o exercício de uma atividade profissional é suficiente para, não se sabe como, garantir a competência do prático, como se a prática se tornasse paulatinamente translúcida para o prático.

Maura relata a dificuldade que teve ao assumir o cargo na Secretaria de Educação, uma vez que precisou aprender a transmitir seus saberes para outros professores da rede, num processo de interação, aprendendo a realizar as adequações necessárias para o trabalho de formação de outros colegas, sem deixar de lado os pressupostos básicos que norteavam seu trabalho e que eram seus objetivos maiores:

Eu era da equipe⁸, nós começamos a estruturar o conteúdo de Ciências, ligando-a ao cotidiano, aqueles princípios básicos com os pressupostos do que a gente pretendia. Havia [na rede] escolas com laboratório, mas a coisa não funcionava, isso não era garantia de um bom ensino, de uma boa metodologia. [...] Começamos a traçar o conteúdo por objetivos, mas o professor não estava preparado, então, começamos a especificar mais os conteúdos, elaborando um novo documento. Depois saíram guias metodológicos. [...] Mas acho que com tudo a gente aprende. [...] a gente vai fazendo o que acredita. (Maura)

Conforme os professores me relatavam as vivências de novos cargos e funções, destacou-se outra característica desse grupo: a consciência da limitação de seu saber. Esses professores não têm uma relação onipotente com seu ofício e com os colegas. Todos os professores mostraram-se capazes de reconhecer seus limites e de buscar auxílio em diversas instâncias, preocupando-se com a formação profissional ao longo da carreira. Inicialmente, muitos se inspiraram em antigos professores e colegas de equipe: Sara, por exemplo, recorda uma antiga professora e sua prática de escrever bilhetes aos alunos; Viviane relata o quanto se inspira com a atuação impecável dos professores da escola “modelo” em que trabalhou e cujo comprometimento com o ensino de qualidade a inspira até hoje; Amanda “herda” o prazer de dar aula de sua antiga professora. Quando a troca de idéias e o trabalho colaborativo com os colegas de trabalho não davam conta do suporte, esses professores procuram apoio e formação fora da escola. Sara, por exemplo, cria uma parceria, que mantém até o presente, com uma pesquisadora,

⁸ Equipe do grupo de trabalho constituído durante o Governo Brizola para elaborar a proposta curricular inicial dos CIEPs.

mãe de uma aluna de escola particular. Já Amanda, ao receber o desafio de formular o currículo de Estudos Sociais da escola, procura apoio na Universidade:

Procuramos o pessoal do laboratório de currículo. Esse grupo, composto por Tomoko, Heloisa Villas Boas, Diva Noronha, uma outra professora que era de Filosofia, tinha sido afastado do Laboratório de Currículos devido a uma greve. Começamos a estudar a proposta do laboratório de currículo, que era uma proposta piagetiana, construtivista. Pegamos a experiência desse grupo, já que o Colégio não tinha nada pronto em relação à 1ª a 4ª. Eu me tornei coordenadora de Estudos Sociais do Colégio e com esse grupo de pessoas organizamos o currículo de 1ª a 4ª, aí eu me encantei. [...] Eu fui estudar isso, como? Com as pessoas, com os grupos de estudo que eu comecei a fazer com os professores da escola (Amanda).

Os depoentes relatam que buscaram responder às indagações e aos questionamentos levantados na prática. Mantiveram-se estudando, fazendo cursos, tendo participação em projetos de Universidades, em grupos de pesquisa e em projetos das Secretarias de Ensino. A continuidade de estudo é constante, o vínculo com o saber mostra-se muito positivo. Nenhum dos professores se considerou pronto, acabado, sem mais nada a aprender.

Aceitando os desafios, buscando resolver os problemas da prática, adquirindo constantemente saberes teóricos e conceituais, os professores foram se apropriando do próprio saber construído na prática. Tardif (2002, p.49) apresenta os saberes experienciais do professor, com a seguinte definição:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente que não provêm das instituições formadoras nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes experienciais possuem três objetos que constituem a própria prática docente e através dela se revelam: as relações com os outros atores; as obrigações e normas do contexto do trabalho; a instituição enquanto meio composto com funções organizadas (TARDIF, 2002, p. 50). Segundo Tardif, é sobre esses três objetos que aparece a defasagem dos saberes adquiridos na

formação inicial. O início da profissão demanda um rápido aprendizado desses objetos, assegurando uma “experiência fundamental” que, em seguida, se tornará “um *habitus*”, “uma maneira pessoal de ensinar” (TARDIF, 2002, p. 51). Segundo o autor (*idem*, p. 53), esses saberes são passíveis de objetivação, que ocorre sempre que os professores participam de atividades de partilha, em que trocam experiências com os colegas, em momentos em que o professor torna-se um formador, transmitindo seu saber para estagiários e professores iniciantes, em que participam de congressos e de reuniões pedagógicas que propiciem trocas. Além disso, a experiência propicia uma “retradução” de outros saberes, que serão validados em função da prática. No caso dos professores que entrevistei, dentro do seu saber-fazer, eles permitiram espaços abertos para novas apropriações, nas quais os saberes experienciais são também postos à prova. Lantheaume fala do sentimento de dominação que a carga burocrática do trabalho docente pode provocar no professor, bem como a rotina, quando se torna enfadonha, ou quando o professor perde o controle do processo educacional, e não consegue ver o *belo trabalho* acontecer, agindo sem retorno. Os meus professores não se deixaram dominar pela rotina, mantendo-se sempre abertos à troca com colegas e com saberes teóricos. Seus saberes experienciais foram se ampliando, eles foram recriando o ofício, percebendo que conseguiram criar novas situações com proveito para si e para os alunos, no processo que Lantheaume designa por ancoragem. Roldão (2007) refere-se aos fatores de distinção do conhecimento profissional docente. A capacidade analítica contribuiu para que os professores fossem se apropriando das improvisações e de suas criações, refletindo sobre as mesmas.

Que aprendizados os meus depoentes realizaram na e pela relação com alunos e colegas? Como avaliam essas relações?

Os depoentes buscaram construir, em um aprendizado que ocorreu na prática, uma boa relação com os alunos. Esse saber experiencial os auxilia no manejo da classe e a conquistar, com cada turma, sua autoridade pedagógica.

Quanto à autoridade pedagógica, alguns dos depoentes vivenciaram a transição de uma autoridade “natural”, pré-dada, para o momento em que vivemos, momento em que a autoridade docente precisa ser construída com os

alunos, como sinalizam Tedesco e Tenti Fanfani (2004). Lauro esclarece como percebe a mudança na relação professor-aluno:

O meu relacionamento tem sido o melhor possível, não existem fronteiras. Antigamente, *magister dixit*, e todo mundo abaixava a cabeça, no caso da relação professor-aluno. Hoje não, o diálogo é mais aberto, o aluno tem condição de interagir, de criticar [...] Antes o aluno não tinha praticamente o direito de contra-argumentar, hoje existe essa franca liberdade. Essa fronteira, quando existe, é mais no tocante com o respeito, a disciplina que deve haver dentro de sala de aula. O professor é o regente, ele tem que, em primeiro lugar, fazer claro e exercer isso, porque se o professor não se impõe, o aluno também não o respeita. Então, existe essa reciprocidade no ser professor, educador. (Lauro)

A autoridade pedagógica, para os depoentes, se constrói e é legitimada justamente pela demarcação do papel em sala de aula e pela especificidade do seu saber.

Agrupei as estratégias mais utilizadas pelos professores para a boa condução da relação com os alunos:

(a) A definição clara do papel de cada um nessa relação: essa é uma das estratégias desenvolvida na prática para não terem problemas de disciplina. É importante definir de início a que se veio, qual a função de cada um e da escola, estando aberto para negociar com os alunos, quando isso é possível e necessário. Marina dá como exemplo o fato de negociar com os alunos a avaliação que faz dos mesmos, desde que apresentem argumentos sólidos. Elisa define os parâmetros e as regras do jogo ao início do ano:

Eu acho que a coisa mais importante em disciplina, e até hoje eu penso desta maneira, é você mostrar ao que veio. Quando você consegue que seu aluno perceba que você veio ali cumprir uma matéria, um programa, você não veio brincar com ele, aí, você pode brincar, nesse momento você pode brincar, entendeu? [...] você tem que mostrar ao que veio. “Eu vim aqui ensinar História para vocês, a História vai ter tais e tais utilidades, vamos trabalhar assim e assim. Nós vamos ter caderno, a avaliação vai ser de tal e de tal maneira...” (Elisa)

(b) Tornar a sala de aula um ambiente agradável ao aluno, tentando entender o aluno: essa estratégia é utilizada por muitos depoentes.

Na nossa função você só vai conseguir atingir o que você quer, se você tornar o ambiente de sala de aula um ambiente agradável. Eu considero que, para que esse

ambiente se torne agradável, isso passa pela relação. Então, eu busco sempre me aproximar muito do aluno. (Jonas)

Mesmo aqueles mais exigentes quanto ao aspecto disciplinar, preocupam-se em tornar a sala de aula um local onde o respeito e a compreensão se evidenciem. André, um dos que exigem disciplina, afirma que é o aluno que tem que se adaptar a ele, mas mostra-se flexível ao permitir, por exemplo, compensações de horário por um aluno que precise faltar. Em seu caso, um fator pessoal contribui muito para a valorização da disciplina. Sua vivência como militar levou-o a dar grande importância a valores praticados no Exército: disciplina e honestidade. Isso não o impede de, na prática, negociar com o aluno quando essa negociação não fere os princípios que, a seu ver, são invioláveis. Lauro acrescenta que é necessário manter um “delicado equilíbrio” na relação com o aluno:

[...] é a ternura que muitas vezes aproxima mais o aluno do professor, faz o aluno ganhar mais confiança no professor. Procuro o equilíbrio entre aquele professor austero ou aquele afetuoso. O austero é para fazer o aluno render, o afetuoso é para que ele compreenda que a minha austeridade é, no fundo, aquela ótica do pai ranzinza que dá a bronca, mas, quando o filho está doente, ele é o primeiro a estar na cabeceira do filho [...] (Lauro)

Para ter esse equilíbrio, Lauro precisou adquirir uma capacidade de adaptação ao grupo, à situação:

O professor tem um aspecto assim, ele tem um pouco de camaleão. Ele tem que ter jogo de cintura pra se adaptar a realidade que ele encara diante de si. É isso, ou abandona a profissão. A dificuldade existe: um aluno com uma história inclusiva um pouco mais agressiva, um que traz conhecimento, outro que não traz conhecimento, um que respeita, outro que desrespeita, então, você tem que saber administrar isso tudo. (Lauro)

Segundo Esteve (2005), o manejo da classe é uma das maiores dificuldades dos professores iniciantes. É muito diferente a relação com um aluno individualmente da relação com o grupo, sendo necessário aprender a administrar diferentes ritmos, limites, possibilidades. E Lauro se sente provocado frente a essas diferenças:

Porque nós somos pessoas que têm cada um uma reação diferente. A gente tem que saber como lidar com isso. Sendo que quando você está numa função de comando, você tem que saber administrar a vaidade, o ciúme, os complexos. Lidar com o ser humano é um troço difícil. É provocante. (Lauro)

(c) Adquirir estratégias que evitem problemas na relação com os alunos, para não viverem os problemas que colegas têm com alunos e famílias, devido ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lauro e André valorizam, como os demais, a construção de um ambiente democrático na escola. Entretanto, segundo eles, houve uma deturpação na aplicação do ECA, como se só o aluno tivesse direitos, perdendo-se o respeito com o professor. Viviane foi a única depoente que registra ter sofrido situações mais sérias de perda de limites de respeito por parte de alguns alunos, talvez porque, das professoras entrevistadas, é a única que trabalha em escola que atende, em grande parte, a jovens em “risco social” (DAY, 2009). Tedesco e Tenti Fanfani (2004) trazem como ponto de reflexão para a atuação dos docentes a situação – nova nessa relação – de que os alunos são sujeitos de direito, entretanto, os depoimentos ouvidos sugerem que em muitos casos, há uma tendência de “curvatura da vara”, ou seja, se, antigamente, a autoridade do professor podia chegar ao autoritarismo, hoje, estaríamos vivendo, em alguns contextos, uma tirania da juventude. Boing, pesquisando sobre a identidade profissional dos professores itinerantes, também registrou dificuldades em relação a esse fato:

Com menos ênfase, os dispositivos legais de proteção à criança e ao adolescente também chegaram a ser mencionados de passagem por alguns entrevistados. A questão é colocada como uma caricatura das relações sociais baseadas em interações humanas extremamente frágeis. Dizem alguns que tanto nas escolas públicas quanto nas privadas o professor é refém da legislação. Qualquer atitude mais firme do professor logo é interpretada como uma violação dos direitos das crianças. Falar mais duramente com algum aluno é logo interpretado pelas coordenações e familiares como gritar. (BOING, 2008, p.74)

(d) Aprender com prazer: uma das estratégias que se destacam na relação desses professores com os alunos é que procuram levar o aluno a aprender “sem sofrer”, para usarmos a expressão usada por André. Na relação professor-aluno eles se preocupam em despertar o aluno para o conhecimento, abrindo espaço para o pensar, para o testar hipóteses, algo relatado por todos os depoentes. Os

depoentes cunham o específico de sua função de mediadores da cultura (Gauthier e Mellouki, 2004) através de estratégias que despertem nesse aluno o prazer em aprender. A mobilização dos alunos para a aprendizagem é percebida pelos professores de duas formas: para uns como algo pertinente à função; para outros, como demanda em função da concorrência com meios de comunicação e à própria “falta de interesse” dos alunos pela escola, que aumentou nos últimos tempos. Como bem afirmam Tedesco e Tenti Fanfani (2004), o professor que ignorar as novas tecnologias e as culturas adolescentes segue “por sua conta e risco”. Trazer a realidade para a sala de aula, procurar levar o aluno a significar o conhecimento que lhe é apresentado, pensar em apresentar funções para aquilo que se aprende. Todos os depoentes se mostraram abertos não só em buscar novas metodologias e estratégias, mas também em repensar o que se ensina e o para que se ensina.

Enfim, corroborando as idéias apontadas por Huberman (2000), mais ao final de carreira, alguns dos professores se relacionam com o aluno de forma mais equilibrada, pois já têm clareza do seu papel e sua autoridade encontra-se estabelecida. Os depoentes construíram saberes experienciais próprios para lidar com os alunos, provavelmente, como afirmou Esteve (1999), por ensaio e erro, e, além disso, ao longo de sua vida profissional, foram também desenvolvendo um maior autoconhecimento, o que lhes permite identificar melhor suas possibilidades e limites na relação com o aluno e, inclusive, dentro dessas, com que faixa etária trabalham com maior prazer.

Entretanto, não encontrei o distanciamento encontrado por Huberman em professores mais ao final de carreira na relação com seus alunos. Os professores mais velhos se percebem até mais próximos. A diferença de idade em relação aos estudantes facilita o aparecimento desse sentimento de ternura relatado por Lauro. Essa diferença contribui para que o aluno o trate com um respeito maior do que o dedicado a um professor mais jovem. Ele e Zaira acreditam que a maior aproximação seria resultado da segurança de que alguns limites não serão ultrapassados:

Quando se é jovem, a gente quer fazer prevalecer a autoridade. Depois, com a experiência, além da autoridade, a gente tem que passar o quê? Experiência e conhecimento. Esses três ingredientes são marcantes na vida do professor. Fazer com que o seu aluno tenha respeito e confiança naquilo que você transmite. Isso é adquirido através do tempo. Hoje, em função da minha idade, em função do tempo

que exerço o magistério, quando eu entro em sala de aula o relacionamento do aluno comigo é de um respeito maior do que com um professor de geografia mais jovem. (Lauro)

Zaira se percebe ainda severa, exigente, mas mais flexível do que anteriormente, brincando com os alunos. Devido “à maturidade”, já tem maior segurança em relação à autoridade. A maturidade também autoriza os depoentes a fazer algumas escolhas. Zaira se permite, na atual fase da carreira, trabalhar com a faixa etária com que mais se identifica, em que os alunos se mostram mais abertos ao conhecimento. Tomar consciência de suas habilidades, limites e possibilidades significa não só cuidar melhor de si, mas também do outro.

A mudança nas relações familiares talvez tenha contribuído para que os jovens buscassem, cada vez mais, esses professores, para funções que estariam a cargo da família. Muitos depoentes relatam que os alunos lhes procuram para pedir conselhos e orientações que, a seu ver, teriam de ser dados pelas famílias, tais como sobre perspectivas sobre o futuro dos jovens. Uma pesquisa realizada por Yves e E. H. de la Taille (2005/06 *apud* Lüdke, 2006, p. 189) relata que 70% dos jovens consideram a escola a instituição mais confiável logo após a família e consideram seus professores como grande influência sobre seus valores (ainda que logo após os pais e amigos). No caso dos depoentes, muitos são procurados pelos alunos antes mesmo dos pais. Tedesco e Tenti Fanfani (2004) já previam que uma das novas atribuições docentes seria a “orientação vocacional” de jovens. Alguns dos professores que entrevistei se veem convidados a exercer o papel de orientadores do futuro dos jovens.

