



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA ZIEMER GALLERT

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS
PROFESSORES NO ENFRENTAMENTO DAS
ADVERSIDADES DA DOCÊNCIA**

Brasília

2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS
PROFESSORES NO ENFRENTAMENTO DAS
ADVERSIDADES DA DOCÊNCIA**

Adriana Ziemer Gallert

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela da Rosa Tacca

Brasília
2010

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS DOS PROFESSORES NO ENFRENTAMENTO DAS ADVERSIDADES DA DOCÊNCIA

Dissertação defendida sob a avaliação da Banca Examinadora constituída por

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Villela da Rosa Tacca (Orientadora)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fernando González Rey (Examinador)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Prof. Dr. Mauricio da Silva Neubern (Examinador)
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Cristina Massot Madeira Coelho (Suplente)
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília

Brasília
2010

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Albino e Teresa,
que sempre me incentivaram a estudar.

Ao Claudio, amor da minha vida e
amigo de todas as horas.

Às minhas filhas amadas, Bianca e Bárbara,
presentes de Deus na minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Criador, Salvador e Consolador, pelo amor incondicional e pela presença sempre fiel em todos os momentos da minha vida.

Ao meu querido esposo e grande amigo Claudio e às minhas filhas lindas e amadas, Bianca e Bárbara, esta família maravilhosa que Deus me concedeu, pela compreensão e apoio nos meus momentos de ausência do convívio familiar.

Aos meus pais, Albino e Teresa, que sempre se dedicaram tanto em nos mostrar a importância de estudar e aprender, lembrança que tenho desde criança.

Aos meus irmãos, Marcos e Silvana, pelo apoio e incentivo para que conseguisse realmente concluir essa importante etapa da minha vida acadêmica.

À Fundação Universidade do Tocantins e à Universidade de Brasília, pelo empenho em desafiar a mim e aos meus colegas nos caminhos da pesquisa e do conhecimento.

À Prof^a Dr^a Maria Carmen Villela da Rosa Tacca, pela orientação presente, questionadora e reflexiva em todos os momentos do curso e da pesquisa, desafiando-me no meu processo de aprendizagem e desenvolvimento, por meio da criação de canais dialógicos que possibilitaram também a construção de uma relação de amizade. Muito obrigado!

Ao Prof. Dr. Fernando González Rey, pela presença teórica no decorrer de todos os momentos de estudos e pesquisa, bem como pelas importantes reflexões e contribuições nas bancas de qualificação do projeto e defesa da dissertação.

À Prof^a Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho, à Prof^a Dr^a Eda Maria de Oliveira Henriques e ao Prof. Dr. Mauricio da Silva Neubern pelas contribuições significativas nas bancas de qualificação do projeto e defesa da dissertação, proporcionando melhorias na pesquisa que realizei.

À Prof^a Dr^a Albertina Mitjás Martínez, pelas aulas enriquecedoras e pelos questionamentos desafiadores nos nossos estudos sobre a criatividade.

Aos demais professores que tive a oportunidade de conhecer no decorrer das disciplinas cursadas, Prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá, Prof^a Dr^a Elizabeth Tunes, Prof^a Dr^a Inês Maria M. Z. de Almeida, Prof^a Dr^a Maria Helena da Silva Carneiro, Prof^a Dr^a Teresa C. S. Cerqueira e Prof^a Dr^a Wivian Weller, pelas contribuições teóricas e reflexivas.

Aos professores e à equipe gestora da Escola Municipal de Palmas – TO, que me acolheram no cotidiano das relações sociais que estabeleciam uns com os outros, permitindo que eu me aproximasse da subjetividade da vida vivida naquele contexto.

Aos meus amigos e às minhas amigas de Palmas e de outros lugares do nosso país, que me sinto constrangida em citar nomes, pois minha memória pode falhar, agradeço pelo apoio, incentivo e curiosidade constante em saber como estava o andamento do meu curso e da minha pesquisa.

Enfim, a todas e a todos, meu sincero muito obrigado!

EPÍGRAFE

*Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam,
Deus é a minha força,
Ele é tudo o que sempre preciso.*

Salmo 73.26

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO	10
1. A COMPLEXIDADE DO PAPEL DO PROFESSOR NA ATUAL CONJUNTURA SOCIAL	13
2. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E AS CATEGORIAS QUE A CONSTITUEM	20
2.1 Categorias que constituem a Teoria da Subjetividade	23
3. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO	29
4. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	36
5. OBJETIVOS	42
6. METODOLOGIA	43
6.1 A Epistemologia Qualitativa como fundamento teórico-metodológico da pesquisa	43
6.2 Os procedimentos metodológicos e o desenvolvimento da pesquisa	45
6.2.1 Seleção da escola	46
6.2.2 A entrada no campo de pesquisa	47
6.2.3 A seleção dos participantes	50
7. RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
7.1 A estrutura, o funcionamento e a organização da escola	57
7.2 Construção da teoria: o caráter construtivo-interpretativo das informações da pesquisa	62
7.2.1 A subjetividade social da escola	63
7.2.2 O movimento dialético na vivência de expectativas, frustrações e realizações na profissão do professor	92

7.2.2.1 Escolha da profissão e perspectivas de futuro	93
7.2.2.2 O papel do professor	109
7.2.2.3 A ação docente	116
7.2.2.3.1 Questões pedagógicas	117
7.2.2.3.2 Questões profissionais e sociais	129
7.2.3 Análise da subjetividade de dois professores	139
7.2.3.1 Professora Salete	140
7.2.3.2 Professor Airton	153
8. REFLEXÕES E SÍNTESES CONCLUSIVAS	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES E ANEXOS	188
APÊNDICE 1	189
APÊNDICE 2	190
APÊNDICE 3	191
APÊNDICE 4	193
APÊNDICE 5	194
APÊNDICE 6	197
ANEXO 1	199

RESUMO

O presente trabalho apresenta o resultado da pesquisa sobre os sentidos subjetivos que os professores produzem no enfrentamento das adversidades da profissão. A complexidade com que se apresenta o exercício da docência e as inúmeras situações desafiadoras que acontecem no cotidiano das relações sociais na escola e na sala de aula, tem se evidenciado como uma questão inquietante na atual conjuntura. Frente a isso, buscou-se interpretar as manifestações, as emoções e os pensamentos dos professores na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, em virtude da compreensão dinâmica, complexa e dialética que esse referencial possibilita sobre o assunto. Para tal, os procedimentos metodológicos realizados assumiram os pressupostos da Epistemologia Qualitativa, elaborada pelo mesmo autor. A pesquisa realizou-se em uma escola pública municipal de Palmas – TO, com onze professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Para o processo de construção das informações, realizaram-se observações do cotidiano da escola, entrevistas individuais, discussões em grupo, complemento de frases e produção de texto. As informações evidenciaram as tensões, as coerências e as contradições da subjetividade social da escola e da subjetividade individual dos professores nas manifestações sobre suas expectativas, realizações e frustrações em relação à profissão. Além disso, a diversidade e divergência de opiniões e posicionamentos dos professores frente às adversidades do cotidiano destacaram a questão da complexidade da subjetividade humana. Foram realizados estudos de casos com dois professores, que mostraram maneiras distintas e antagônicas nesse processo, havendo outras possibilidades de posicionamentos, as quais se relacionam com a maneira como se constitui a subjetividade de cada pessoa. Assim, enquanto a Professora Salete valorizava as possibilidades de intervenção nas relações sociais da sala de aula, as quais estavam ao seu alcance e dependiam em grande parte da sua iniciativa e persistência para que se concretizassem, o Professor Airton esperava que outras pessoas e instâncias sociais resolvessem determinados problemas para que ele tivesse as condições necessárias para a realização do seu trabalho. Essa situação mostrou que, para um, as condições e força para superação das adversidades estava em si mesmo, e para o outro eram as circunstâncias externas que comandavam suas possibilidades de satisfações ou frustrações profissionais. Nesse sentido, visualiza-se a necessidade de repensar os cursos de formação inicial e continuada dos professores, pois precisariam considerar e valorizar também a subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo. A maneira como os professores pensam, sentem e vivem a docência se constitui em um aspecto que influencia de maneira significativa as intervenções pedagógicas que realizam e as relações sociais que vivenciam na sua profissão. A perspectiva da formação em serviço se apresenta como outra possibilidade para a viabilização desse processo no cotidiano da escola. Entretanto, esse não é um processo simples, pois, para compreender as manifestações dos professores frente às situações adversas do cotidiano, é imprescindível adentrar no campo dialético, dinâmico, contraditório e complexo da subjetividade humana.

Palavras-chave: subjetividade; sentidos subjetivos; relações sociais; expectativas; frustrações; realização profissional; docência.