O que motiva os professores a elaborarem tantas estratégias para tornar a relação com os alunos cada vez melhor? O que se destaca no depoimento desses professores bem-sucedidos, entusiasmados, é o seu amor ao jovem, ao ser humano. Cada um dos depoentes o expressou de uma forma:

O que me move somos eu, minha parceira [uma professora que realiza projetos com ela] e a garotada. O que me encanta é o que se produz para nós e o que isso reflete para eles, [...] o que importa é que eles estão aqui e o que surge desse espaço. Eu tenho certeza de que, no futuro, alguma coisa há de ficar. (Marina)

Uma paixão, um respeito imenso pelos meus alunos, por qualquer ser humano, independente de ser meu aluno, isso é fundamental. (Sara)

... esse amor e respeito ao ser humano. O mesmo respeito que eu recebi dos meus professores, [...] eu também tenho que passar adiante. Eu acredito que alguns alunos meus, que estão até já fazendo o Curso Normal, vão passar também. (Viviane)

Os depoentes demonstram, ao longo do seu depoimento, uma das dimensões da profissionalidade docente, que Contreras (2002) define como obrigação moral, e Tenti Fanfani (2006) como comprometimento com o aluno. Contreras reforça que o trabalho docente apresenta essa dimensão de cuidado com o bem-estar e o desenvolvimento como pessoa do educando, com seu valor como pessoa, ao mesmo tempo em que se preocupa com o aprendizado de cada um. É também a obrigação moral que leva o professor a buscar a justiça nas suas decisões:

A obrigação moral também implica que a atuação do professor ocorre numa “relação de desigualdade com os alunos, a qual apenas se sustenta porque se confia em que essa desigualdade não será usada contra a parte mais fraca da relação, mas, ao contrário, para que possam desenvolver recursos e capacidades que os tornem independentes” (TOM, 1984, apud CONTRERAS, 2002, p. 76-77)

Essa preocupação se manifesta claramente na fala de alguns docentes, em especial de Amanda e Marina, preocupados em prover seus alunos de conhecimentos e atitudes essenciais à sua atuação como cidadãos, e no exame diário que o professor Lauro faz dos fatos ocorridos:

Ao longo desse tempo, foram poucos alunos que eu tive o desprazer de tirar de sala de aula, eu falava pra eles o seguinte: “Vocês pensam que pra mim é gostoso tirar vocês de sala de aula?” Quando eu tiro um aluno de sala de aula, fico mais doente (que ele) e, invariavelmente, quando eu vou dormir, [...] eu faço um videoteipe do meu dia profissional, exatamente para me corrigir, quando eu fui de mão pesada ou de mão de leve, para buscar o equilíbrio. Tenho conseguido, tem sido bom e é isso que me faz permanecer no magistério. (Lauro)

É a obrigação moral que garante, assim, o exercício da autoridade, de forma a eliminar o autoritarismo, preservando a relação desses professores com seus alunos, baseada no respeito mútuo.

Charlot (2005) nos oferece uma outra possibilidade de compreensão desse cuidado do professor com seu aluno. O professor é, ao mesmo tempo, um sujeito, um representante de uma instituição escolar e um adulto encarregado de transmitir

o patrimônio da humanidade aos jovens. Assim, o que frequentemente se interpreta como relação afetiva é, de fato, uma relação antropológica: o estudante precisa do professor, está à espera dele. O professor se sente comovido ao cuidar dos jovens. Charlot (2005) defende que esse sentimento de ternura, esse cuidado com os mais novos, seria um aspecto que caracterizaria a função antropológica de “tornar homem” da educação, o professor se entenece ao cuidar das novas gerações. Esse cuidado, esse “amor ao ser humano”, o respeito ao jovem parece se constituir numa via de mão dupla, em que os jovens também respeitam seus professores. Respeitam-no como pessoa e essa valorização da integridade pessoal é algo muito importante para os professores brasileiros, conforme dados obtidos por Marchesi (2008), em especial para os professores com mais tempo de carreira. Respeitam-no como alguém que tem algo a dizer. E isso não é pouco, se aceitarmos a hipótese trazida por Dussel de que vivemos em um contexto de “modernidade líquida” (Bauman, 2002, *apud* Dussel, 2006, p.148), em que os paradigmas mudam tão rápido que se vive uma crise de transmissão, e é esta que mais afeta o ofício docente. Essa crise se faz evidente em quatro aspectos e me deterei na análise dos dois primeiros: (a) há uma quebra nas relações de autoridade entre as gerações. Numa sociedade “juvenilista”, desautorizam-se os velhos e suas experiências e se questiona a ação da transmissão. Não por coincidência ocorre o surgimento do construtivismo, em que o papel do professor é o de facilitador; (b) houve uma pluralização nas tecnologias de transmissão e de arquivo da memória. A escola passa a ter o desafio de “desenvolver estratégias e capacidades de entendimento desse fluxo de informação, com o propósito de voltar a inscrever os sujeitos em uma trama coletiva” (DUSSEL, 2006, p. 164, tradução nossa). Além disso, a autonomia dos jovens frente ao computador parece reforçar o receio dos professores de serem substituídos pela máquina, reforçando a crise de transmissão.

Entretanto, os professores que entrevistei se permitiram sair da postura do professor como único detentor do conhecimento sem perder sua autoridade pedagógica. E o fizeram introduzindo o aluno na relação com o saber. Sua relação com os alunos aponta numa direção: a daquele que ensina algo a alguém (Roldão, 2007). E eles não abdicaram da responsabilidade de prepararem os jovens para assumirem seu papel no mundo (Arendt, *apud* Dussel, 2006)

Em relação aos colegas, os depoentes também adquiriram estratégias para administrar essa relação. Uma das características mais marcantes dos depoentes é sua percepção da importância da parceria com colegas. Essa parceria mantém o seu foco nos fins que desejam atingir, propicia a criação de situação de ancoragem (Lantheuame, 2006) mais estáveis e partilhadas. Trabalhar com os colegas demanda um processo de construção de relações de colaboração, o que nem sempre é fácil.

Os depoentes precisaram aprender, na relação com seus colegas, a administrar a diversidade pessoal e profissional, a gerenciar essas diferenças, construindo limites na relação com seus pares. Sara relata ter aprendido a respeitar as diferenças pessoais, a não entrar no espaço do outro, a respeitar a etapa do outro. Suas limitações são aprendizados que se fizeram na prática.

Quando você passa de estudante para trabalhadora, é algo difícil de lidar. Então havia dificuldade sim, eu sentia certos tipos de melindres, às vezes ficava decepcionada quando via alguma coisa que não gostava no colega e até na direção de colégio. Mas com o tempo isso foi se transformando. [...] A gente não pode querer que as pessoas sejam do jeito que a gente é, que a gente idealiza. [...] Cada um é um. (Zaira)

Eu sou, na essência, um professor então eu tenho que compreender as deficiências do meu colega de classe e, na medida do possível, tentar solucioná-las de maneira satisfatória. (Lauro)

Assim, os depoentes foram atuando com cuidado nessa relação, estimulando colegas para mudança de posturas e práticas, manifestando o mesmo respeito que têm pelos alunos:

É nas “beirolas”, é nas reuniões. [...] Conseguimos fazer com que todos os professores de 5ª a 8ª série fizessem uma semana de trabalho com as idéias de Luther King [...] feita pelos professores de História e de Geografia, na 4ª feira passada, cada professor fez uma oficina, sete disciplinas. Como é que fizemos isso? [...] Quatro professores sentaram, aí fomos inserindo: "A Fulana, ela entra!" No final, dos sete professores, todos entraram, até os que não estavam antes, todos participaram. Um ajudou o outro. (Sara)

Sara, Maura e Amanda procuram ajudar os colegas em tudo que precisam, respeitando-os. Sara e Amanda valorizam a contribuição de novos olhares, saberes do professor em início de carreira ou recém-chegados à escola. Amanda se sente

muito à vontade com os novos, senta-se para discutir e trocar experiências com eles ou para pensar em novas formas de trabalho.

Aprenderam, também, a superar resistências e desconfianças, quando chegavam a uma nova escola. Maura foi a que mais trouxe exemplos de situações dessa natureza. Maura relata que sua postura incomodou os colegas e ela precisou ir se lançando aos poucos, mas não deixando de fazer com os alunos aquilo em que acreditava:

Quando eu cheguei nessa escola, disseram assim: “Ih, Maura, você vai dar trabalho para gente, você vai colocar aluno para pensar”. Tive que ser muito cautelosa para ir me lançando. Cada vez eu fazia um mural de uma forma: com experimentos nas mostras pedagógicas, com fotos. Eu vi a professora de Português usando o mesmo artifício. Pensei: “Que bom, então surtiu efeito”.

Os depoentes lidaram com conflitos e dificuldades na relação com os colegas, mantendo suas convicções e ideais educacionais. Conforme afirma Contreras (2002), o desejo do “bom ensino” é reflexo de compromisso moral com o aluno e a comunidade, ligado à dimensão emotiva do ensino, ligado a um compromisso ético. Esses professores se deparam com dilemas morais a que precisam responder, inclusive na relação com colegas, e optam por tentar modificar o contexto, tendo clareza da limitação de sua ação individual, conquistando pares para buscarem realizar um bom ensino.

A gente vai criando, a gente às vezes senta, a gente tem um caderninho, nosso caderninho de sonhos, de ideias. Aí a gente senta e a gente vai pensar o que a gente vai fazer. Tem uma ideia, a gente já anota no caderninho para não esquecer. (Marina)

Os depoentes, portanto, não se protegeram de problemas na relação com colegas através de uma falsa autonomia, protegida pelo isolamento em sala de aula (cujo bordão é o conhecido “Dentro de sala quem manda sou eu!”) daqueles que não assumem a educação como um projeto político. Contreras (2002) afirma que o isolamento em sala de aula é uma das formas encontradas pelos professores de se protegerem do sentimento de incapacidade, de tentarem alcançar os padrões legitimados, de poderem realizar práticas alternativas. Entretanto, “é o princípio da não-intromissão mútua entre companheiros, do “viva e deixe viver”, o que

acaba prevalecendo” (CONTRERAS, 2002, P. 154). Esse princípio acaba levando a uma prática de atuação individualizada em espaços institucionais não abertos à reflexão conjunta sobre os propósitos e fins da escola, fazendo os professores perceberem as relações na escola como afetivas (pessoa a pessoa) e não profissionais, já que como afirma Sara, não se constroem projetos comuns. De forma alguma deixam de ser críticos em relação aos colegas. Marina relata como lida com essas dificuldades:

O dia-a-dia da instituição-escola é muito complicado, [...] porque você vai sempre ter um grupo que está a fim de fazer e outro que não está [...]. Numa instituição pública em que você não tem um padrão presente com uma forma [...] de “cobrança”. Então, como é que lido no espaço instituição escola? Eu faço o meu trabalho. Aqueles que querem estar juntos, a gente está junto [...]. Eu estou sempre disposta a fazer, eu estou sempre disposta a contribuir. (Marina)

Por terem clareza de que os fins da educação não se definem nem se realizam em projetos isolados, os depoentes valorizam o trabalho em equipe, quando todos compartilham o mesmo propósito e fins da educação:

Eu e a maioria dos meus colegas nos vemos como parte de uma engrenagem, que, quando ela não funciona homogeneamente, tudo de ruim acontece. Para que uma escola funcione bem é preciso que a equipe de professores esteja harmonizada em seus objetivos e propósitos, o que a gente pretende enquanto educador e o que a gente pretende fazer com esses objetivos, para que os nossos alunos possam ter um rendimento melhor, mais adequado. (Lauro)

Os depoentes mostram-se professores autônomos, percebem que “isolamento e individualismo são como armaduras, nesses casos, uma proteção contra a intromissão e a fiscalização” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 59), funcionam como defesa de alguns colegas. O isolamento contribui para o conservadorismo e é característico de escolas travadas, ou “empobrecidas quanto à aprendizagem”, ao contrário de escolas em movimento (Rosenholtz, 1989, in FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 62), em que a cultura colaborativa é mais frequente. Fullan e Hargreaves destacam para o potencial da colaboração enquanto trabalho conjunto:

enquanto buscamos a eliminação do individualismo (padrões habituais de trabalho isolado), não devemos erradicar com ele a individualidade (expressão de desacordo, oportunidade de ficar sozinho e experiências com significado pessoal) (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 62).

Para os autores, o trabalho conjunto, a forma mais poderosa de cooperação, contribui para criar uma interdependência e responsabilidade compartilhada, além de aperfeiçoamento coletivo e disposição “para comentar e criticar” (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 66). Muitos depoentes conseguiram estabelecer parcerias que permitiram a expressão de sua individualidade, enriquecendo o trabalho em equipe.

Little (1990, *apud* FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. 65-66) aponta que há quatro formas possíveis de relações “colegiadas entre professores”:

(1) busca de informações e relato de histórias, (2) ajuda e assistência e (3) troca – como formas relativamente fracas de união e de cooperação. [4] [...] *o trabalho conjunto* – é a forma mais poderosa de cooperação (por exemplo, ensino por equipe, planejamento, observação, pesquisa-ação, acompanhamento permanente de colegas e tutoramento, etc).

Os depoentes relataram seu desejo de desenvolver, nas escolas em que trabalham, relações de trabalho baseadas em um trabalho conjunto. A ausência de facilitadores institucionais (carga horária para esse tipo de trabalho, falta de coordenadores pedagógicos) e o isolamento de alguns colegas dificultam esse tipo de trabalho, fatores também apontados por Perrenoud (2001), mas eles não desistem. Amanda mostra-se tentando inspirar os colegas com sua prática e experiência, satisfeita em ter um grupo de trabalho cooperativo:

Isso facilitou: ter encontrado uma identidade de repertório com esse grupo [...] Eu acho que as pessoas também olham para mim [e pensam]: “Essa mulher tem 60 anos, ela dá aula e ela faz as atividades, ela está propondo”... [Então, quando eles falam:] “Ah, não vamos sair porque pode acontecer”... [respondo] “Não vai acontecer nada! Vamos embora com as crianças, vamos levar esses meninos para visitar museu, pra visitar a Companhia Siderúrgica Nacional, para fazer coisas, eles estão cansados de ficarem sentados um atrás do outro” [...] Eu acho que a prática também me ajudou [...], e a química que se estabeleceu ali naquele grupo. (Amanda)

Buscar parceiros que compartilham seus ideais educacionais foi a forma encontrada por esses professores de realizar sua competência e os fins da educação.

A conquista da autonomia de meus depoentes deu-se em negociação com as organizações escolares, de luta por espaços de criação, de autoria. Ao longo da carreira, os depoentes foram aprendendo a se posicionar para conseguirem seus objetivos e a mudar o contexto, quando se fizesse necessário:

Eu nunca fui uma profissional fechada dentro do meu espaço, eu participei de mudanças na educação. Por exemplo: a implantação de Conselho Escola Comunidade, eu participei de toda a discussão, eu ia para a Secretaria de Educação como professora regente, participar do processo de discussão...(Marina)

Marina traz uma outra dimensão de autoridade, não apenas em relação aos alunos, mas em relação à sua autonomia docente frente à comunidade como um todo: não deixa “ninguém de fora” da sala entrar nesse espaço e ditar regras. Policiais a esperam do lado de fora, por exemplo. Ela é firme e contundente em relação ao domínio que tem do espaço, do espaço de sua autonomia de ação e da luta que tem em buscar realizar os objetivos a que se propôs.

Em alguns momentos, os professores definiram que foi chegada sua hora de mudar de instituição, porque a forma de uma ou outra já não lhe servia mais, por discordaram da prática dos dirigentes, em especial:

Eu saí da escola anterior por conta da [diretora]. A diretora [da escola atual] exige muito. [...] Quando estava na secretaria, eu acreditava na eleição de diretor. Agora, quando [a direção] quer ficar muito bem com todos os segmentos, e permite que a eleição seja usada de uma forma que não é o ideal, complica, é uma distorção. [...] Eu sentia que eu desagradava à direção.(Maura)

Esteve (1997) já havia constatado em suas pesquisas que as condições de trabalho são um dos fatores principais a incidir no trabalho docente. As características internas das escolas podem contribuir efetivamente para a facilitação e mesmo impossibilitação do trabalho docente: tipo de direção, normas internas, tempo exigido para tarefas burocráticas, que consomem tempo precioso na atuação com os alunos, entre outros, são fatores citados por Esteve (1997).

Quando os depoentes constataram que as escolas em que estavam não se mostravam contextos saudáveis, tendo esgotado seus recursos de luta e negociação, optaram por buscar contextos mais produtivos de trabalho. Sara afirma que saiu de uma determinada escola por discordar da condução da diretora. Uma das situações que a indignaram foi a bibliotecária, irmã da nova diretora, ter jogado fora um volume de “Casa Grande e Senzala”, por ser “livro velho”. Zaira decide não ficar trabalhando numa escola em que o abandono dos alunos por seus pais – “pobres meninos ricos” – lhe afetava diariamente. Esses professores procuraram contextos de trabalho, escolas em que se sentiam bem, com princípios com os quais concordavam e os quais valorizavam. O trabalho docente inclui uma esfera moral, e o professor precisa concordar com aquilo que vê ocorrer e que é feito pelos outros atores do processo educativo na escola. Permanecer, fazendo aquilo em que se acredita, sem se fechar em si mesmo, ou ir embora, quando as possibilidades de contribuir para a mudança são mínimas, é sinal de maturidade, de respeito a si e a seus valores.

Recapitulando:

Os professores entrevistados mantiveram estratégias bem sucedidas para o ensino, adquiridas na formação inicial e na fase exploratória.

Eles aceitaram enfrentar novos desafios em suas tarefas docentes, conscientes da limitação de seus saberes. Buscaram responder às indagações que surgiram na prática, através de uma formação continuada que incluiu tanto a procura por cursos de formação, como a participação em projetos em parceria com universidade e secretarias de educação e ainda através da construção de parcerias com seus pares.