ABSTRACT

This paper presents the results of the research about the subjective senses that teachers produce in the facing of adversities of the profession. The complexity with which they introduced the teaching profession and the many challenging situations that happen in everyday social relations of school and classroom has been evidenced as a worrying issue at this juncture. Given this, we attempted to interpret the events, emotions and thoughts of teachers in the perspective of the Theory of Subjectivity by González-Rey, by virtue of the dynamic, complex and dialectic understanding, that this reference makes on the subject. To this end, the methodological procedures adopted took out the assumptions of Qualitative Epistemology, elaborated by the same author. So, the research was realized in a municipal school of Palmas - TO, with eleven teachers from the early years of elementary school. For the process of information's construction, we realized observations of daily school life, individual interviews, group discussions, additional sentences and text output. The information highlighted the tensions, the consistencies and contradictions of the school social subjectivity and the subjectivity of individual teachers in the demonstrations on their expectations, achievements and frustrations in relation to occupation. Moreover, the diversity and divergence of opinions and positions of teachers about the daily adversities highlighted the issue of the complexity of human subjectivity. Were conducted studie cases with two teachers, who have shown different and contradictory ways in the process, showing other possibilities for placements, which correlate with the way it is the subjectivity of each person. So, while Professor Salete valued the opportunities of intervention in social relations of class, which were open to them and depended largely on his initiative and persistence to become reality, Professor Airton hoped that other people and social organizations solve certain problems so he had the necessary conditions for the completion of their work. This situation showed that, for one, that the conditions and strength to overcome adversities was in yourself and to the other were external circumstances that commanded their chances of professional satisfactions or frustrations. In this sense, we can see the need to rethink the courses of initial and ongoing training of teachers, and therefore need to consider and also appreciate the subjectivity of the subjects involved in this process. The way teachers think, feel and live the teaching constitutes in one aspect that influences significantly the operations that carry out educational and the social relations that they experience in their profession. The perspective of in-service training would be a possibility for realizing this process in the school routine when the spaces of collective work actually happened. However, this is not a simple process, therefore, to understand the manifestations of teachers against the adversity of everyday life, it is essential to enter the dialectical field, dynamic, contradictory and complex of human subjectivity.

Key-words: subjectivity; subjective senses; social relations; expectations; frustrations; professional achievement; teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desenvolvimento da pesquisa	56
Tabela 2 – Quadro-síntese da relação entre a escolha profissional dos professores e suas perspectivas de futuro	108

INTRODUÇÃO

O contexto atual da educação se constitui em um desafio significativo para os professores. As mudanças sociais das últimas décadas fizeram com que a escola perdesse seu *status* de local privilegiado de acesso ao saber, passando a ser apenas mais um desses locais. Com isso, o professor também perdeu a importância do seu papel histórico de detentor do saber. Nesse processo de mudanças e de perda do valor atribuído à função de transmissores do saber, muitos professores ainda não conseguiram reestruturar seu papel no processo educativo, aspecto importante nesse contexto.

Relacionado a essas mudanças, compreende-se atualmente que os alunos que convivem nas escolas, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos, são seres histórico-culturais (VIGOTSKI, 1995) que, a partir da singularidade das experiências da sua história de vida, constituem a sala de aula como um local de encontro da diversidade. Essa diversidade é compreendida nas suas várias dimensões, nas diferentes perspectivas de uma educação inclusiva, contemplando, por exemplo, a presença das diferenças de raça, gênero, etnia, necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Além disso, compreende-se que a diversidade também contempla os alunos que não constituem nenhum desses grupos, pois mesmo aqueles que respondem ao professor dentro do esperado, dentro das expectativas do trabalho pedagógico proposto, também são diversos na sua maneira de aprender.

Nesse contexto o trabalho do professor torna-se ainda mais complexo, pois ele vive momentos de tensão e incertezas em relação a como deve ser a sua intervenção frente aos diversos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Uma idéia presente nessas reflexões é a de que o professor deve resolver todas as questões da sua turma superando a padronização das práticas pedagógicas. Essa idéia é questionada e criticada por vários autores uma vez que tal processo precisa ser compreendido na perspectiva da elaboração de um planejamento que consiga atender a maneira diferenciada de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno (TACCA, 2004, 2006a; TUNES e BARTHOLO, 2007; MUNIZ, 2006; GONZÁLEZ REY, 2001, 2006). A perspectiva da elaboração de planejamentos com espaço para agregar as especificidades dos alunos gera um embate no trabalho realizado, pois a complexidade

da realidade concreta da sala de aula parece dificultar que esse tipo de prática seja vivenciada no contexto das aulas, provocando um distanciamento entre o discurso e a prática pedagógica.

Frente a isso, esses pesquisadores apresentam alternativas diferentes de ação para o trabalho pedagógico, defendendo que a questão central não está no planejamento diferenciado do professor, mas na maneira como ele compreende e vive a relação social no cotidiano das aulas. Nesse sentido, a prática docente pode ser pensada na perspectiva de um trabalho coletivo, tendo, porém, um olhar e uma aproximação com a individualidade de cada aluno. Tal processo se constitui de maneira complexa e, aparentemente, parece ser pouco evidenciado nas pesquisas sobre o cotidiano escolar, tanto por parte dos pesquisadores, que talvez não tenham dado a devida atenção a essa questão, como por parte dos professores, que certamente já agem nessa perspectiva, mas valorizam pouco ou não compreendem a importância das pequenas ações de aproximação que fazem com seus alunos.