Nessa formação, os professores foram se apropriando de saberes adquiridos na prática, podendo se tornar conscientes dos mesmos, na reflexão com seus pares.

Um dos aprendizados que se deu na prática foi o da relação com os alunos. Esses professores foram capazes de, ao longo dos anos, ressignificarem sua autoridade pedagógica. Eles construíram estratégias identitárias (DUBAR, 2005)

eficientes na mediação do saber para o aluno e na gerência do manejo de classe. Algumas dessas estratégias implicam definir o papel de cada um na sala de aula, aceitando negociar com o aluno; tornar a sala de aula um ambiente agradável, buscando entender o aluno e mobilizar os alunos para aprenderem com prazer.

Os professores puderam modificar alguns aspectos da relação com os alunos, tornando-se, com o passar dos anos e maior maturidade, até mais próximos deles do que quando jovens. Outra modificação na relação com os alunos foi a solicitação dos alunos de conselhos pessoais, inclusive em relação ao futuro.

A preocupação em construir boas relações com os alunos é baseada num sentimento de amor e respeito ao jovem, que pode ser entendido tanto como pelo sentimento de *obrigação moral* (Contreras, 2002), que impele o professor a manter a justiça na relação de assimetria de poder que mantém com o jovem, bem como pelo sentimento de ternura manifestado pelo adulto no cuidado com as novas gerações, como defendido por Charlot (2000, 2005).

A busca da autoridade pedagógica deu-se numa relação com os alunos e o conhecimento, em que não há lugar para a onipotência. Os professores não se sentem ameaçados por novas tecnologias e pelo acesso a novas informações. Como não se percebem como projetos acabados, mantendo-se abertos a novos conhecimentos, não têm dificuldade em introduzir o aluno nessa relação com o saber, bem como a si próprios.

Na relação com colegas e instituições escolares, os professores procuraram construir relações de trabalho conjunto, colaborativo, sem abrir mão de sua individualidade e respeitando seus pares nesse aspecto, mas repudiando o individualismo. Arcam com a responsabilidade de procurar estimular mudanças nas práticas dos colegas e, de certa forma, tentando tornar suas escolas “organizações aprendentes” (FULLAN e HARGREAVES, 2000).

Enfim, em relação ao aprendizado do ofício, os professores foram elaborando estratégias identitárias, aproveitando possibilidades que os diversos caminhos profissionais lhes ofereciam. Estes docentes conseguiram ir construindo uma autonomia profissional, analisando a própria prática, as razões que a condicionam e limitam, “que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser [a prática escolar] e ainda não é” (CONTRERAS, 2002, p. 203).

4.2

Concepções

Neste capítulo, analisarei algumas concepções dos depoentes, por entender que orientam sua tomada de decisões a respeito dos objetivos de seu trabalho, indicam caminhos na resolução de situações-problema e desafios. Durante os depoimentos, quando não foi explicitado claramente, perguntei aos professores qual seria a função de um professor no mundo atual e o que, para eles, seria ensinar hoje. São essas concepções que apresento a seguir.

4.2.1

A função docente hoje: Por que e para que ser professor (a)?

Vimos como os professores se sentem em seu ofício hoje, como se deu sua socialização profissional, como evoluíram suas carreiras e como e que tipo de saberes foram adquiridos. Outro aspecto indispensável para a compreensão do porquê esses docentes puderam passar tantos anos lecionando, mantendo-se satisfeitos e entusiasmados, relaciona-se às suas concepções sobre a função social dos professores hoje. Como afirma Esteve (1997), numa situação de mudança de cenário, há os que ignoram a mudança e continuam agindo ignorando a plateia, os que continuam agindo como sempre o fizeram, incomodados com seu insucesso frente ao público e os que questionam a mudança de cenário e repensam sua atuação. Meus depoentes começaram a atuar, em sua maioria, num período em que, como eles mesmos definiram, a escola tinha uma relevância e um lugar bem definidos na sociedade e os conhecimentos escolares eram valorizados pelas famílias. Esteve afirma que essa convergência entre os valores sociais e familiares facilitava e facilita o trabalho docente.

Os professores relatam, entretanto, que percebem uma mudança: não só a escola já não tem mais o reconhecimento social que tinha, como também os alunos e as famílias mudaram. Então, nesse contexto de mudança, como os professores definem sua função?

Contreras (2002), Tardif e Lessard (2008) e Tenti Fanfani (2008) podem nos auxiliar a contextualizar as percepções dos professores sobre sua função.

Contreras faz uma análise dos modelos de professores em relação à autonomia profissional. Ele define três modelos: o professor como especialista técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico. A partir daí, analisa de que formas os docentes tendem a lidar com as diversas dimensões da profissionalidade docente (obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional) e concepções sobre a prática docente

Tardif e Lessard apontam três cenários possíveis para o ensino e a profissionalização docente:

(a) a acentuação da dualidade dos modelos educativos – esse cenário é também apontado por Tenti Fanfani (2008), ao assinalar o risco de se ter escolas para ricos e escola para pobres. As para os ricos seriam altamente elitistas, meritocráticas, excludentes, reforçando o modelo docente tradicional da escola secundária. A escola destinada às classes mais pobres teria uma velocidade menor de ensino, guiada por uma visão de escola como adaptação às características sociais dos alunos (Tenti Fanfani, 2008). Para Tardif e Lessard, a escola destinada às classes populares se tornaria, principalmente, um centro de educação comunitária, guiada por uma lógica compensatória e de equidade social.

(b) o segundo cenário aponta para uma tomada do ensino pelos empresários “tecnófilos”, combinando a ação de pedagogos inovadores e empresários da informática. Veem os sistemas educativos públicos como incapazes de realizar uma revolução tecnológica no ensino, acreditam que os alunos aprenderão melhor e mais rápido se os professores forem organizadores de ambiente pedagógico e de mediação, varrendo a forma escolar. Haveria um afastamento da ética do serviço público para a ética da empresa eficiente.

(c) o terceiro teria as organizações discentes com escolas e professores que aceitam caminhar na incerteza, mantendo os seguintes princípios norteadores: conciliar a “ética do serviço público na educação e a luta contra as desigualdades sociais”, o desejo de garantir aprendizagem de alto nível para todos, um serviço público que aproveite a gerência de empresas privadas, com regulação para garantir a equidade social, cuidar das competências sem desconectá-las dos saberes e considerar especificidades locais buscando “o pertencimento a conjunto

um nacional e mundial” (TARDIF, M.; LESSARD, C., 2008, p. 274). Tenti Fanfani (2008) caminha em direção parecida, ao buscar uma alternativa entre o modelo dual, de adaptação e inflexibilidade, que seria:

A construção de uma pedagogia adequada, em que a escola conserva um poder de iniciativa, ou seja, não renuncia a construção de uma cultura comum, mas o faz de maneira diversificada em função das diferentes condições sociais e culturais dos alunos que a freqüentam (TENTI FANFANI, 2008, p. 21)

Esse cenário exige uma profissionalidade docente mais exigente e complexa, uma vez que não há mais modelos impostos e exteriores aos professores. Algumas das características desses docentes se assemelham às dos professores como intelectuais críticos, proposta por Contreras (2002): a capacidade de lidar com contextos em mutação, de pensar em projetos vinculados à comunidade, os valores democráticos, coletivos e de cuidado com o outro, o poder lidar com os mais variados tipos de alunos e estar disposto a proporcionar aprendizado a todos. Além disso, Tardif e Lessard (2008) acrescentam a importância de membros políticos nas organizações discentes, capazes de analisar as ações de forma lúcida, flexibilizando os caminhos para mudanças, bem como a presença do otimismo e bom-humor.

E meus professores, como se situam nesses cenários e modelos? Cada um apresenta maior ou menor influências de determinados modelos. Assim como os cenários propostos por Tardif e Lessard, os modelos relacionados à profissionalidade de Contreras não são estáticos, mas dinâmicos e complexos, no sentido de serem construções identitárias e, por isso mesmo, se interpenetram. Gosto de pensá-los como mapas, pois olhando-os, temos mais clareza de onde pisamos e as fronteiras e limites...

Amanda refletiu muito sobre essa questão: como entendia a função docente hoje. Inicialmente afirmou que ser professor “é uma atualização do mundo”, e que a História permite “não uma, mas diferentes formas de interpretar a realidade, essa realidade entre aspas”. Então, ela perguntou se poderia me mandar por e-mail sua reflexão, que transcrevi abaixo:

Com relação à função social do professor acredito que ela se resume na consecução de um projeto emancipatório que não está pronto, mas que vamos negociando a cada dia e que precisa considerar:

- os desejos que são esperados e prescritos pelas políticas oficiais;
- as marcas identitárias da escola onde atuo;
- os desejos de alunos e pais;
- as parcerias com o grupo de professores que trabalham comigo;
- os conhecimentos que são legitimados e que precisam ser ensinados;
- o que sei e o que ainda preciso saber;
- minhas crenças e valores e as crenças e valores dos que convivem comigo na escola;
- as condições materiais das escolas.

Tudo não necessariamente nessa ordem, mas interconectado. (Amanda)

Em sua definição, Amanda posiciona-se de forma muito semelhante ao perfil apresentado por Contreras (2002) do professor como ator-intelectual-crítico, destacando-se toda a negociação mencionada por ela. Para Contreras, no exercício de sua autonomia, o professor intelectual-crítico exerce a mediação entre os diversos ideais, desejos, projetos que podem ir além ou divergir dos currículos oficiais, expressos pela comunidade educativa. Contreras defende que professores e comunidade precisam poder opinar e decidir sobre currículos, evitando práticas homogeneizadoras. Amanda também registra a importância da dimensão ética do ofício docente, que precisa levar em consideração não só os valores próprios, mas os dos demais. A dimensão política da educação está muito clara para essa professora, que acredita em um projeto emancipatório a ser construído em conjunto. Sua competência profissional está a serviço desse projeto, para cuja elaboração e execução ela implica seus saberes plurais, construídos também em intercâmbio, como explicita Tardif (2002). No plano institucional, Amanda defende uma escola que possa se definir em conjunto, considerando os desejos, crenças e valores de todos que pertencem à comunidade educativa, sem esquecer-se do pertencimento dos conhecimentos legitimados, para usar suas palavras. No depoimento, ela afirma que repensa o currículo de sua disciplina, que se naturalizou, mas que, em sua opinião, legitima uma História excludente e apoiada no eurocentrismo, sabendo que precisa rever isso em uma escola com currículo único e em que o aluno tem um desejo legítimo de ser bem-sucedido no vestibular. Amanda assume o “caminhar na incerteza”, um dos cenários apresentados por Tardif e Lessard (2008). Sendo uma das autoras de um projeto

emancipatório em construção, ela usa de sua margem decisória (Elias, 1994) para refletir sobre os caminhos desse projeto e pensar em novos caminhos.

Marina e Maura têm visões semelhantes sobre a concepção da função do professor. Marina assim a define:

Eu sou professora porque eu gosto de ser, a minha profissão tem uma função primordial, que é contribuir na construção de cidadãos com autonomia, e o meu trabalho é voltado para isso. É fundamental contribuir, porque a gente não transforma no processo de transformação da sociedade. Você interfere no processo de construção de uma pessoa, de uma forma boa ou não. Mas você pode fazer um trabalho que proporcione que esta pessoa tenha a capacidade de concluir, de questionar, de polemizar, de não aceitar o que está posto, de ter opinião própria. Eu acho que isso é fantástico. (Marina)

A concepção dessa professora efetiva-se na sua forma de conduzir a relação com o aluno e na sua execução de um projeto com códigos integrados (BERNSTEIN, 1996), em que os limites entre as disciplinas se tornam mais tênues, algo também feito por Sara e Maura. O aluno pode perceber as relações entre os saberes e utilizá-los, apropriando-se deles. Marina exercita a cidadania no seu cotidiano com os alunos, nos moldes da racionalidade prática (CONTRERAS, 2002), em que o cotidiano da sala de aula, as ações práticas, são consistentes com as finalidades educativas. Não abre mão da transmissão, podendo lidar com diferenças e auxiliando os alunos a se posicionarem como cidadãos, com direitos e deveres. Mais do que isso, ela propicia espaços de poder para seus alunos. Eles escrevem para a Ministra do Meio-Ambiente, recebem-na escola, produzem materiais e mostras em uma parceria com o IFCS. Ela quer que os alunos “vejam e sejam vistos”. Marina consegue que eles trabalhem, entrem na atividade intelectual e sejam autores. Além disso, foi uma das fundadoras do Conselho Escola e Comunidade, legitima a importância da comunidade na elaboração e consecução do projeto político-pedagógico da escola. Apresenta-se como servidora pública, com muita autonomia, sendo questionadora, crítica, envolvida e apaixonada pelo que faz.

Buscando estratégias para que os alunos aprendam, superando as dificuldades, temos os outros professores. Os docentes entrevistados atuam para conquistar qualidade das escolas de rede municipal, estadual ou federal em que trabalham. Questionam muitas políticas oficiais, feitas de “cima para baixo”,

legitimam a filosofia de muitas, como a de ciclos, indignando-se, porém, com a falta de estrutura na implementação das mesmas. Todos buscam estratégias para que os alunos aprendam. Veremos no item sobre concepções de ensino um maior detalhamento das mesmas. Como afirmam Elisa e Jonas, nunca deixaram de ensinar os conteúdos necessários, mas buscaram estratégias adequadas aos alunos que tinham. Assim, podemos dizer que esses professores não compactuam com modelos dicotomizados, de escolas diferentes para ricos e para pobres, mas se indignam com a falta de estrutura para poderem ensinar aos alunos o que eles precisam saber.

Embora apareça no depoimento de alguns um certo saudosismo, em que demonstram sentir falta de, especialmente, uma “socialização primária” (DUBAR, 2005) dos alunos, que os preparasse para terem atitudes adequadas na escola, e que contribui para que alguns legitimem a escola em que trabalham como ainda preservada da “degenerescência” dos alunos, podendo manter o que consideram um mínimo de qualidade, isso não os deixou paralisados, tendo-os incentivado a mudanças. Estas ocorrem justamente pelo seu compromisso com a escola pública e os alunos. André é um dos que percebe a “queda no nível dos alunos”. Relata que na escola em que trabalha isso não é muito percebido, mas que, certa vez, efetuou uma substituição numa escola municipal, onde foi lecionar Matemática, e os alunos não tinham “base” nenhuma. Ao contrário de desistir, pensou em estratégias inovadoras, incentivando os alunos a fazerem paródias sobre os teoremas matemáticos e, com isso, levando-os a aprenderem os conteúdos desejados e conquistando o respeito e admiração dos alunos e de sua diretora.

Viviane chega a mencionar o que Tardif e Lessard chamam de escolas como centros comunitários, pois ela trabalha em uma escola que sofre os impactos da exclusão social de muitos alunos:

A função de um professor? Certamente não é só de ensinar matéria. Ele tem uma função social muito importante, até de prestar socorro. A gente recebe todo tipo de alunos, alguns que você sabe que até usam drogas. Então eu acho que tem essa função social. Ele precisaria ter apoio de outros profissionais. Todas as escolas deveriam ter um psicólogo, um assistente social, [...] coordenação de turno. (Viviane)

É importante mencionar que as condições de trabalho dos professores da rede municipal e, em especial de Viviane, são bem piores que os da rede federal, que contavam com instalações físicas bem mais adequadas e serviços de apoio. Todavia, Viviane faz o possível para ensinar aos seus alunos, preocupa-se que aprendam, que tenham acesso ao saber, que pensem no futuro. Sua escola, apesar de todas as dificuldades, consegue encaminhar os alunos para boas escolas de Ensino médio, incluindo CEFETs. Preocupa-se com a aquisição dos conhecimentos poderosos (Young, 2007), capazes de garantir a saída da exclusão, o exercício da cidadania. Além dela, outros professores mencionam a carência de profissionais para atuar na escola, como terapeutas de diversas natureza e assistentes sociais, dadas às questões sociais que invadem a escola pública. Nesse contexto, Tedesco traz uma importante contribuição, quando defende uma política educativa que garanta o direito à subjetividade, uma vez que a exclusão social implica “a ausência de possibilidade de definir projetos de vida” (TEDESCO, 2008, p.59), algo percebido e sinalizado por muitos dos professores que entrevistei. Alguns aplicam, em sua prática, a sugestão de Tedesco de transformar a escola em um espaço contracultural, em que experiências diferentes do dia a dia sejam vivenciadas, como situações de solidariedade, de respeito mútuo, enfim, de experiências que, além das cognitivas, só se consegue viver nas escolas. Até mesmo porque, segundo o autor, há um déficit na socialização daqueles que vivem em situação de exclusão. São várias as falas dos professores em relação à sua preocupação em oportunizar vivências de trabalho cooperativo, de respeito mútuo, de princípios básicos de socialização, necessários à convivência.