Ao invés desse tipo de compreensão sobre o trabalho pedagógico, ainda percebe-se na fala e nas manifestações dos professores a crença na busca pelo aluno ideal, aquele que participa das aulas, faz todas as atividades propostas, estuda em casa, tem acompanhamento da família, tem equilíbrio emocional frente aos desafios do convívio com o grupo social da escola, entre outros aspectos. Essa busca pelo aluno ideal, tanto por encontrar alunos que já são assim, como por querer que todos sejam e ajam dessa maneira, traz problemas no cotidiano da sala de aula, pois a presença da diversidade de maneiras de ser, de pensar e de agir gera conflitos resolvidos, muitas vezes, com desrespeito, discriminação, preconceito, violência e falta de ética.

Considerando as argumentações apresentadas e a prática realizada nas escolas, destaca-se o trabalho pedagógico cotidiano como uma questão inquietante, pois gera diversas manifestações dos professores em relação a como agir frente à tamanha complexidade. Por exemplo, por um lado, há professores que, apesar dos problemas do cotidiano, aproximam-se dos alunos concretos e reais com quem trabalham, buscam informações para conhecer sua história de vida, suas possibilidades e limitações e criam alternativas práticas de ação. Por outro lado, há professores que manifestam certo estranhamento diante da complexidade e diversidade no seu trabalho, apresentando posturas como: insistir na mudança de comportamentos e atitudes dos alunos em relação a um padrão ideal pré-estabelecido, buscando certa homogeneidade e provocando conflitos no cotidiano das aulas; acomodar-se em práticas rotineiras simplesmente para

cumprir as exigências mínimas da profissão; desistir de investir no aluno a partir de tentativas frustradas, atingindo um alto nível de estresse com a profissão.

Frente ao problema apresentado, a pesquisa buscou analisar essa complexidade na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b), interpretando os sentidos subjetivos que os professores produzem no enfrentamento das adversidades da sua profissão. A pesquisa realizou-se em uma escola pública municipal de Palmas – TO, com a utilização de instrumentos que possibilitaram a aproximação da subjetividade social do coletivo de profissionais que atuavam nesse contexto e da subjetividade individual dos professores.

Assim, a sistematização dessa investigação está organizada em oito partes: a primeira apresenta uma reflexão sobre o papel do professor na atual conjuntura social, fundamentada principalmente na perspectiva histórico-cultural; a segunda expõe a Teoria da Subjetividade e o detalhamento das categorias que a constituem; a terceira mostra uma revisão bibliográfica sobre pesquisas desenvolvidas na área da educação tendo por referência a Teoria da Subjetividade; a quarta discute os desafios da formação do professor frente a essas perspectivas teóricas; a quinta apresenta os objetivos da pesquisa; a sexta descreve os procedimentos metodológicos realizados, os quais se fundamentaram na Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997, 2002, 2005b, 2005c); a sétima interpreta os resultados da pesquisa, apresentando o processo de construção das informações; e a oitava debate as reflexões e sínteses conclusivas decorrentes de todo esse processo.

A partir dessa organização buscou-se alcançar o objetivo geral proposto para essa pesquisa de analisar a produção de sentidos subjetivos dos professores frente às adversidades do cotidiano da profissão. Assim, pretendemos contribuir com reflexões e análises que possam auxiliar os profissionais da educação a valorizar e compreender a subjetividade presente nas relações sociais que acontecem no encontro entre os sujeitos que participam do processo educativo.

1. A COMPLEXIDADE DO PAPEL DO PROFESSOR NA ATUAL CONJUNTURA SOCIAL

*Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que,
por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição.
Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.
Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.*

Paulo Freire

Ao refletir e analisar sobre a questão da profissão do professor nos deparamos com uma situação complexa, pois sua função vem sendo questionada em relação à necessidade de mudanças em virtude das transformações que acontecem na sociedade. As mudanças que acontecem no âmbito educacional fazem parte de um processo macro-social de transformações que acontecem em escala mundial, e as diferentes maneiras de entender o mundo interferem também nas diferentes maneiras de compreender o processo de ensino e aprendizagem. A sociedade pós-moderna vive um momento de crise e compreende o mundo na perspectiva da complexidade (MORIN, 2000) e da multirreferencialidade (BURNHAM, 1998), em que os acontecimentos e fenômenos sociais, culturais, econômicos, políticos, educacionais, ambientais, entre outros, são vistos de forma holística e não mais fragmentada e isolada.