Elisa reflete sobre esse ponto, ainda que coloque em questão a forma escolar, acreditando, como Canário (2005, 2006), Tardif e Lessard (2008) que ela deverá passar por uma mudança:

Você não adquire tudo [todos os saberes] através do computador e nem [...] só na leitura, no estudo, você também adquire com o convívio. Talvez até por isso alguns alunos do Alto da Boa Vista, que não tinham tanto foco no academicismo, tenham chegado ao sucesso acadêmico: porque ali eles aprenderam a conviver [...] Isso não é obtido através do computador e nem nunca será. Porque isso só acontece no meio escolar. (Elisa)

Marina critica aqueles que apresentam um pré-conceito sobre o aluno oriundo de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas, visão partilhada por Jonas, que atuou em escolas dentro de favelas e em outras, com alunos marginalizados, mas sempre com a preocupação de que a escola fosse um espaço de construção de cidadania, de apropriação de saberes, um lugar preservado para que o sujeito pudesse existir, renunciando ao papel de seletores sociais. Marina assim exprime seu respeito pelo aluno:

Toda criança que entra na escola é aluno, para mim não interessa se lá na comunidade ele está envolvido, problema dele lá, aqui não, aqui ele é um aluno e é como aluno que ele vai ser tratado. Porque a escola exclui, até na matrícula. Quando um aluno chega, alguém fala: “Ih, esse menino que vem aí, hummm... não vai dar certo... lá na comunidade está ligado lá no movimento X”. Não me interessa! Ele veio se matricular como aluno e é como aluno que ele tem que ser tratado. Se ele criar algum tipo de problema, a gente vai ter que dar conta disso. Eu não posso rotular, porque isso é uma coisa terrível, a escola tem que ter autoridade. A autoridade aqui somos nós, a autoridade aqui sou eu, a gente pode dialogar. (Marina)

Em relação à percepção de seu papel, Tenti Fanfani (2007) aponta, em seu livro sobre a condição docente na América Latina, que os professores brasileiros pesquisados apontaram preferências para os seguintes fins da educação: 60% para o desenvolvimento da criatividade e espírito crítico, 72,2% para formar cidadãos conscientes, 10,8% para transmitir valores morais, 8,9% para transmitir conhecimentos mínimos e 13% a integração de grupos sociais excluídos. O levantamento da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros indica valores semelhantes. Sobre o papel dos professores, nas duas pesquisas a maioria esmagadora dos docentes (mais de 75%) crê que o professor é um facilitador da aprendizagem dos alunos; os demais creem que é um transmissor da cultura e do conhecimento. Segundo esse levantamento, essa visão se associa à crítica a uma educação bancária, meramente repetidora de informações e a posturas pedagógicas, tais como o construtivismo, que prevê o desenvolvimento de habilidades complexas por parte do educando. Além disso, há a crise da transmissão, que já abordei anteriormente, apresentada por Dussel (2006) e Tenti Fanfani (2008). Ambos questionam como se pode formar o espírito crítico sem o domínio de conhecimentos básicos, e de que modo a juventude poderá atuar como cidadã sem a apropriação da cultura construída.

O interessante é que os professores que entrevistei acabaram valorizando ambos aspectos. Os com maior tendência a valorizar a escola como instituição do saber, da transmissão da informação, da cultura, da apropriação do saber e de sua aplicação na vida foram Sara, André, Maura, Elisa, e como projeto emancipatório, que não dispensa o saber, temos Amanda e Marina. Eles, porém, apontam para a importância também de um projeto não excludente, demonstrando serem, no mínimo, professores reflexivos, atentos ao contexto e às necessidades do educando. Elisa extrapola sua reflexão para questionar a forma escolar, naturalizada e em crise. Mesmo André, que afirma categoricamente que não é um educador, por entender que não lhe cabe a educação dada por uma socialização primária, atua ensinando o valor da disciplina, da exigência do trabalho bem feito.

Os professores que priorizaram a formação em valores, em especial Jonas, Zaira e Viviane, de forma alguma desprezaram os conteúdos específicos de suas disciplinas, muito pelo contrário. São exigentes e valorizam o acesso e a apropriação à informação. Jonas mostra-se um professor que muito aprendeu no contexto em que se formou – ensina os conteúdos aos alunos através de um processo crítico, levando-os a refletirem e a desvelarem aspectos não usuais dos mesmos, que Dahling (2007), destaca como um dos aspectos da teoria da variação – a possibilidade de iluminar aspectos diferentes do objeto. E isso é se apropriar de uma forma bastante complexa da função de transmissão. Além disso, formar em valores pode ser entendido como parte da formação do cidadão. Considerando que a educação é um ato político, deve-se ter claro que tipo de homem se quer formar. Acredito que alguns dos meus depoentes não desejam assumir uma racionalidade instrumental, segundo a qual os “o valor da ação (dos meios) não é intrínseco, mas instrumental, em relação aos resultados obtidos” (CONTRERAS, 2002, p. 123). Pelo discurso de Jonas, Amanda, Marina, Maura, pelo tipo de atividades pedagógicas que propõem, por sua forma de se ver e pelo que acreditam em educação, levanto a hipótese de que buscam uma racionalidade prática,

a realizar na própria ação os valores eu se consideram corretos para ela, de forma que o que os fins fazem não é assinalar seus produtos, mas caracterizá-la ou qualificá-la, isto é, descrever as características (ou princípios) por meio dos quais a ação deveria se guiar (CONTRERAS, 2002, P. 123-4)

Quando Jonas expressa desejar formar jovens com visão crítica, capazes de ler e interpretar o mundo, utilizando atividades que possibilitem sua expressão, oferecendo alternativas à superação de oposições aceitas pelo senso comum (por exemplo, entre capitalismo e socialismo), ampliando as possibilidades de compreensão dos jovens ou ainda quando elabora estratégias condizentes para que eles tenham senso crítico e atua em sala de forma a garantir o direito de que todos tenham vez para se expressar, ele demonstra ser um professor que respeita profundamente seus estudantes, orientando a ação de forma a garantir que sejam respeitados e aprendam a se respeitar. Marina utiliza-se de práticas que demonstram aos alunos que já são cidadãos e podem exercer essa cidadania na escola. Entre essas práticas incluem-se escrever e receber uma Ministra de Estado, mostrando a ela o conhecimento do qual se apropriaram, produzir trabalhos de alta qualidade e debatê-los em mesas redondas com a presença de outros estudantes, dialogar em relação à avaliação dos alunos com eles e exigir trabalho bem feito. Jonas e Marina são exemplos de professores que percebem que as atividades do cotidiano, da sala de aula, realizam os valores que desejam alcançar, e, para que os mesmos se realizem, a apropriação do saber deve se dar de forma legítima aos próprios fins.

Lauro foi um dos professores que mais legitimou os parâmetros curriculares e os objetivos prescritos pelo Ministério da Educação. Tem, inclusive, uma fala que lembra a postura dos *experts* (Contreras, 2002), busca a melhor forma de atingir objetivos prescritos, pensando em estratégias. Ao mesmo tempo, assume a visão de facilitador, chega a falar em método socrático e, logo em seguida, fala na educação em valores e na sala de aula como uma oficina:

Então, como esse animador, um pseudo-instrutor, fosse gradativamente canalizando o aluno, orientando o aluno para que ele pudesse atingir aquele objetivo que a escola pretende, que é o plano de curso, que deve ser seguido de acordo com as orientações do Ministério da Educação. [...] A minha função é vista como um educador, que além de transmitir conhecimento, tem que transmitir a importância do relacionamento social dentro de uma classe, que eu vejo como uma sala de oficina, ou de uma empresa, em que todos têm que render para a satisfação daquela empresa. [...] A função do professor é exatamente essa: de transmitir conhecimento, mas com ternura. (Lauro)

Lauro demonstra bem o amálgama dos saberes e posturas docentes e a fusão entre as diversas dimensões da profissão (*obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência educativa*, conforme Contreras, 2002). No caso de Lauro, posturas apreendidas no exercício da profissão marcam-no como uma segunda pele, entretanto, ele não manteve a postura do *magister dixit* que viveu como aluno e professor, não descarta a importância da relação interpessoal, do cuidar, da importância de dar limites e acolher, nem uma preocupação em que a educação seja uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Os professores entrevistados vivenciaram a abertura da escola para as camadas populares. Relatam que puderam participar dessa democratização com orgulho, evidenciam perceber a importância da escola para todos os seus alunos. A questão para eles é o como lidar com alunos que estão vivenciando a exclusão social, como que a escola pode acolhê-los, como pode formá-los para uma cidadania? Fica claro para eles, que, para que os alunos se tornem cidadãos conscientes, é imprescindível uma apropriação teórica. Estes professores buscam, em sua maioria, pedagogias ativas, em que o aluno precise se envolver numa atividade intelectual, o que não quer dizer que o professor abra mão de seu papel na transmissão do conhecimento.

O que fica evidente no discurso dos professores é que não consideram sua missão solitária, eles estabelecem parcerias, como já vimos, que os auxiliam em seu trajeto. Além disso, esses professores desenvolveram a maturidade de, em sua ação, não pretenderem “transformar o mundo”, não tendo assumido “papéis impossíveis” (ESTEVE, 2005, p. 118). Pretendem conquistar seu objetivo político com aquelas turmas e famílias, naquele espaço-tempo, dentro de um possível. Como afirma Sara: “Sonho com o ideal, piso no real, e faço o possível”⁹. Mas nenhum deles se mostra, por isso, acomodado, muito pelo contrário, a clareza de seus ideais os impulsiona.

⁹ Sara gentilmente autorizou o uso de sua frase no título desta dissertação.

4.2.2

O Ensinar

Esse foi um dos itens sobre o qual os professores mais falaram. Todos tinham exemplos em relação ao que faziam, a como faziam, ao que ensinavam.

O que falam os professores sobre o ensino?

Lauro, como vimos, preocupa-se que os alunos atinjam os objetivos propostos pelos parâmetros curriculares e o currículo da escola em que atua. Acredita que pela educação se conseguirá uma sociedade mais justa. Como ele ensina? Lauro recontextualiza os saberes apresentados em livros didáticos, em reportagens, provas de vestibulares, apresentando-os aos alunos. Por ele, a aula se daria “numa conversa”, em que ele utilizaria o método socrático, levando o aluno a pensar sobre o assunto. Constatou, porém, que quando fazia isso, o aluno achava que não teve aula, foi só bate-papo. Assim, sempre coloca um resumo dos pontos principais no quadro e, a partir daí, vai conduzindo o raciocínio do aluno. Segundo ele, a aula é pensada para o aluno médio; os que têm maiores dificuldades são alvo de maior atenção de sua parte, ele os solicita mais.

Jonas ilumina aspectos do conhecimento que não são normalmente abordados no livro didático, quer que os alunos superem alguns antagonismos que não são reais. Ele trouxe um exemplo que demonstra essa sua forma de abordar os conteúdos:

Na época da ditadura, se eu ia dar uma aula de geografia agrária, eu tinha que falar de reforma agrária. [...] Quando eu falava de reforma agrária no mundo capitalista ou no mundo socialista, eu buscava com o aluno o quê? Os prós e os contras nos dois sistemas. Eu não super valorizava um e nem super valorizava o outro. [...] eu digo para os alunos não existe um sistema perfeito. [...] Então, a gente avaliava o positivo e o negativo. Quando eu falo da questão política não entrava, não é nem a política partidária, é a política ideológica. Foi o que eu disse sempre pros alunos: “Você não é obrigado a pensar como eu penso. Você tem que pensar com sua cabeça. O que eu exijo de você? Que você tenha poder de argumentação.” Foi isso que eu sempre fiz. (Jonas)

Jonas adquiriu um modelo eficiente para lidar com restrições impostas ao professor na época da Ditadura e aprendeu a apresentar várias possibilidades em relação ao objeto de estudo. Dahling (2008, p. 341, tradução minha), apresentando

a teoria da variação, afirma que há dimensões de variação de um objeto de aprendizagem que são conscientes ou inconscientemente negligenciadas “na forma em que os professores encenam o objeto de aprendizagem”. Essas formas se tornam “tácitas, constantes e não refletidas” e constituem o objeto de aprendizagem encenado e vivido, “essas dimensões tácitas se tornam uma espécie de currículo oculto” das disciplinas. O estudo desse currículo oculto permitiria a construção de “objetos de aprendizagem poderosos”. Jonas indica uma prática que busca apresentar diferentes facetas do objeto aos alunos para que possam ter instrumentos para uma análise crítica.

Além disso, Jonas informa que trabalhar com diferentes classes sociais enriqueceu muito seu trabalho. Ele não abre mão de ensinar o que considera importante, mas adapta a metodologia para seu aluno, mostrando-se um professor atento à diferença (CORTESÃO, 2006). Além disso, ele se preocupa com a aquisição dos conteúdos importantes, ainda que não sejam “da sua disciplina”:

eles tinham dificuldade de leitura e de interpretação. São habilidades importantíssimas para qualquer disciplina. [O que fiz?] Vamos aprender a ler e a interpretar através do conteúdo da geografia, que passou a ser um meio e não um fim. Quando soubesse ler e interpretar, pegariam os conteúdos da geografia e entenderiam. [...] Montei no CIEP uma oficina de leitura geográfica, com leitura e interpretação de textos de geografia, mapas, gráficos, tabelas, charges. E eles adoravam! O aluno está ali não apenas como expectador, está executando, trabalhando. (Jonas)

Este professor utiliza-se de recursos de uma pedagogia ativa, mobiliza os alunos para o trabalho intelectual, para a produção.

Há aluno que receia em se expor: “Eu não quero falar, se não eu vou falar besteira”. Aí eu digo pra esse assim: “o aluno nunca fala besteira. Você está aqui para aprender, você pode errar. Eu também erro! É importante que você exponha, porque se você tiver errado, eu posso corrigir”. Então, eu procuro estabelecer uma relação com o aluno em que eu deixo esse aluno à vontade em sala de aula, até para me questionar. É assim que a gente constrói uma consciência crítica, é assim que você constrói o cidadão. (Jonas)

Jonas, como vimos, é um dos professores que menciona que o principal da função docente é formar valores. Ele o faz através da relação e de sua ação pedagógica, sem desprezar o conteúdo. Essa valorização da hipótese do aluno

também aparece nos demais professores. Alguns foram bem específicos, mostrando o quanto precisam trabalhar com os alunos para que supere uma percepção memorística do que seria aprender, para que possam compreender e se apropriarem do saber. André, professor de Laboratório de Física, dá exemplos preciosos sobre o que entende por ensinar e aprender. Primeiramente, quer que o aluno aprenda “sem sofrer”, que seja simpático ao que está sendo ensinado. Para isso, André mostra como a Física está presente na vida dos alunos. Em conversas e demonstrações, vai provando que há Física em tudo que cerca os alunos. E o faz transmitindo uma verdadeira paixão sobre o tema – fato também comum a esses professores: são apaixonados pelo ensino e pelo que ensinam. Então, André leva o aluno a pensar, a entrar na atividade intelectual:

Então é deixar o garoto com vontade, ele ter chance de fazer, de repetir, de botar a mão no experimento, de ver como é que é, de sentir. (André)

Percebe que os alunos estão aprendendo quando os vai questionando. Um dos problemas que precisa superar é o fato de o aluno não estabelecer as correlações entre fenômenos regidos pelas mesmas leis, e isso ocorre porque estão habituados a decorar, e não a compreender, sendo esse, aliás, um dos desafios para professores que buscam a aprendizagem capaz de levar o aluno a lidar com desafios e a resolver problemas, e não a repetir, apenas. Ele tem estratégias bem interessantes para resolver esse empecilho:

Peço ao aluno que me traga pranchas que mostrassem uma impossibilidade física. “Não quero que faça certo, vocês vão mostrar pra mim qual foi o errado e qual a lei que você violou”. [...] São fantásticas. [...] Teve um garoto que desenhou uma pipa presa em um arco-íris. O arco-íris é onda de luz. Como é que pode a pipa agarrar? [...] O outro colocou o pessoal dentro do ônibus, o motorista freou e foi todo mundo pra trás. Ai ele escreveu assim, até uma coisa curiosa ‘precisa falar mais alguma coisa?’. Precisa falar mais nada.[...] Então, você pede ao garoto pra criar, quando ele tenta criar alguma coisa, [...] ele já está produzindo. [...] A física tem um linguajar próprio, então você faz aquele nivelamento e depois pode cobrar, eles entendem tudo, começam a fazer perguntas significativas... Eu só trabalho com letra, no meu quadro raramente você vê um número nas fórmulas. Por que aqui você aprende o todo. Eu te dou a fórmula, você tira a letra e põe número, você calculou o quê? Você não tem nem idéia do que você fez. Aqui não, aqui você vai pensar. (André)

Elisa se utiliza de jogos, de análise de filmes, estimula os alunos a representar, fazendo “teatrinhos”, com textos escritos pelos próprios alunos, de forma a se apropriarem do conhecimento e a aprenderem de forma mais significativa e a compreensão dos conceitos. Viviane organiza saraus de poesia, educa os alunos para a convivência, estimula-os a desenvolver gostos e preferências.

O que marca esses professores é a preocupação de inserir os alunos na atividade intelectual, de levá-los a pensar, a raciocinar. Como bem diz Charlot, “garantir o fracasso é levar o aluno a memorizar o que não entende” (CHARLOT, 2005, p.67). Para Charlot, o que produz sucesso é o fato de o aluno se envolver numa atividade intelectual eficaz, que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. Para que isso ocorra, é preciso que se mobilize intelectualmente, que tenha desejo de saber e de aprender – vontade de aprender, de se engajar na atividade intelectual. Segundo Charlot, o que mobiliza o aluno a aprender? E os meus depoentes, eles se preocupam com isso?

1. Mobiliza uma situação que tenha sentido na relação com o estudar, saber, aprender. “Muitos têm desejo de saber, mas não têm vontade de aprender, de se engajar em uma atividade intelectual” (CHARLOT, 2005, p.55): os meus depoentes começam apresentando situações do cotidiano do aluno, significativas, como mobilizadoras, para que o aluno tenha vontade de refletir sobre elas.