Nesse sentido, conforme Morin (2000, p. 38),

[...] *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

Complementando essa compreensão macro-social do momento histórico que vivemos, Ardoino (*apud* BURNHAM, 1998, p. 45) conceitua a multirreferencialidade como

[...] uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referência diferentes, aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, [...] que encaminha a si mesma (como implicação) uma visão de mundo propriamente cultural e requer uma compreensão hermenêutica da situação em que os sujeitos aí implicados interagem, intersubjetivamente.

Partindo desse referencial percebe-se que as transformações sociais produzem novos significados nas interações entre as pessoas e destas com o meio em que vivem, os quais precisariam ser considerados como ponto de partida para as intervenções pedagógicas planejadas pelos professores para suas aulas. Nesse processo de mudanças o papel do professor muda substancialmente em relação a como era compreendido há algumas décadas, pois a escola já não é mais o *lócus* privilegiado de aprendizagem (FARIAS, 2006).

Frente a isso, Vigotski (1997) destaca a função educacional e pedagógica da prática docente, pois entende que a educação escolar precisa assumir a complexidade do seu papel no trabalho com os alunos, sem subestimar ou menosprezar o alcance de suas ações em relação a outras áreas, como por exemplo, a psicologia. Com isso, o lugar da pedagogia é compreendido de maneira diferente em relação ao lugar da psicologia no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois o professor atua diretamente com os alunos e em situações reais do cotidiano. Tal situação confere ao professor mais condições de conhecer as possibilidades de aprendizagem (TACCA, 2008) dos seus alunos e realizar ações de intervenção tendo em vista o salto qualitativo do desenvolvimento dos mesmos.

Além disso, o professor precisaria superar a idéia de que vários alunos devem ser trabalhados por outros profissionais em virtude de apresentarem processos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento em relação à maneira como a maioria da sua turma aprende. Seria importante também que fosse superada a idéia de que o professor precisa de um diagnóstico que identifique as causas e algumas características desses alunos, muitas vezes rotulando-os com um nome científico proveniente normalmente da medicina ou da psicologia.

Considerando a perspectiva da complexidade (MORIN, 2000), da multirreferencialidade (BURNHAM, 1998) e das singularidades do processo de

desenvolvimento de cada aluno (TACCA e GONZÁLEZ REY, 2008), o professor precisaria trabalhar com seu grupo a partir das características que lhe são peculiares, sem padronizar ou organizar suas ações tendo em vista um determinado perfil de aluno. A padronização, a fragmentação e a homogeneização precisariam ser substituídas por uma compreensão mais ampla da importância e do valor que tem a intervenção pedagógica do professor no processo de desenvolvimento dos alunos.

“Considerar a dinâmica das interações professor x aluno como princípio balizador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (TACCA, 2004, p. 101) traria um diferencial na sua atuação, pois a própria profissão da docência tem na sua base a interação como princípio essencial da relação entre o trabalhador (professor) com seu “objeto” de trabalho (os alunos). Conforme Tardiff e Lessard (2005, p. 35), a docência é considerada como um trabalho interativo, pois

[...] é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. [...] O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões.

Nesse sentido, o professor poderia estar organizando sua ação pedagógica a partir de estratégias relacionais (TACCA, 2006a) que possibilitam sua aproximação da maneira como os alunos pensam sobre os assuntos propostos, e da maneira como articulam seus conhecimentos espontâneos, elaborados a partir das vivências do seu cotidiano, com os conhecimentos científicos abordados na escola (VIGOTSKI, 1995). Além disso, essa aproximação também possibilitaria ao professor conhecer os sentidos subjetivos¹ (GONZÁLEZ REY, 2005a) que seus alunos elaboram em relação à escola, às vivências que acontecem nesse espaço social, às relações cotidianas, aos conhecimentos trabalhados, entre outros, que interferem diretamente no seu processo social e individual de aprendizagem e desenvolvimento.

Esse espaço de interação é um processo a ser conquistado e elaborado coletivamente nas relações sociais que se estabelecem entre o professor e os alunos no

¹ O conceito de sentido subjetivo será abordado posteriormente.

cotidiano das aulas. Tal prática implica no diálogo verdadeiro como princípio básico das relações interpessoais, pois, conforme Bartholo (2007), ao abordar os princípios teóricos de Martin Buber, as pessoas só se constituem como sujeitos na relação com o Outro: “[...] sem o Outro não há Eu. [...] A vida humana é relação. O ente humano não existe: é, relaciona-se” (p. 41-2). Nesse sentido, as pessoas se constituem como seres de relações, sendo o ato pedagógico considerado como um ato social. A questão da relação social caracteriza os momentos de encontro cotidiano entre professores e alunos como um processo de constituição dos mesmos como sujeitos histórico-culturais, como seres humanos, que acontece por meio do diálogo autêntico. Conforme Medeiros e Mudado (2007, p. 17),

O lugar do diálogo autêntico é a vida dialógica, marcada pela existência dialógica em que reside a reciprocidade de um responder verdadeiro. [...] A nossa resposta, ao que se nos apresenta na vida dialógica, é falada nas palavras da ação e da omissão. O que dizemos/respondemos com todo o nosso ser é nosso penetrar no interior da situação que se apresentou a nós. Nunca dominamos essa situação da qual tomamos conhecimento íntimo, mas conseguimos incorporá-la na substância da vida vivida.

O envolvimento do professor e dos alunos em uma relação social permeada pelo diálogo autêntico se caracteriza por processos complexos de tensões e conflitos, os quais são potencializadores de mudanças (SIMÃO, 2004), transformando tanto as pessoas envolvidas quanto a própria interação, podendo o espaço da sala de aula constituir-se em um local de troca e confiança mútua. Nesse diálogo, que implica falas, gestos, atitudes, silêncios e omissões, incluem-se os mais diversos assuntos, tanto os relacionados com as questões escolares quanto situações cotidianas individuais e coletivas, pois se entende que todos esses aspectos constituem o contexto vivido.

Assim, de transmissor de conhecimentos o professor passa a ser compreendido como o organizador do ambiente social (VIGOTSKI, 2003) onde acontecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, aspecto que amplia a compreensão do seu papel. O professor passa a ser uma das pessoas que colabora no processo de desenvolvimento dos alunos e na sua constituição como sujeitos pensantes e atuantes nos diversos espaços sociais do seu convívio cotidiano, pois organiza as relações sociais que acontecem nos espaços de aprendizagem. Assumir a complexidade desse papel implica em mudanças significativas na prática pedagógica.

Frente a isso, o ambiente social das aulas precisaria ser organizado a partir de estratégias relacionais (TACCA, 2006a) de tal forma a favorecer o processo de internalização (VIGOTSKI, 1987), ou seja, a vivência dos significados culturais e dos conceitos de maneira interpsicológica, promovendo o desenvolvimento individual de cada aluno no momento em que acontecem no nível intrapsicológico. Tais conhecimentos precisariam ser abordados na perspectiva da pedagogia social (VIGOTSKI, 1997), ou seja, superando a visão academicista e aproximando-os da vida ativa, da aplicabilidade que os mesmos têm no cotidiano das relações sociais e do trabalho pedagógico.

Ao atuar nessa perspectiva, as estratégias metodológicas selecionadas pelo professor precisariam privilegiar tanto momentos de atividades individuais quanto coletivas, pois ambos aspectos são importantes nesse processo. Vigotski (1997) destaca a importância da coletividade como fator de desenvolvimento, pois é na interação com os outros que surgem os conflitos, as contradições e os desafios que impulsionam a busca de soluções. Além disso, a coletividade também é importante, porque é a partir das vivências que o sujeito é pressionado e tensionado para a superação.

Nesse processo a prática do professor amplia-se na perspectiva da ação investigativa (VIGOTSKI, 1997; TACCA, 2006a) dos processos de pensamento dos alunos, tendo em vista impulsionar o salto qualitativo do seu desenvolvimento. Ao questionar-se constantemente sobre as diversas manifestações dos alunos nas interações cotidianas das aulas e na realização das atividades propostas, o professor pode vir a ter condições de se aproximar da compreensão do pensamento dos mesmos e redirecionar sua intervenção pedagógica. Assim, o foco principal do professor deixaria de ser o currículo da escola, passando a centrar-se na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, compreendidos esses processos na perspectiva da complexidade e na dialética da constituição dos mesmos como sujeitos.

A atuação docente nessa perspectiva da ação investigativa implica no fato de que o professor precisaria assumir a postura de ouvir e observar as diversas manifestações dos alunos, de dialogar sobre os processos de significação (TACCA, 2005a) que elaboram e de analisar holisticamente as situações cotidianas, tendo em vista uma melhor compreensão das mesmas e a busca de alternativas frente aos desafios vivenciados. Nesse sentido, a organização das ações pedagógicas do professor passaria a ter como ponto de partida a seleção de estratégias metodológicas que visam, se for o caso, superar obstáculos que possam se manifestar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esse olhar sobre a ação do professor fundamenta-se na

[...] lei fundamental da vida psíquica: se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo produz uma “inundação”, ou seja, um aumento da energia psíquica; o obstáculo cumpre o papel de dique. A energia se concentra no ponto onde o processo encontra um obstáculo e pode superá-lo ou tomar caminhos de desvio. Assim, no lugar onde o processo se vê detido em seu desenvolvimento, se formam novos processos que surgem graças a este dique. (VIGOTSKI, 1997, p. 15)