2. Há necessidade de uma atividade intelectual eficaz para se apropriar do saber: há uma normatividade da atividade, ou seja, para se adquirir determinado saber é preciso que a atividade intelectual observe certas normas: Como bem dito por André, o aluno precisa aprender a pensar Física, a dominar a linguagem e o raciocínio da disciplina, a compreendê-la. Essa preocupação com a normatividade da atividade também aparece nos depoimentos de vários depoentes. Zaira orienta o raciocínio do aluno nas aulas de desenho geométrico, percebe o conteúdo que ensina como instrumental para resolver problemas, e sua atenção altamente individualizada aos alunos garante, segundo ela, que todos aprendam.

Para Charlot, entrar nessa atividade intelectual é ir se construindo um sujeito epistêmico, do saber, superando a dicotomia entre o aprender na vida (que implica refletir, aprender com a experiência), com o que muitos jovens entendem por aprender na escola – ouvir e repetir. Charlot advoga que a distinção entre eu

epistêmico e empírico é uma das grandes causadoras das dificuldades que os jovens de classes populares apresentam na escola. Para eles, há oposição entre o aprender na escola e na vida. Isso também implica auxiliar o jovem a superar outra dicotomia: Charlot descobriu, em suas pesquisas, que para esses jovens não há nada entre o saber e o não saber. Como vimos, meus depoentes descobriram estratégias interessantes para mostrar ao jovem que o aprender se dá num processo, valorizando o “erro” como forma de aprender e as perguntas, como etapa na aquisição do saber, superando o abismo mencionado por Charlot entre saber e não-saber, levando o aluno a perceber, sempre que possível, a relação entre o que estudam e o mundo em que vivem. Falam também da estratégia de partir do conceito do aluno, do saber do aluno, que é importante verificar o que o aluno entende por determinado conceito. Sara dá um exemplo de dois alunos conversando, um se perguntando sobre qual o objetivo em saber o que é mais perto, Sol ou Lua, se ninguém ia lá, porque o Sol era muito quente, o outro colega responde-lhe que se poderia ir ao Sol à noite, quando estaria apagado!

“Por que ele pensa isso?” É esse detalhe, esse ouvir, não vem para mim como um conhecimento errado, mas volta numa próxima aula, eu vou para casa, penso e jogo para a turma discutir aquilo e vejo o que é, para a gente tentar fazer aquele diálogo entre aquele conhecimento e o conhecimento científico. Esse movimento é o tempo todo! (Sara)

Em geral, os depoentes explicitam sua preocupação em que o aluno tenha uma postura ativa na aquisição do conhecimento e de que adquiram prazer em aprender. Há professores que, além de tudo o que foi mencionado acima, se propõem a não só levar o aluno a aprender uma determinada disciplina, mas também a torná-los capazes de relacionarem diversos conhecimentos, por vezes oriundos de outras áreas do saber. Em especial, esse grupo é composto por professoras que cursaram o antigo Normal, que não abrem mão de metodologias como projetos, incluindo Sara, que não fez o Normal. Cada um adequa os projetos ou a ótica do enfoque à sua disciplina, à série e aos alunos com quem trabalham.

Eu gosto de trabalhar com as linguagens, você descobre o aluno, o aluno se descobre de outras formas, [ele faz] relações. [...] Eles dizem assim: “Você está dando aula de História, de Matemática”, até porque, no primeiro segmento, eu fazia isso. Eu [...] Isso foi muito experiência de professora primária - essa questão da

visão das áreas. [Trabalho a questão da água]. Eu começo com um gráfico, tabelas, que eu gosto de trabalhar. Matemática é uma linguagem. (Maura)

Dentro da execução dos projetos, estimula-se não apenas a integração dos saberes, mas a atividade de um aluno que se percebe também produzindo saberes. Sara é uma das professoras que consegue levar os alunos a produzirem material. Reedita um projeto que integra Ciências, Artes e Filosofia há 20 anos, nele, os alunos produzem exposições e materiais. Em um projeto, os alunos catalogaram as árvores do Colégio, produzindo um livro com informações sobre as mesmas, doando-o à biblioteca da escola. É uma professora capaz de produzir conhecimento pedagógico, conforme Cortesão (2006). Durante o ano de 2008, recebi convites da professora Sara para ver a culminância dos projetos que realizou com algumas turmas.

Marina é outra que consegue uma produção impressionante de seus alunos, em parceria com a colega de Geografia. Há anos, elas apresentam uma Amostra Histórico-Geográfica, em uma parceria com o IFCS. Nessa mostra, a produção e participação dos alunos têm igual peso ao de professores da escola, da Universidade, de jornalistas. Na programação de várias amostras, cedida por Marina, há uma fundamentação teórica elaborada, vinculada a um projeto emancipatório, de construção de cidadania¹⁰. Os estudantes tornam-se autores e não repetidores de informação. Sua forma de trabalhar revela que atender às necessidades dos alunos, ser capaz de acolher a diversidade, não é um problema, mas uma fonte de riqueza, revertendo em uma enorme qualidade de produção acadêmica. Marina ousa, fazendo-se cidadã a cada dia, junto com seus alunos, contextualiza as propostas e inventa novos caminhos. Em seu trabalho, aponta novas perspectivas para a escola, como proposto por Canário (2005, 2006) e Cortesão (2006), superando, como outros dos professores que entrevistei, a escola baseada na lógica de trabalho de uma classe escolar homogênea, demonstrando a capacidade de lidar com a diversidade, de identificar recursos (a família, a

¹⁰ Na Amostra, os alunos apresentam seus trabalhos, participam de Mesas-Redondas como mediadores. Em uma das amostras, por exemplo, os trabalhos resgatavam da história oral às cantigas de roda cantadas por pais, avós dos alunos, e apresentavam, entre outras atividades: contratos individuais de compromisso dos alunos; uma “revisita” à Inquisição através de uma mostra de “pinturas censuradas” dos alunos; as descobertas dos alunos pesquisadores, que buscavam entender dois problemas enfrentados pela escola; uma releitura de poema de Gilberto Freyre, além de um trabalho de opinião dos alunos sobre a eleição do conselho escola - comunidade.

universidade) e utilizar novas formas de gestão – de grupo e de espaços. Assim como Canário (2006), Marina, Sara e Maura sabem que os papéis de quem ensina e de quem aprende “podem ser reversíveis” (CANÁRIO, 2006, p. 27). Os depoentes partilham, com Canário (2005, 2006), Cortesão (2006) e Charlot (2005) a certeza de que é necessário passar de uma lógica de desprazer para o prazer na escola, e que é possível fazer isso quando os alunos deixam de ser reprodutores para quando passam a ser produtores de conhecimento. Marina e Sara deixaram claro o que Canário (2005, p.47) discute sobre a forma de lidar com o volume e a “diversidade de informação”: passar da “lógica da entropia (degradação da informação, desordem), para a lógica da neguentropia, ou seja, de um acréscimo de complexidade”. E isso só é possível quando todos – professores e alunos – se assumem como autores.

Fazer-se estudante passa também pelo aprendizado da convivência, da capacidade de aprender junto e construir em conjunto. Mediar as relações em sala não é uma tarefa fácil. Muitos professores, como já havia alertado Esteve (2005), não se encontram preparados para isso, e não sabem como fazer uma classe trabalhar, respeitando os diferentes ritmos e possibilidades. Muitos dos professores entrevistados trazem como uma das formas preferidas o trabalho em colaboração, mediando as relações e a apropriação do conhecimento:

É possível dar aula em grupo, é possível ter uma sala para eles ficarem permanentemente em grupo, então, eu acho que a prática, também, me ajudou, tornou os colegas aderentes a isso. (Amanda)

Claro que eu tive que orientar muito, porque eu fui percebendo a dificuldade dos grupos. Deixei-os se organizarem, mas temos que botar limite democraticamente. [...] Quando a gente dá esses trabalhos, tem a chance de observar isso. (Maura)

Completando as análises em relação à postura do professor frente ao ensino, constatei que nenhum dos professores ensina apenas reproduzindo conhecimento elaborado por outro. Cortesão (2006) define assim o professor que se guia pelo uso da cartilha, com preocupação com domínio de saber erudito, através de ensino expositivo, sendo que a recontextualização foi feita previamente por outros. No caso dos meus depoentes, há professores que produzem conhecimento sobre os alunos (como no caso de Elisa, capaz de mudar sua atitude ao conhecer a

realidade dos mesmos), e conhecimento pedagógico-metodológico, ainda que não adaptados ou selecionados em função dos alunos (em função de classe social, etnia, etc). E há professores que levam em conta o contexto dos alunos, sua diversidade, e produzem conhecimento científico, caso de Amanda, que pertence a grupo de pesquisa sobre cotidiano; de Sara, que produz conhecimento metodológico; e de Marina, que produz com o aluno e sobre o aluno. No caso específico de Marina e de Sara, elas estimulam seus alunos a produzirem conhecimentos, apresentando-os à comunidade e deixando registros sobre os mesmos, numa vivência do “ofício de pesquisador”, como definido por Bourdieu e explicitado por Cortesão (2006), respeitadas as características do nível em que se atua. Cortesão defende a utilização de mecanismos de diferenciação pedagógica para alunos de diversas origens culturais, o que me pareceu ser bem utilizado por muitos dos docentes entrevistados. Em sua maioria, eles se preocuparam em realizar a recontextualização pedagógica e em utilizar pedagogias ativas, as quais estimulam o desenvolvimento das capacidades dos alunos, uma vez que precisam participar do processo.

Percebe-se uma clara relação entre a percepção de seu papel e a forma de ensinar. Os professores demonstram uma grande autonomia em seu ofício, sendo capazes de se sentir no “controle” da situação, criando processos de ancoragem, conforme vimos em Lantheuame (2007), em que precisam modificar o meio em proveito seu e dos alunos, atualizando o ofício, através de criatividade e competência. Os professores entrevistados percebem-se realizando, sem dúvida, um trabalho “bem feito”, o que contribui para seu entusiasmo. Ouvindo as entrevistas, recordando a interação com os professores, uma coisa ficou evidente: foi no momento em que falaram sobre o ensinar, o estar trabalhando com os alunos, que todos ficaram mais à vontade. Até os mais reservados se sentiram confortáveis. Os olhos brilhavam, as palavras vinham em borbotões, a emoção surgia. “O melhor lugar para um professor é na sala de aula” – essa foi a fala de Zaira e de Lauro, que exemplifica esse sentimento.

Recapitulando:

Quanto à percepção da função docente, nenhum dos professores entrevistados considerou que cabe ao professor apenas ensinar seu componente disciplinar. Há uma forte valorização do saber, a maioria considera que a escola é um espaço de saber, mas este encontra-se vinculado a outras finalidades. Um grupo de docentes considera como função do professor a formação do cidadão, assume para si, numa tarefa coletiva, a elaboração de um projeto de educação emancipatório, em que predominaria uma racionalidade prática (CONTRERAS, 2002), em que as ações que se concretizam no projeto curricular têm um valor intrínseco, sendo consistentes com as finalidades máximas da educação. Se, para todos os docentes, o acesso ao saber é importante, para esses, a forma como o aluno se apropria do saber é tão importante quanto, a consecução do projeto educativo deve respeitar as diretrizes emancipatórias propostas pelo currículo. Para outro grupo, a formação do cidadão “de bem”, do homem de valor, ético, caminha também ao lado do acesso aos conteúdos prescritos. E, também nesse caso, procura-se concretizar essa formação em uma preocupação em atitudes coerentes com os objetivos docentes, válidas tanto para os alunos entre si, como na relação professor e aluno. Mesmo aqueles professores que declaram não ser sua função educar, não abrem mão de, paralelo à aquisição de conceitos, definir valores básicos e trabalhá-los com os alunos. Para todos, o espaço escolar é um espaço de construção de cidadania. Para usar as palavras de André, “essa escola é um celeiro de democracia”. Isso se dá também porque, em sendo a educação um ato político, esses professores definem que homem desejam formar. A maioria o faz de forma partilhada.

Outro aspecto que se destaca é a preocupação dos professores em manter os patamares que consideram de qualidade na educação. São professores que buscam estratégias diferenciadas para oportunizar aos alunos a aquisição do conhecimento.

Finalmente, os professores apresentam clareza de seus limites de atuação, não se propondo a assumir “papéis impossíveis” (ESTEVE, 2005), sem, entretanto, buscarem mudanças no contexto.

Em relação ao ensino, nenhum dos depoentes percebe o ensino e a aprendizagem como uma atividade de reprodução. Há uma grande preocupação com a aquisição de conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Os professores realizam, no mínimo, uma recontextualização didática (CORTESÃO, 2006) e todos utilizam princípios de pedagogias ativas. Os professores se preocupam em levar o aluno a construírem seus conhecimentos, em um processo em que o erro é um indicador importante de aprendizagem, além de confrontarem os alunos com as diferentes perspectivas produzidas pelos colegas e trazidas pelos professores. Seus alunos são instigados a estabelecer relações entre fenômenos e diferentes áreas do conhecimento, a entrarem em uma atividade intelectual, não havendo lugar para a passividade. A valorização do processo de aluno e de seus erros e perguntas estimulam essa produção intelectual e conduzem o processo de ensino. Nesse processo, em que o professor é capaz de construir conhecimento sobre seus alunos, de verificar como e porque ele raciocina de determinada forma, há também espaço para o professor aprender com seus alunos e se beneficiar tanto dos conhecimentos que ele traz de sua vida, como aprender com seu processo. Da mesma forma, a maioria pratica métodos de trabalho conjunto em parte das aulas, mediando as relações entre os alunos e a construção coletiva de produtos das aulas. A forma de ensinar é coerente com seu discurso sobre a função do professor, e esse grupo encontra satisfação na tarefa de ensinar, justamente por não serem apenas reprodutores de saberes e metodologias. Ele recriam saberes, inventam novos caminhos. São, para usar as palavras de Marina, “pioneiros” em muitos momentos.

Alguns docentes mostram-se também capazes de integrar o local ao universal e trazer as diversidades como contribuidoras para o aprendizado de todos. Dois professores em especial explicitaram a riqueza de produção cultural e científica de seus alunos, uma delas inclusive levando-os a apresentarem seus trabalhos em uma Mostra Cultural em Universidade, em que seus alunos são debatedores de mesas redondas.

Outro aspecto que se destaca é a paixão pelo saber e pelo que fazem que aparece nesse item. Professores apaixonados pelo saber que desejam que seus alunos também tenham paixão em aprender.

4.3

Fatores que interferem no percurso docente

Considerando ser esta uma pesquisa que se baseia na análise do ponto de vista docente sobre sua identidade, para buscar revelar como se percebe hoje e como chegou até aqui, um dos itens sobre o qual eles refletiram foi o que contribuiu para que chegassem a esse momento de atuação sentindo-se como se sentem hoje.

Esteve (1999) ofereceu-me uma boa chave de análise para o material que obtive dos docentes. O autor utiliza uma classificação proposta por Blasé (1982, *apud* ESTEVE, p. 27) sobre fatores que contribuem para a presença do mal-estar docente. Eles se dividem em fatores primários e secundários. Os primários incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula; os secundários, ao contexto, afetando a eficácia docente “ao promover uma diminuição da motivação do professor no trabalho, de sua implicação, de seu esforço” (ESTEVE, 1999, p. 27). Assim, utilizarei os princípios da classificação de Blasé para refletir sobre os fatores que dificultaram o trabalho dos professores entrevistados.

4.3.1

Fatores que dificultam o percurso

Começando com os fatores secundários, ou seja, os ligados ao contexto em que a docência ocorre, temos alguns fatores que dificultaram ou dificultam o trabalho docente.

Em primeiro lugar, aparece a modificação do papel tradicional do professor e dos agentes de socialização e de apoio ao professor. Quase todos os professores mencionam como um desafio a questão da falta de uma socialização primária por parte da família. Sentem isso não apenas com alunos de classe popular, mas também dos oriundos de classe média. Há falas comuns a muitos dos entrevistados, como “as famílias não têm o grau de envolvimento que tinham” e outras que denunciam mudanças na relação das famílias com a escola, como, por

exemplo, “a família larga o filho na escola, paga a mensalidade e acha que fez sua parte” (Jonas). Há também denúncias de abandono, de pais que mal veem seus filhos.

Se comparando o antes e o pós, o antes você tinha os pais incentivando os filhos para boas atitudes dentro da escola, mostrando para eles a importância da educação. Hoje a maioria dos pais sai pela manhã e os filhos estão dormindo, eles saem para o seu dia de trabalho e quando voltam os filhos já estão dormindo, e isso muitas vezes me preocupa pelo seguinte: o aluno praticamente não tem contato com os pais. Como os pais vão orientar os jovens para os estudos? É fundamental que os pais repensem a respeito do que é ideal, ganhar dinheiro e se esquecer do carinho, do afeto, da preocupação com a educação do filho? Porque há muitos meninos que estão praticamente sendo educados pela escola sem o apoio dos pais, os pais os colocam na escola e deixam a responsabilidade maior pra escola. (Lauro)

Segundo os depoentes, os professores não têm como dar conta de uma responsabilidade tão grande sozinhos e, por vezes, sem apoio. Lauro e André percebem uma distorção na aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Viviane passou por dificuldades com alguns alunos mais agressivo. Ela e Lauro questionam a falta de atitudes de sanção em relação a alunos que desrespeitam o professor. Segundo eles, a escola acaba não punindo o aluno com a desculpa de uma política inclusiva, fazendo “vista grossa”. A maioria dos entrevistados não tem problemas de autoridade e não entende autoridade como autoritarismo, mas como uma exigência do processo pedagógico. Contudo, muitos percebem a diferença na relação com as famílias antigamente e hoje. A falta de apoio aos professores, por parte das famílias, é um dos dificultadores da ação docente, conforme Esteve (1999) e Tenti Fanfani (2007).