Esse processo que cria a necessidade de superação é denominado pelo autor de processo compensatório, o qual acontece no cotidiano da vida das pessoas e pode ser introduzido como um princípio norteador da intervenção pedagógica do professor. Nesse sentido, desafios e problemas podem significar obstáculos a serem superados, potencializando momentos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em outras situações, ao assumir a postura investigativa na sua prática, o professor pode vir a identificar situações que se constituem em obstáculos no processo de desenvolvimento dos alunos, tendo em vista organizar as atividades pedagógicas das suas aulas na perspectiva da sua superação.

Percebe-se, com isso, uma compreensão diferenciada do papel do professor em relação à intervenção pedagógica. A partir do momento em que se entende que as limitações, as dificuldades e os obstáculos possibilitam o desenvolvimento de outros processos psíquicos, o processo educativo dos alunos passa a ser pensado em outra perspectiva:

[...] construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais para a supercompensação, significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, senão tensionar todas as forças para compensá-lo, traçar só tais tarefas e fazê-lo em tal ordem, que respondam à graduação do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ângulo (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

Nessa perspectiva, as dificuldades deixam de ser vistas como algo negativo, como um problema no trabalho do professor, que precisa ser diagnosticado e encaminhado para profissionais de outras áreas. Ao invés disso, passam a ser compreendidas como potencialidades, pois se constituem na força que move o desenvolvimento. Entretanto, não é suficiente apenas identificar tais situações e intervir pedagogicamente frente às mesmas, pois elas acontecem em uma pessoa singular,

constituída em sua subjetividade a partir dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) que produz nas suas experiências de vida.

Esse é outro desafio para o professor, pois seria importante que ele identificasse e compreendesse diferentes aspectos da personalidade dos seus alunos, uma vez que seus processos de aprender não são somente cognitivos, mas carregados de emocionalidade na conjuntura de sua configuração subjetiva. Frente a isso, propomos a discussão do tópico a seguir com a abordagem da Teoria da Subjetividade, desenvolvida pelo pesquisador González Rey (1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b), visando um aprofundamento sobre a complexidade da personalidade dos alunos e dos professores como aspecto imbricado nas relações sociais que se estabelecem nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

2. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E AS CATEGORIAS QUE A CONSTITUEM

*Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma.
Todo homem é um pedaço do continente,
uma parte da terra firme.*

John Donne

A Teoria da Subjetividade, elaborada pelo pesquisador González Rey (1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b) a partir de investigações nas áreas da saúde, da psicologia e da educação, se constitui em um referencial teórico e epistemológico fundamentado nos princípios da psicologia histórico-cultural (VIGOTSKI, 1987, 1995, 1997, 2003) e na perspectiva da complexidade (MORIN, 2000, 2005), tendo em vista superar a visão fragmentada do sujeito no decorrer da história da psicologia.

Partindo desse pressuposto, o autor elabora uma perspectiva complexa, dialética e histórico-cultural de análise dos sujeitos singulares concretos, nas relações sociais que estabelecem no cotidiano da sua vida. Nesse sentido, defende o conceito de subjetividade como

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquica envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 137)

A compreensão da subjetividade como um sistema amplo e complexo amplia as possibilidades de análise tanto da sociedade como das pessoas, contribuindo para que as situações possam ser compreendidas com maior profundidade. Nesse sentido, convém destacar alguns aspectos importantes desse macroconceito. Em primeiro lugar, González Rey, no desenvolvimento da sua teoria, atribui uma importância significativa ao sujeito, pois sem ele não há produção de sentidos subjetivos. A subjetividade não existe sem o sujeito. Esse sujeito não é um objeto de estudo passivo, mas uma pessoa que

participa da sua própria história, que interfere nos processos sociais e é constituído pelos mesmos. Sobre isso, o autor argumenta que

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais, desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de consecução, se transformam em uma nova rota de produção de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 158)

Nessa perspectiva o sujeito assume um papel central, tanto nas questões de ordem individual como social, pois a maneira como as situações acontecem no cotidiano dos grupos sociais depende da forma como cada pessoa pensa, vive, sente, se manifesta, decide e encaminha suas ações. Esse processo se apresenta de maneira complexa e dinâmica, pois cada sujeito se constitui de maneira única a partir das experiências da sua história de vida. Por esse motivo, o autor critica veementemente os determinismos, as fragmentações e o apriorismo nas pesquisas que buscam uma aproximação e compreensão de processos sociais, pois normalmente desconsideram o sujeito na sua constituição subjetiva e abordam as informações que ele manifesta apenas de maneira superficial.