Tenti Fanfani (2008) analisa a questão do diálogo entre família e sociedade. Segundo ele, é um diálogo importante para a consecução do projeto educativo com os jovens e uma via de mão dupla. Os demais agentes sociais (incluindo a família) devem conhecer melhor a escola, sua lógica, princípios, objetivos e limitações. Devem assumir seu papel na socialização primária dos alunos, ou seja, o saber básico que vai permitir a criança consolidar papéis sociais, reconhecer condutas adequadas, definindo situações sociais como pertinentes ou não, “tanto aos olhos do ego como do outro no contexto da situação comum” (DUBAR, 2005, p. 121). Por sua vez, a escola e seus agentes devem poder buscar entender o que ocorre e entender que a sociedade não é um “terreno de conquista” mas um

“interlocutor necessário ao próprio êxito” de sua ação pedagógica (TENTI FANFANI, 2008, p. 19). Buscar uma orientação positiva, como sugere Comelles (2000), auxilia no diálogo através da valorização do que ambas instâncias conseguiram e o que tem a oferecer na educação dos jovens. André menciona buscar esse entendimento com a família, convida os pais para uma conversa na escola, para que eles o auxiliem no trabalho com os jovens.

Um desafio para alguns desses professores é a concorrência com outros meios de informação. A maioria dos entrevistados se formou à época em que os professores detinham a posse do saber. Hoje, disputam com a Internet, televisão, esse domínio. Nenhum dos docentes percebe o fato como uma ameaça ao seu saber, porque nenhum deles pretende a onisciência, mas consideram sim um aspecto que contribui para a complexidade de sua atuação. Fica evidente que a informação disponível precisa ser apropriada, trabalhada, para se tornar parte do saber de cada aluno, que precisa aprender a interpretar, analisar, descobrir erros (como fez André no caso dos sites de Física). Também evidenciam que a maior oferta de lazer e informação introduz uma variante à já complexa tarefa de mobilizar os alunos para terem vontade de aprender. Nesse item, e ligado a ele, os professores pontuam a dificuldade de motivar os jovens para o saber.

Outro fator mencionado por parte dos depoentes foi a questão de políticas públicas, em relação à carreira docente, em especial planos de cargos e salários e estímulos para a formação continuada. Alguns depoentes ponderaram que, se o salário fosse melhor, não precisariam trabalhar em várias escolas¹¹, teriam possibilidades maiores de bancar cursos de formação continuada e ir a congressos. A maioria os fez, apesar de não haver auxílio nem estímulo financeiro significativo para aperfeiçoamento nas redes municipal, estadual ou particular, o que foi diferente para a escola da rede federal, que apresenta um plano de carreira que valoriza a formação continuada e prevê dispensa de parte do tempo de trabalho para estudos. Amanda revela que isso foi um fator importante, embora não tenha sido o decisivo, para fazer Mestrado e estar cursando o Doutorado. Dados encontrados na pesquisa da Unesco (2004) já revelam a importância dos estímulos salariais (74,1%) e a promoção na carreira (57,4%) como os estímulos mais importantes para a formação continuada. A questão dos baixos salários e o

¹¹ Sobre o fenômeno do professor itinerante, consultar Boing (2008).

aumento da exigência e sobrecarga de trabalho caracterizam, entre outros, a proletarianização do trabalho docente (Lüdke e Boing, 2004).

Utilizando a classificação de Blasé (*apud* ESTEVE, 1999) passo agora a analisar os fatores primários, que, como afirma o autor, incidem diretamente sobre o cotidiano do trabalho do professor. Estes seriam os recursos e condições de trabalho, a violência nas instituições escolares, o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. Será que esses fatores apareceram para os meus depoentes? Que outros fatores mencionam?

Incidindo diretamente na prática docente, apareceram as políticas públicas de educação, em especial a polêmica aprovação automática¹² implantada na rede municipal da cidade e a falta de estrutura para que a política de ciclos pudesse se efetivar. Para os professores que trabalham em escolas afetadas por essas políticas, seu impacto foi grande. No discurso das professoras, aparece sua crítica entre a proposta e os resultados da política. A proposta de se evitar a reprovação não foi criticada por todas, tendo algumas inclusive se manifestado a favor de uma escola com outro tipo de organização, como a própria proposta dos ciclos. A crítica deveu-se ao autoritarismo político, e ao que percebem ocorrer na prática: o aluno ir avançando na escolaridade sem o domínio dos conteúdos básicos esperados, como atestam Sara, Viviane, Marina. Para esses professores, há um desrespeito à escola pública, por parte dos governantes, sentido como um dos maiores desmotivadores, muito mais que a questão salarial. Sara afirma que a escola pública vive “um excesso de tentativas e erro sem uma consistência pedagógica pensada, é uma inovação atrás da outra”. Marina é bem contundente: “fazem da escola pública um campo de provas”. As professoras que trabalham em escolas públicas com maior inclusão social ressentem-se do descaso com a situação das escolas, com a imposição de políticas que visam, em sua opinião, “maquiar” estatísticas, sendo que quem quer fazer um trabalho comprometido não dispõe de recursos.

¹² Sugiro a leitura de Mainardes (2006, 2007), em que o autor apresenta o trabalho de Stephen Ball e Richard Bowe sobre o ciclo de políticas, útil para a pesquisa de políticas educacionais, de forma que uma política se inscreve em contextos diferenciados: de influência, produção do texto da política, da prática, resultados ou efeitos e estratégias. Extrapolando a discussão desta pesquisa uma análise da política dos ciclos e, em especial, da aprovação automática, mas as professoras entrevistadas sugerem um efeito inesperado, e altamente excludente: a de os alunos estarem sendo “promovidos” sem a aquisição de conhecimentos mínimos, conhecimentos esses que elas estão se esforçando em garantir. Viviane está buscando estratégias para garantir a aprendizagem da leitura e escrita por alunos de 8º ano do Ensino Fundamental.

Essa percepção de desrespeito e desvalorização da escola pública contribuiu para momentos de crise na carreira de Amanda e de Zaira. Amanda chegou a parar de lecionar, por um período, durante a época da ditadura. Zaira percebia seu trabalho desvalorizado pelo sistema de avaliação de conceitos por áreas, imposto pelo Governo na época, e uma perda de qualidade na escola pública após a Lei 5.692/71, que não a fizeram desistir da profissão, com a qual se identificava, mas contribuíram para que ela desestimulasse outros a serem professores.

Outro fator dificultador é a falta de recursos materiais e humanos. A situação mais caótica é a de Viviane, cuja escola está em obras há um ano e as aulas estão ocorrendo em espaços exíguos, barulhentos, empoeirados. Sara foi também muito clara: para ela, há uma “dilapidação da rede pública”. Ela denuncia a falta de estrutura física, de recursos materiais e humanos. Viviane também menciona a falta de quaisquer recursos. Faltam recursos tecnológicos e humanos, de uma equipe de suporte atuando com eles nas escolas, para lidar com as situações sociais graves com que convivem, de abandono, de jovens usuários de drogas, enfim, de situações sociais que invadem o espaço escolar. Marchesi (2008) defende que escolas que atendem a contextos de pobreza severa, que atendem inclusão, precisam de turmas pequenas e de ótimos recursos. Viviane já teve turmas com 50 alunos e tem colegas hoje com turmas de 60. Sara fala da questão da inclusão, que assusta a maioria dos professores recém-formados, que não foram preparados, em cursos deficientes, para lidar com a diversidade. Ela tem quatro alunas cegas. Na pesquisa de Tenti Fanfani (2007) sobre a condição docente na Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, as características sociais dos alunos se apresentaram como um dos dificultadores de maior impacto ao trabalho do professor, sendo o mais importante, caso o professor trabalhe em escolas das redes “públicas”, onde o nível socioeconômico dos alunos é mais baixo. Essa é a situação da escola da professora Viviane.

Viviane foi procurando estratégias para poder trabalhar com a turma, investindo na socialização básica, nas atitudes de convivência, entre si e com ela, ao mesmo tempo em que resgatava o aprendizado de conteúdos básicos que os alunos não tinham aprendido. Muitos depoentes mencionam como um dificultador a falta da socialização primária que mencionei anteriormente. É importante registrar que os depoentes não afirmam que sua tarefa é impossível, mas

constatam que esse é um contexto que exigirá um trabalho pedagógico específico. Eles buscam estratégias e alternativas, como fez André com a Geometria e a música. Segundo eles, algumas alterações do contexto escolar contribuiriam para melhorar as condições de trabalho com essas turmas.

Volto aqui à discussão de Tardif e Lessard e de Tenti Fanfani sobre os cenários que se descortinam para a educação. Os professores que entrevistei demonstram que é possível atender às crianças de classe popular, humanizando as relações, estando atentos às diferenças, dominando um conhecimento profissional que lhes permita “ensinar como fazer aprender algo a alguém”, como proposto por Roldão (2007), superando a dicotomia entre escolas como centros sociais e ambientes de aprendizagem. Todavia, sinalizam que as condições são difíceis e que, muitas vezes, só dão conta da tarefa devido a um grande voluntarismo, obstinação ou até mesmo num movimento de resistência, como explicita Marina:

Mesmo que qualquer outra coisa possa querer ser um balde de água fria, para mim isso reverte o contrário, aí que dá mais vontade de você “entrar na briga”. Eu trabalho porque eu gosto, porque eu acredito. Tenho compromisso com essa meninada... e aí também existe a resistência...(Marina)

A dificuldade de motivar os jovens, de levá-los a aprender, está ligada às mudanças de contexto social e à crise de transmissão. Meus depoentes assumem a necessidade de se colocarem no lugar de transmissão e de autoridade cultural (DUSSEL, 2006, p. 167). Muitos deles se preocupam com o jovem e procuram o equilíbrio entre a conservação e renovação da cultura, que faz parte de seu papel de mediados, herdeiros, intérpretes e críticos da cultura (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004). Essa preocupação antropológica com os jovens, como denomina Charlot (2005), talvez seja um dos motivos de uma nova preocupação dos docentes que entrevistei, que percebem algo que Tedesco (2008) também já relata: a falta de projetos, de visão de futuro dos alunos. Vários dos meus depoentes destacam perceber uma diferença entre as crianças de classes populares de quando começaram a trabalhar até, mais ou menos, o meio de sua carreira em diante. Maura explicita sua preocupação:

Eles tinham uma expectativa de vida em que o estudo lhes daria um outro tipo de possibilidade. Agora não, eles se acomodam nessa situação, acham que está tudo

bem. [...]. Eu digo: “A gente tem que sonhar, não é possível! Todo mundo tem um lado bom e um lado que tem que melhorar”. Vamos incentivar isso, porque eles estão numa acomodação, para qualquer escola vão, no caso do 9º ano, e eu insisto tanto para irem para um colégio legal, que tenham a chance de melhorar. (Maura)

Uma parte dos depoentes percebem os alunos sem projetos para o futuro. Tedesco discute essa questão, afirmando que a educação precisará reconhecer o direito à subjetividade. Por quê? Segundo o autor, o sujeito é aquele que tem a capacidade de escolher, de construir sua identidade. Entretanto, Tedesco discute o seguinte:

Na América Latina, estamos vivendo situações onde a ruptura da coesão social está associada à desigualdade, à exclusão e à marginalidade. A exclusão não é só um mercado de trabalho. A exclusão implica a ausência de possibilidades de definir um projeto de vida. Esta é a principal consequência subjetiva que tem hoje em dia a exclusão social. (TEDESCO, 2008, p. 59)

Os professores que entrevistei, em sua maioria, vivenciaram o início da escola de massa no Brasil, recebendo em suas classes um contingente de jovens que antes não tinha acesso ao antigo ginásio. Algumas barreiras não existem mais, não há o famoso exame de admissão e há um número muito maior de vagas na rede pública de ensino. Eles notam uma perda de sentido da escola para um segmento significativo das classes populares, que não se veem capazes de elaborar projetos. Como Marina fala, se antes tínhamos a ditadura militar, agora há outro tipo de ditadura: a do tráfico, da pobreza, da exclusão. Os depoentes preocupam-se com isso, percebem a contribuição que a educação tem a dar para uma sociedade mais justa e equânime, procuram recursos que estimulem os alunos.

Para os que trabalham na escola federal, a estrutura do colégio, que divide os professores por departamentos, e a existência de currículo único são fatores que desafiam os professores, quando, por exemplo, resolvem fazer um trabalho mais inovador, interdisciplinar, com saídas da escola. Amanda traz um questionamento sobre a estrutura política da escola, que solicita uma renovação no poder. Para ela, não interessa, a quem comanda essa estrutura, uma discussão sobre aspectos que a incomodam, tais como o academicismo e o eruditismo da Instituição.

Um aspecto que interfere no tempo disponível ao trabalho docente, mencionado por Lüdke e Boing (2004) e por Lantheaume (2006) é a dimensão

burocrática. As escolas, conforme discutiram Lüdke e Boing (*op. cit.*), vêm informatizando boa parte do setor administrativo, muitas vezes à custa do aumento do trabalho docente. Isso se aplica ao lançamento de notas, à digitação de trabalhos, entre outros. Amanda menciona seu descontentamento com a ênfase ao trabalho burocrático do professor, o qual precisa preencher diversos papéis sobre os alunos para vários setores, o que consome uma parte significativa de seu tempo, e “que a emburrece e suga”. Lantheaume (2006) sinaliza que os professores tendem a associar as atividades burocráticas às ligadas ao fenômeno que denominou *dominação*, ou seja, que o docente não percebe reverterem em prol do aluno e que são rotineiras, enfadonhas, e que consomem seu tempo, inclusive na esfera doméstica.

Três professores mencionam a falta de suporte que tiveram de direções, que não valorizavam as idéias e projetos, chegando a negar material e pessoal aos projetos. Os professores precisaram recorrer a parcerias com outras escolas ou, inclusive, a Universidades, para os realizarem. Apesar da carga significativa de mais trabalho que isso lhes acarreta, os professores assim o fazem por acreditarem que isso será importante e proporcionará um ensino de maior qualidade para seus alunos. Essa procura também está ligada ao sentimento de domínio, citado por Lantheaume (2006), pois os professores se sentem realizados em criar novas estratégias e soluções para os desafios.

Em pesquisa realizada na Inglaterra, com 300 professores de 100 escolas elementares e secundárias, Day (2008) relacionou os fatores que afetam o comprometimento docente. Como fatores profissionais, foram encontrados a carga de trabalho, em especial por professores que trabalham em escolas em áreas de risco social, e políticas públicas que desmoralizam e não dão suporte aos professores. Como fatores situacionais, os professores relataram o comportamento de enfrentamento e o desafeto dos alunos, a presença de pais desmotivados e que não dão apoio aos professores, além da liderança inconsistente de direções, que não provêm apoio ao trabalho docente. Como fatores pessoais, Day relaciona problemas de saúde que afetam a família e os valores, quando há contradição entre aquilo que se exige do trabalho docente e os valores dos professores. Como observamos, a influência negativa de política pública da educação (aprovação automática), a falta de apoio de muitos pais e o peso das direções no trabalho

docente também se mostraram fatores importantes para os docentes que entrevistei. A percepção da mudança no comportamento dos alunos, mais especialmente nas relações entre os mesmos, também apareceu para os depoentes. Viviane, Zaira e Jonas foram os que relataram problemas de saúde que interferiram no desempenho docente, mas, em especial, os três souberam transformar as questões de saúde em aprendizado pessoal e profissional. Viviane, que relatou ter vivenciado uma sensação de mal-estar, cuidou da saúde mental, aprendendo a se cuidar, e afirma que assim consegue cuidar melhor dos alunos. Jonas pediu aposentadoria do serviço público por questões de saúde, mas manteve o comprometimento com a profissão e os alunos, e usa o tempo livre para cuidar melhor de si. Zaira, em suas licenças médicas, exerceu funções diferenciadas nas escolas, que contribuíram para que pudesse perceber o institucional, ampliando seu “olhar” na atuação como professora.

4.3.2

Fatores que facilitaram o percurso, contribuindo para o bem-estar

Ao longo deste trabalho, alguns fatores que contribuem para que o sentimento do professor em relação ao ofício da profissão seja positivo, bem como em relação à sua identidade, já foram aparecendo.

Entretanto, como no item anterior, também perguntei, explicitamente, o que os docentes consideravam ter ou estar contribuindo para seu entusiasmo e o desejo de continuar ensinando. Além disso, alguns professores foram explicitando os fatores ao longo do seu depoimento.

Os fatores foram agrupados de acordo com sua semelhança. Ficamos com os seguintes:

O fator que mais apareceu foi o bom relacionamento com os alunos para todos os professores, conforme também constatado por Boing (2008). A capacidade de estabelecer um bom vínculo com os alunos foi considerada muito importante, pois os professores conseguem também motivar os alunos e conseguir seu envolvimento na tarefa. É muito bom para eles perceberem que não vivem situações severas de conflito em sala de aula, de agressão e desrespeito. Isso

também, devido a outro fator, citado por menos professores, mas implícito ao longo do depoimento de praticamente todos: um sentimento de respeito pelo ser humano, pelo estudante, levando, inclusive, a um comprometimento moral com a educação. Os professores assumem a responsabilidade pela tarefa a que se propuseram realizar – ensinar – e a realizam, tendo, conseqüentemente, o sentimento de satisfação. Aparece o comprometimento tanto por razões político-ideológicas, mas também morais, inclusive via preceitos religiosos (amor ao próximo).

O prazer de aprender, de estudar, o desejo de saber apareceu para todos os professores. Esse prazer foi expresso como: “o que me motiva é o conhecimento da natureza”, “estar buscando conhecer sempre mais”, “estou sempre aprendendo, não sou um produto pronto”, “gosto de estudar”. Os professores afirmam que isso é imprescindível para manter a vontade, o entusiasmo. Maura explicita que estudar, encontrar outros profissionais, debater, é imprescindível porque “a escola emburrece”, ou seja, a rotina escolar, seus problemas do cotidiano, levariam o professor a se restringir aos problemas do cotidiano. Outros falam do prazer de aprender com colegas e alunos. O prazer de despertar o aluno para o aprender manifesta-se também. Os professores falam que amam estudar e aprender e que é um prazer muito grande comunicar isso para os estudantes. Falam também da importância de aprender na troca com os alunos, ao levar algo novo para eles, inseri-los numa tríade, como explicita Sara, em que o professor apresenta o conhecimento ao aluno. É apresentar um conhecimento objetivado ao aluno, mas que, por estar incorporado no professor, ele pode, muito melhor, apresentá-lo ao outro, para que ele também passe a possuí-lo. O desafio e o prazer de motivar o aluno a aprender entusiasma esses professores, eles se sentem motivados ao perceberem as mudanças nas perguntas dos alunos, que vão se tornando mais significativas, passam a compreender melhor. As recompensas psicológicas do ensino, conforme também constata Marchesi (2008), têm um peso importante no sentimento de realização profissional. “‘Puxa’, professora, eu não gostava de desenho e agora eu amo”. Ouvir isso de um aluno é um presente para Zaira, por exemplo.

Ainda na relação com o saber, mas também pensando na questão do trabalho, é muito bom quando o professor consegue aprender com os outros

profissionais. A dimensão coletiva do aprender e do trabalho docente aparece, bem como a “consciência da insuficiência” de si (CONTRERAS, 2002, p. 207). Manter colegas para inovar a aprender é um fator importante de reforço da identidade e do bem-estar, segundo Marchesi (2008). Dentre os entrevistados, uma parte das professoras mencionam explicitamente o prazer de refletir em grupos de estudo nas escolas, considerando uma perda quando esses se dissolvem. Quem se manteve em grupos de estudo, só teve a ganhar. Amanda expressa a importância de rever conceitos, de pensar em novos encaminhamentos para o ensino da História em seu grupo de trabalho. E além de estudar com os colegas, de trocar estratégias e definir metas, também é importante, compartilhar o trabalho, pensar projetos comuns e realizá-los, como Marina fala do “caderninho de sonhos e idéias”, que tem com a parceira L., uma parceria imprescindível ao seu trabalho; como Viviane com outras colegas; como André, com sua equipe; e Lauro com a dele, o qual se percebe funcionando em harmonia nos objetivos a que se propõe realizar. A partir daí, subentende-se a necessária autonomia em relação ao trabalho docente, na confiança que se precisa ter nas decisões tomadas pelos docentes. Marina menciona que ela faz valer sua autoridade, para manter o rumo do trabalho. Alguns docentes têm uma participação ativa em órgãos representativos, contribuindo para superar o isolamento e fortalecer o sentimento de identidade, bem como para buscar melhores condições de trabalho. Dubar (2005, p. 128) destaca a importância do sindicalismo como um “aparelho de socialização secundária, que permite a transformação de identidades ‘dominadas’ em identidades ‘militantes’, resistindo à dominação e contribuindo para a produção de novas regras do jogo”. Outros se envolveram em projetos político-educacionais, contribuindo para desenvolver projetos que concretizassem seus ideais políticos.

Esse desejo de saber leva à busca de novas possibilidades. Alguns professores se antecipam na construção de parcerias, entre a escola e a universidade, tal como descrito por Lüdke e Cruz (2005) e Lüdke (2006), em que os professores se inserem numa pesquisa em colaboração, aproximando ambas instâncias, apropriando-se de seus saberes práticos via reflexão teórica e contribuindo para gerar novos conhecimentos. Amanda participa de grupo de pesquisa e essa vivência, bem como a do Mestrado e Doutorado, contribuíram para organizar questões, refletir sobre sua prática e buscar novos caminhos. Sara,

através do Mestrado, conquista uma forma de escrita acadêmica que contribuiu para que pudesse, junto com os saberes adquiridos, redigir um texto relatando experiência bem sucedida com seus alunos e ser reconhecida, nacionalmente, como uma “Professora nota 10”. Marli e Sara participaram de diversos projetos, em parcerias com Universidades e outros, projetos em que foram se formando professoras cada vez melhores. Uma Universidade provê o espaço físico, o transporte dos alunos, a divulgação e participa ativamente da Amostra proposta anualmente por Marina e sua colega, L. Outras professoras buscaram outras oportunidades de formação continuada, frequentando oficinas, participando de projetos, buscando ajuda, explorando e aproveitando as oportunidades e saberes que estão disponíveis.

Talvez essa relação com o saber, o fato de os depoentes não cederem à rotinização em sua prática pedagógica e o prazer na tarefa contribuam para manter o entusiasmo. Esse fator apareceu em falas do tipo: “estar sempre buscando”, “estar viva”, “propor coisas diferentes”, “ter prazer no que faz instiga”, “vivenciar cada dia um diferente do outro” e propor mudanças, “sair da monotonia”, “eu nunca me conformei com o ‘pão-pão, queijo-queijo’”. Muitos professores falam da importância de estarem sempre mudando algo no seu trabalho. Essas mudanças se dão em relação ao que se ensina e ao como se ensina, à medida que se pensa se o conteúdo está adequado e de que formas o aluno aprende cada vez melhor. Mudar. Essa mudança é, para além de uma resposta adaptativa às demandas do contexto, uma necessidade interna dos depoentes, um aspecto do fenômeno da ancoragem citado por Lantheaume (2006).

A opção por determinada área de conhecimento, na escolha profissional, também foi um dos fatores facilitadores, e, conseqüentemente, a influência da formação inicial. Elisa considera-se feliz por, dentro do Magistério, estar no campo da História, pelo olhar que o saber histórico lhe deu na relação com o mundo, a vida. Sara também considera que a metodologia científica aprendida em Biologia foi um facilitador para seu trabalho, que realiza pesquisas (no sentido do professor reflexivo) com os alunos, desde que começou a trabalhar. A metodologia aprendida no seu excelente curso Normal contribui até hoje para que Maura se preocupe em oferecer aos alunos atividades que integrem os saberes,

que superem uma fragmentação do conhecimento. A mesma formação do Normal contribuiu para a segurança e o início bem sucedido na carreira de Zaira.

Em relação ao contexto institucional, aparece a importância da direção da escola, no apoio ao trabalho, no reconhecimento do trabalho do professor (mencionado por André), na valorização da escola como espaço de saber e nas providências por melhores recursos. A valorização do aperfeiçoamento, da formação continuada também foi mencionada. Os professores que trabalham em instituição que favorecem e valorizam a formação continuada explicitam que é bom ter estímulos externos, além dos internos, para estudar, tanto tendo algum tempo para isso, como recebendo um aumento significativo no salário. A possibilidade de se envolver em projetos fora da sala, como no caso de Elisa, da revista do Departamento, contribui para diversificar a ação docente. Para Jonas, foi um facilitador para sua tarefa trabalhar em escolas que atendem a estudantes de classes sociais diferentes, pois ele aprendeu a diversificar estratégias, a perceber o que os jovens tinham em comum e a valorizar suas diferenças. Tornou-se um professor mais flexível. Marchesi (2008) também destacou, em sua pesquisa, a grande influência que as administrações escolares têm na manutenção do bem-estar docente, ao providenciarem as condições para a realização de seu trabalho, apoiando seus projetos, contribuindo com sua formação continuada e valorizando o bom trabalho, feito com zelo, ao longo dos anos.

Uma professora expressou que, em seu feliz percurso, uma série de fatores se mostraram igualmente importantes: ter tido uma diretora que reconheceu a sua competência e a fez buscar uma ascensão profissional, ter trabalhado numa escola municipal em que os alunos adoravam o espaço escolar e valorizavam o professor, e onde podia fazer um trabalho desburocratizado, usando vários espaços da escola e do bairro e, finalmente, trabalhar hoje na escola em que se encontra. Para ela, há também um componente “sorte”, que influenciou sua trajetória profissional.

Sara menciona que foi um contribuidor o fato de ter sido professora dos filhos, pois identificava suas dificuldades, podia explorar seu raciocínio, descobrir como pensavam, o que contribuiu para que entendesse melhor o aluno. Juntando esse item à fala de Maura, que disse que precisou se adaptar a uma filha temporã, com duas já crescidas, e que isso a enriqueceu, fazendo com que pudesse compreender mais os alunos, temos outro aspecto: a importância do professor

buscar entender melhor a cultura jovem, sob o risco de não conseguir atingi-los, aumentando o fosso que já existe entre gerações diferentes, como alerta Tenti Fanfani (2008).

Para encerrar, aparece o componente equilíbrio emocional. Cuidar melhor de si contribuiu para a realização pessoal e profissional, para respeitar os limites da sua ação: “Piso no real, sonho com o ideal, faço o possível”, como afirma Sara. Proteger-se emocionalmente quando os problemas aparecem é uma estratégia importante para a preservação da autoimagem. Marchesi (2008, p. 126) também cita a importância de “manter distanciamento suficiente e assumir compromissos com paixão”, bem como Lantheuame (2006) e Esteve (1999). Lantheaume alerta que, se muita rotina leva à dominação, muitas mudanças também, pois o professor gastará muito tempo e energia para se adaptar e fazer seu trabalho. Esteve menciona a diferença entre as mudanças saudáveis, que não ultrapassam o limite do *euestrés*. A maturidade foi citada como um dos fatores que contribuem para alcançar a realização profissional, superando mediocridade, competições mesquinhas, equilibrando o trabalho e vida pessoal. E, por que não? O senso de humor também contribui para dar uma certa leveza ao cotidiano, desarmando os envolvidos na situação:

Eu me relaciono bem com [os alunos], o que não quer dizer que eu não tenha problemas, às vezes tenho. Às vezes eles estão insuportáveis, eu digo, “eu vou ali fora rezar, só rezando”. Aí eles param, acham que a mulher ficou louca. Aí eu “oro”: “Me ajuda, porque senão eu vou bater num garoto desses!” Então tem uma coisa de brincadeira ali.(Amanda)

Recapitulando:

Quanto aos fatores dificultadores, as mudanças nas constituições familiares e as lacunas existentes na socialização primária dos alunos são percebidas como um dos principais fatores, aliadas ao fato de os professores não se perceberem apoiados pela sociedade e pelas próprias famílias em muitas situações.

A concorrência de meios de comunicação e de informação e a falta de recursos das escolas para oferecerem atrativos para os jovens também foram sinalizadas como um dos obstáculos a serem superados.

A questão salarial apareceu na crítica ao pouco incentivo ao estudo, à dificuldade em conciliar tempo para formação continuada e atenção à via familiar, quando os professores trabalharam em mais de uma escola.

As políticas públicas de educação, em especial os que trabalham em escolas municipais, também foram criticadas. Professores sentem a escola pública como uma arena de experimentação. Clarificam não ser contra as mudanças, mas sim contra a forma de implementação.

A invasão da escola por questões sociais, dentre elas a violência, é explicitada por alguns professores. Uma delas vivencia situações em que precisa lidar com a agressividade de alguns alunos. A exclusão social e os contextos de pobreza em que trabalham alguns dos depoentes interferem na motivação dos alunos.

Outro aspecto que dificulta o trabalho dos professores é a falta de apoio que alguns encontraram de seus gestores. Isso não os impediu de realizar o que consideravam um “belo trabalho” (Lantheaume, 2006), mas obrigou-os a buscar parcerias ou com colegas da escola, como aliados, ou de profissionais fora dos muros da escola. A falta de recursos é outro fator dificultador.

Em relação aos fatores facilitadores, o que chamou a atenção nos depoimentos foi a relação entre a abertura e desejo de aprender dos professores com o seu sentimento de satisfação com o ofício docente. Os dez professores gostam de estudar, de saber, de pesquisar, não se consideram prontos. E mais, eles demonstram o desejo e a paixão de comunicar esse saber ao estudante. Como diria Esteve (2005), são mestres de humanidades.

Importantes também foram as parceiras criadas com colegas, que contribuem para superar o isolamento, promovendo uma responsabilidade partilhada pelas opções tomadas em relação ao currículo, ao trabalho com os alunos. Ter colegas com quem se possa partilhar é um dos fatores protetores do bem-estar docente, citados por Marchesi (2008). Ter apoio da direção e reconhecimento por seu trabalho foram também fatores citados pelos meus depoentes, assim como por Marchesi (2008) e Day (2008).

Ter boa relação com os alunos e perceber-se como fazendo diferença na vida dos mesmos é outro fator que tem um grande peso para os professores. Essa percepção dos professores de ter influência sobre a vida dos alunos, de “fazer

diferença”, também é citada por Day (2008). Além disso, a importância de estabelecer boas relações, através do diálogo e raciocínio, percebendo que os alunos não são inimigos, é destacada por Esteve (2005).

4.4

Estratégias identitárias: como estou, mudanças, permanências

Proponho nesse momento, apresentar os “achados” e análises sobre as identidades docentes. Interessou-me saber, junto aos professores entrevistados, se havia algo que permaneceu desde o início de sua atuação, o que seria, e se algo havia mudado, ou seja, o que deixaram para trás e o que adquiriram. Conforme Nóvoa (2000), me instiga pensar se haveria essa “segunda pele profissional” ou não. Organizei esse capítulo com a seguinte estrutura: primeiro apresento como os professores se percebem hoje. Depois, apresento suas impressões sobre o que mantiveram, como estratégias identitárias, ao longo do exercício profissional, e, então, o que foram deixando de lado.

4.4.1

Como os professores se percebem hoje

Minha pesquisa parte da autodefinição da identidade pelo próprio sujeito, a pergunta que fazia ao início do encontro com cada professor: “Como você se define, enquanto professor, hoje?” Nesse item, analiso as respostas desses professores.

Como informei anteriormente, os depoentes foram escolhidos, também, por terem um vínculo positivo com a profissão.

Todos se definiram como realizados e identificados com a profissão, fazendo o que gostam. Maura disse ter descoberto formas de “sentir prazer ao ensinar e fazer com que o aluno sinta prazer ao aprender”. Eles ainda não pensam

em abandonar a regência, em se aposentar. Em sua maioria, a expressão era de que adoravam dar aula, estar com a turma, planejar...

Eu continuo motivado. [Os alunos] brincam sempre comigo dizendo assim: “O Jonas foi professor da Princesa Isabel e de D. Pedro”. Eu digo: “Não, mas podia ter sido. E fico satisfeito de vocês pensarem assim, porque se eu já sou tão antigo, se eu já sou pré-histórico e eu ainda continuo em pé, dou graças a Deus”. Aí eles dizem assim: “Você não vai parar de dar aula?” Eu falo: “Você quer que eu pare?” “Não, não quero, mas você um dia não vai parar?” “Eu só paro de dar aula no dia que aquele moço lá de cima me colocar na horizontal. Enquanto eu estiver na vertical, eu vou dar aula”. (Jonas)

Você se sente bem quando vê aquele olhinho brilhando, do entendimento que você quis passar do assunto. Isso é muito maravilhoso. (André)

Eu me sinto como um profissional realizado. É bem provável que, quando se diz realizado, se pense que não se tem mais nada pra fazer. Não é isso. Quanto à satisfação, enquanto estar perfeitamente identificado com aquilo que se faz, eu me considero uma pessoa realizada. Mas ainda tenho muita coisa a realizar. (Lauro)

O ponto em comum entre os depoentes é que nenhum se considerou “um produto acabado”, todos se percebem ainda aprendendo, curiosos, adaptando-se às novas realidades, cada ano trazendo um desafio. Alguns mantêm uma intensa atuação política, o que contribui para o sentimento de ser útil, de estar disponível:

Eu fico impressionada [...] quando eu vejo um colega fazendo conta de “o quanto falta para se aposentar”, amargurado. [...] Eu já me aposentei em uma matrícula, até porque havia necessidade, as coisas vão mudando, também você tem que ter um tempo maior para outras coisas, mas eu não consigo ainda me ver fora da escola, sabe por quê? A escola passa por meus poros, essa relação passa pelos meus poros, é uma coisa impressionante e eu não consigo me ver sem isso. Estou viva, eu tenho um prazer imenso no que eu faço e me instiga vivenciar cada dia como um dia diferente do outro. [...]..e eu acho que você vai amadurecendo cada vez mais. Eu não sinto o peso: “Você está dando aula desde 72?!?” [...] Eu começo [...] cada ano letivo como eu comecei em 72, só que com mais experiência. (Marina)

Eu acho que sou uma professora bastante interessada pelo que faço. Curiosa. Em hipótese alguma achando que já sei tudo, muito pelo contrário. Eu acho que é um desafio constante, não só com relação a saber dar aula, mas numa busca incessante em relação ao que o conhecimento tem produzido no campo da Historiografia. [...] Não me sinto cansada, vou para a escola bem disposta, tenho uma atuação política grande ainda, atualmente sou da diretoria da Associação de Docentes do colégio, enfim, tudo que diz respeito à escola e aos alunos, eu acho que tenho uma disponibilidade, uma motivação bem grande pra estar fazendo. (Amanda)

A maioria já se aposentou em alguma matrícula, realizando outras atividades no tempo livre: Sara dá aulas numa Pós-Graduação, sobre metodologia do ensino de Ciências, e aproveita o tempo disponível para estar com as netas. Elisa participa de projeto do Departamento. Viviane gosta de escrever poesias, ganhou inclusive um prêmio. Maura, se fosse permitido, faria hora extra na escola em que trabalha, ela tem 50 anos de docência, 67 anos de vida e continua cheia de energia! Jonas precisou se aposentar há pouco tempo no Município para cuidar melhor da saúde. Elisa reivindica um ano sabático, pois sente cansaço, embora goste do que faz e perceba-se entusiasmada, ainda que menos do que em relação ao passado. Ainda assim, encontra energia e prazer nas aulas e na edição, com sua equipe, de uma revista do Departamento de História. Como afirma Marchesi (2008), é comum encontrar um certo cansaço após anos na profissão. Chama a atenção, porém, o fato de que esses professores não estão se desligando da escola. A fase do desinvestimento, mencionada em Huberman (2004), não ocorreu ainda para a maioria desses depoentes.

A construção de bem-estar na docência não se deu sem sobressaltos e o trabalho não é um “mar de rosas”, mas o sentimento preponderante é de autorrealização com o Magistério.

4.4.2

O que permaneceu, ao longo dos anos

Segundo os professores, manteve-se o prazer em estar com os alunos, o prazer em se manterem aprendendo e o de ensinar. Em relação a esse item, há algumas variações: Para Amanda, permanece um compósito de construções teórico-práticas, que vem reformulando e relendo, além de sua busca incessante, de um desejo de inovar, de mudar, de repensar. Para André, o prazer de estar na escola e de levar o aluno a aprender sem sofrer são fatos permanentes, bem como sua preocupação em levar o aluno a desenvolver uma disciplina necessária ao estudo. O que se manteve, também, foi sua paixão pela Física, por essa área de conhecimento, e seu desejo de torná-la possível para os alunos. Marina percebe-se mantendo o desejo de enfrentar novos desafios, mantendo sua consciência

política e sua exigência no trabalho com os jovens. Ela se “encanta” com os desafios da Educação e mantém sua participação em movimentos de mudança. Sara manteve sua determinação, autonomia e desejo de estar sempre aprendendo. Zaira manteve a paixão pelo conteúdo que ensina em desenho geométrico, e, enquanto foi professora de Artes no município, ela o introduzia aos alunos, paralelamente ao conteúdo de Artes, pois acredita em seu potencial de ensinar aos jovens como resolver problemas, ensinando-os a raciocinar. Viviane destaca que permaneceu seu amor ao ser humano, o respeito pelos alunos, e, portanto, seu comprometimento em estar sempre em busca de estratégias que os motive, saindo da rotina. Os depoentes já haviam explicitado que sua função é a de ensinar, para que o aluno possa aprender, de forma que se aproprie dos conhecimentos e possa continuar aprendendo e sendo capaz de colocar esses conhecimentos a serviço de sua atuação enquanto cidadãos. Os professores que encontrei não são donos do saber, mostram-se portadores de um saber que percebem incompleto e provisório, sempre em vias de reconstrução. Day (2001, p. 16) afirma que desenvolver nos alunos “uma disposição para a aprendizagem ao longo da vida” é uma das principais tarefas dos professores, e isso lhes exige demonstrar “o seu compromisso e o seu entusiasmo pela aprendizagem permanente”. E, como afirma Lüdke (2006, p. 193), o que distingue os professores de outros profissionais é, inclusive, a forma como se relacionam com o seu saber:

Enquanto a maioria dos profissionais vendem suas especialidades, sem desvelar seus mistérios, os professores não as “vendem”, mas as entregam cada dia em sua sala de aula. Um bom professor se esforça para tornar-se cada vez menos necessário, desejando que seus aprendizes cheguem a aprender sem sua ajuda.

O prazer em estar com os alunos, muito vinculado ao primeiro item, também se manteve. Zaira manteve, dentro do item relação com alunos, a segurança adquirida no ano em que foi professoranda, e sua exigência em relação aos alunos, disciplinar e pedagógica. Elisa manteve uma necessária assimetria na relação com os alunos - para manter a disciplina - permeada com “brincadeiras” para dar leveza à relação, sempre que percebe a turma preparada para lidar com essas situações.

Além da marca identitária associada ao imenso prazer em ensinar e aprender, os professores mantiveram-se fiéis a algumas opções metodológicas, com flexibilização das mesmas. Aprender com os alunos, refletindo sobre seus conceitos, e definir o trabalho com as turmas a partir desses conceitos é algo que sempre acompanhou Sara e Maura, acrescidos da preocupação em integrar os conhecimentos. Ultrapassar os conteúdos do livro didático, oferecendo outras fontes de leitura e outros recursos também é uma marca de todos os professores. Para esse grupo, o livro didático é meio, não fim em si. Alguns, inclusive, nem adotam livros específicos, elaborando seu próprio material. Sara manteve a realização de experiências com as turmas, mas acrescentou a contextualização das mesmas, integrando diferentes áreas do conhecimento. Jonas também menciona que sempre procurou criar “coisas novas” e que sua preocupação sempre foi que o aluno pensasse sobre o conhecimento, e não que decorasse. Viviane manteve em seu repertório de estratégias algumas que adquiriu no início de seu aprendizado do ofício e são reutilizadas e adaptadas quando se fazem necessárias. Um exemplo que ela deu foi o de como trabalhar a estrutura do texto com o aluno. Maura destaca a permanência de metodologias que aprendeu no Curso Normal, que a estimularam a trabalhar Ciências de forma integrada. Para Elisa, há uma permanência de estratégias em que leva os alunos a associarem à atualidade e à vida prática o conhecimento que está transmitindo, bem como o uso de filmes, jogos, livros extraclasse, trabalhos em dupla e em grupos, a criação de teatrinhos com os assuntos abordados. Segundo bem define Marina, a necessidade a transformou em uma “pioneira”.

A energia e o entusiasmo, o desejo de inovar, de repensar sua prática, de estar sempre em busca é algo que se manteve para esses professores de espírito inquieto. Coincidentemente, Marchesi (2008, p. 52) constata o seguinte, sobre os professores brasileiros com mais tempo de carreira:

O normal, portanto, é o distanciamento da atividade profissional e o menor envolvimento com o trabalho, que é suprido pela experiência acumulada e pelo domínio do ofício de ensinar [...]. Contudo, os professores brasileiros com mais tempo no ensino não mostram uma atitude negativa. Pelo contrário, possuem um espírito animado e inovador, inclusive em um grau mais alto do que seus colegas mais jovens. São o grupo que atribui maior valor às suas condições de trabalho e um dos que enfrentam as reformas educacionais com melhor disposição. Além disso, eles são os que expressam em preferência maior pelo trabalho em equipe, em

detrimento do trabalho individual, e que consideram que os professores são os responsáveis máximos pela qualidade de ensino [...].

Outro aspecto que se manteve, também a partir de Marchesi foi a consciência da insuficiência de si (CONTRERAS, 2002), ou seja, mesmo com toda experiência adquirida e sentimento de competência dos depoentes, nenhum deles se percebe onipotente. Todos afirmaram o quanto lhes é e foi importante ter parceiros para discutir suas ações, pensar em metas e caminhos para trabalharem em conjunto com as turmas. A militância política, que contribuiu para uma elaboração conjunta de valores e fins da educação com outros profissionais, também foi mantida por todos os professores que participavam de movimentos estudantis e por aqueles que se assumiram como construtores de uma profissão:

Eu acho que o processo de luta dentro do espaço da educação me construiu, inclusive, como pessoa, porque ele me deu margem para desenvolver todo o meu potencial político, e colocar em prática aquilo que eu acredito. (Marina)

Por tudo isso, os professores demonstram outro traço comum: todos buscaram, ao longo de sua trajetória, desenvolver sua autonomia, significando essa a realização de sua obrigação moral com os alunos, de seu comprometimento com as famílias e a sociedade, e de sua competência educativa (CONTRERAS, 2002). Mesmo Lauro, que se manteve fiel aos objetivos prescritos, busca adequar os conteúdos aos alunos e se adaptar aos mesmos, sendo criativo na solução de problemas e flexível na relação com os alunos, refletindo sobre sua prática e discutindo os objetivos do ensino com sua equipe de colegiado na escola. Em sua maioria, os professores exemplificaram, por tudo que foi mencionado ao longo desse trabalho, que atuam como profissionais reflexivos, alguns deles como intelectuais-críticos, bastando um retorno às concepções emancipatórias de educação trazidas por eles para que se constatem os projetos emancipatórios de alguns dos depoentes e a permanente presença da obrigação moral (com o aluno) e do comprometimento.

4.4.3

E o que mudou?

Elisa retrata bem a mudança ocorrida com a maturidade: aprender a aceitar e conviver com seus limites, inclusive físicos. Ela afirma que já é capaz de ter maior serenidade na tarefa, não exigindo mais que tudo seja tudo perfeito. Aprendeu que, por vezes, conseguirá só o possível, e não o ideal.

Na relação com os colegas, Elisa, Maura, Viviane e Marina mudaram sua perspectiva, aprendendo a respeitar o que o outro tem a oferecer e os limites desse colega. Sara afirma que aplica com o colega os mesmos princípios que usa com os alunos, aproveitando o que sabem e, partindo daí, vai construindo com o colega. Schulman (1997) também defendia, em relação às políticas governamentais, que se aplicassem com os professores os mesmos princípios que se aplicam com alunos. Schulman reforça que as únicas escolas eficazes são aquelas que são educativas tanto para os alunos, como para seus professores, destacando que formação inicial e continuada são igualmente importantes. Assim, as reformas escolares deveriam começar respeitando os saberes docentes, respeitando os seguintes princípios que explicam como o aprendizado ocorreria, na perspectiva construtivista: (a) atividades, como estado de espírito; (b) reflexão, através do diálogo, debate; (c) colaboração, entre alunos, professores, auxílio frente a dificuldades; (d) tempo, sugerindo um currículo generativo; (e) paixão, aprender deve mobilizar mente/coração de todos; (f) comprometimento, das culturas escolares e nacionais com os princípios descritos. Esses princípios devem ser respeitados no aprendizado docente. Os depoentes não abriram mão de buscar o trabalho coletivo, mas mudaram a estratégia, mostrando-se abertos à colaboração, dando tempo para os colegas, demonstrando sua paixão em conhecer e em se manterem em formação e, especialmente, mantendo seu comprometimento com valores éticos fundamentais e com o jovem e seu aprendizado.

Na relação com o aluno, os depoentes confirmam os dados de Huberman (2000) sobre maior flexibilização do professor com a segurança que adquirem a partir da experiência acumulada. Vários professores relatam terem se tornado mais flexíveis, menos rígidos, mais democráticos ao longo da vida profissional. “Era mais rígida por falta de experiência”, afirma Maura. Já Lauro que reflete que, no início, é necessário fazer prevalecer a autoridade; depois, deseja-se que o aluno

adquirir confiança e respeito pelo que ele tem a transmitir. Nessa relação, os professores relatam maior abertura, embora não abram mão da necessária assimetria que a transmissão exige, assim como da manutenção da organização e dos limites, necessários inclusive ao convívio democrático.

Ainda em relação à questão da transmissão, os professores percebem que foram precisando mudar para adquirirem estratégias de motivação dos alunos. Os professores enfrentam a necessária concorrência com os meios de comunicação e com a democratização do acesso à informação sem se desvalorizarem, mas entendendo que há necessidade de modificarem algumas de suas práticas. Para isso, buscaram se aperfeiçoar, estudando, buscando cursos que lhes possibilitassem o domínio de novas metodologias e estratégias. Entretanto, como defendido por Dussel (2006), têm clareza da importância de sua função social, justamente por agregarem a sabedoria da experiência ao seu papel. O professor analista simbólico (TEDESCO e TENTI FANFANI, 2002), com capital cultural incorporado (BOURDIEU, 2007), sabe que não basta ter acesso às informações, para que se possa desfrutar das mesmas, apropriar-se delas e usá-las. Para isso, é necessária uma apropriação simbólica, é necessário adquirir os instrumentos que permitam que elas sejam incorporadas. Esses professores percebem a importância de superar a repetição da informação, “o conteúdo livresco”, como afirma Maura, na sala de aula, porque isso o aluno pode ter via outros meios. É necessária a apropriação do saber pelo aluno de forma ativa, como afirma Charlot (2005), e o desafio que eles enfrentam diariamente é o de “buscar prazer ao ensinar e o do aluno ter prazer ao aprender”, como afirma Maura, e o de ele responder ao desafio de querer entrar na atividade intelectual necessária ao aprender, como nos alerta Charlot. Os professores utilizam estratégias para uma sedução do aluno, para uma mobilização para o saber, para que ele realize as atividades mentais de aquisição do conhecimento, superando a simples repetição. Como Viviane afirma, poucos são os alunos que conseguem ter “redação própria, expressar um sentimento, falar sobre um assunto”. Mais do que dominar uma técnica, isso implica autoconhecimento, o desenvolvimento da capacidade de relacionar saberes, adquirindo conhecimentos poderosos (YOUNG, 2007). Outrossim, os alunos estão fadados à dependência. Como explicitado por Charlot, há que se ter clareza quanto à diferença entre os que “escutam a lição” e os que “escutam o professor” (CHARLOT, 2005, p. 70): “Escutar o professor é viver num mundo em que há um

adulto que me diz o que fazer, escutar a lição é viver em um mundo em que existe o saber”. Infelizmente, nem todos os alunos conseguem usufruir do saber, muitos acabam desejando apenas a apropriação do capital cultural objetivado na forma do diploma (BOURDIEU, 2007) com a intenção de ter acesso a uma “vida normal” (CHARLOT, 2005).

Outra mudança, percebida pelos professores nessa relação com os alunos, aponta para uma tendência oposta ao distanciamento encontrado por Huberman (2000). Segundo esse autor, ao final da carreira, os professores tendem a se distanciar afetivamente dos alunos, e para esse distanciamento, contribui provavelmente a postura do próprio aluno, que cria um afastamento com o professor mais velho, que já não pode tratar como “irmão”. Lauro relata perceber sim um maior respeito, e a diferença de tratamento que o aluno tem com ele e um professor mais novo, o que é compreensível. Entretanto, os professores relatam perceber uma grande mudança na composição e funcionamento da família, que valoram como negativa. De fato, a mudança na composição familiar é real, tratada por vários pesquisadores. A implicação dessa mudança para os depoentes foi a de uma aproximação maior com os alunos. Tedesco (2008) fala das novas composições familiares e da ausência, por vezes, de adultos significativos na vida dos jovens. Os professores, comprometidos com os alunos (CONTRERAS, 2002), são solicitados por esses, até mesmo em função da credibilidade, respeito e confiança conquistadas na relação mútua, a orientar o seu futuro, ocasião em que se sentem compelidos a atuar na formação ético-moral dos jovens. Eles se relatam mais próximos dos jovens, preocupam-se com a tarefa de socializar, de transmitir valores para além dos conteúdos. Preocupam-se ainda com a falta de exemplos e de orientação de familiares. A maior aproximação dos professores mais experientes na relação com os alunos seria, então, resultado de um comprometimento dos professores na educação das gerações mais novas, no assumir da responsabilidade em deixar marcas e rastros na formação das novas gerações, na generosidade em compartilhar a sabedoria adquirida. Por parte dos jovens, essa aproximação se daria pelo reconhecimento nesses professores da solidez e coerência de ações, da estabilidade e constância que precisam para orientá-los, o que contribui para tornar esses professores os “adultos significativos” para muitos desses jovens. É uma responsabilidade demasiadamente grande e os professores pedem ajuda: muitos solicitam a

presença de outros profissionais na escola, como assistentes sociais, psicólogos, orientadoras educacionais. E muitos, inclusive, não desistem de uma parceria com as famílias, chamando-as para a parte que lhes cabe nessa empreitada de educar os jovens membros da sociedade.

Nesse sentido, é importante retomar a idéia de Tedesco (2008) em relação à escola como espaço contracultural, espaço esse em que o jovem pode viver experiências que não estão disponíveis nas atuais configurações sociais, de solidariedade, respeito ao outro, de cooperação. Charlot (2005) propõe que a desigualdade social deveria ser trabalhada dentro da escola, através da relação desse jovem com o saber, assim como na definição de limites simbólicos para a escola. Sem cercamento simbólico, “não há mais limites entre a escola e a lanchonete da esquina” (CHARLOT, 2005, p. 120), e sem essa diferença, entre escola, comunidade e família, a violência externa entra na escola. Como Charlot sugere que a escola contribua para a construção de uma sociedade mais justa? Retomando sua especificidade:

A existência de um limiar simbólico é absolutamente indispensável para que a escola exista como um lugar específico em que vale a pena ir porque se terá a possibilidade de encontrar coisas específicas nela. (CHARLOT, 2005, p. 120)

A escola precisa garantir *o acesso ao saber e ao sentido para todos (idem, p. 121)*. Ir à escola precisa ter sentido para os jovens de todas as classes, e o sentido passa pela aquisição de um saber, incorporado.