Em segundo lugar destacamos que nessa perspectiva teórica da subjetividade há uma relação inseparável entre os aspectos simbólicos e as emoções na constituição do sujeito. De outra forma, isso tem sido considerado de maneira fragmentada na história da psicologia, sendo as emoções, inclusive, muitas vezes, relegadas a segundo plano, ignoradas e/ou compreendidas apenas como a expressão das pessoas ante estados biológicos. A compreensão do sujeito, na perspectiva defendida pelo autor, inclui a valorização de todos os aspectos que o constituem, sendo considerado como

[...] o portador de uma emoção comprometida de forma simultânea com sentidos subjetivos de procedências diferentes, que se fazem presentes no espaço social dentro do qual se situa em seu momento atual de relação e de ação. Este é um dos aspectos mais desafiantes do sujeito, assim como um dos aspectos que mais consequências provoca na organização das diferentes práticas sociais e profissionais. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 236-7)

Nesse sentido, o sujeito é compreendido na perspectiva da complexa relação que se estabelece entre seus pensamentos e suas emoções, os quais se manifestam por

meio da linguagem, tanto oral como corporal. A manifestação dos sentidos subjetivos que os sujeitos elaboram acontece de maneira oculta e implícita nos seus gestos, nas suas atitudes, nos seus silêncios, enfim, nas inúmeras maneiras como ele comunica e expressa o que pensa, como vive e como sente as situações do seu cotidiano. Dessa forma, para percebê-las e compreendê-las o pesquisador precisa estar atento não somente às palavras que os sujeitos falam, mas também aos vários aspectos envolvidos nas suas manifestações, pois a subjetividade é um processo vivo, dinâmico, complexo e contraditório.

E em terceiro lugar, as inúmeras manifestações das pessoas evidenciam a relação indissociável entre o sujeito singular e o contexto social na compreensão do conceito de subjetividade. Isso significa que a história de vida de cada pessoa acontece no convívio com os grupos sociais, e a constituição dos diferentes contextos da vida social se concretiza por meio das relações entre as pessoas que constituem um grupo, uma instituição ou uma agência social no momento do seu funcionamento. Sobre essa relação, González Rey (2004, p. 141) argumenta que “[...] a subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro”.

Nesse sentido, a análise de situações da realidade precisa abranger tanto os aspectos sociais como individuais, pois ambos constituem-se mutuamente. Uma compreensão mais aprofundada da realidade implica uma aproximação do cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo em estudo, tendo em vista a compreensão dos sentidos subjetivos que produzem nas relações sociais que estabelecem com os outros. A partir dessas questões, compreendemos a importância da Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (1997, 2002, 2005b, 2005c) para as pesquisas que assumem sua perspectiva teórica sobre a subjetividade, a qual será explicitada posteriormente. Os princípios teórico-metodológicos que o autor defende se apresentam de maneira intimamente relacionada com a teoria que elabora, possibilitando que o pesquisador que assume o papel de sujeito ativo na pesquisa que realiza, tenha condições de estudar a subjetividade como “um tema ao qual só temos acesso através do sujeito em seus espaços de relação social” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 175).

2.1 Categorias que constituem a Teoria da Subjetividade

Frente aos enfoques apresentados sobre o conceito de subjetividade, para uma melhor compreensão da Teoria da Subjetividade no contexto da presente pesquisa, na sequência apresentamos as categorias elaboradas por González Rey (1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b). A ordem como as categorias são apresentadas não visa hierarquizá-las, nem fragmentar a teoria, pois todas acontecem de maneira inter-relacionada, conforme explicamos anteriormente.

Uma das categorias centrais no desenvolvimento da teoria em questão é o conceito de **sentido subjetivo**. Convém destacar inicialmente que significado e sentido podem parecer sinônimos em um primeiro momento. Entretanto, no contexto da Teoria da Subjetividade essas duas palavras são compreendidas de maneira diferenciada. Tal argumentação fundamenta-se em Vigotski (1987, p. 275-6), que define o sentido como

[...] um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluída e complexa que tem inúmeras zonas que variam em sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais estável, unificada e precisa dessas zonas.

Um dos aspectos defendidos por González Rey (2005a) na sua teoria é a superação das dicotomias. Por isso, a diferença entre o significado e o sentido não visa afirmar que haja uma hierarquia de importância entre ambos, mas que constituem uma formação complexa e integrada no sujeito, havendo uma complexidade maior na compreensão do sentido por que este inclui também a expressão da emocionalidade da pessoa. Exemplificando essa diferença, pode-se dizer que o significado da palavra “professor” se refere a um dos profissionais da educação que trabalha com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Entretanto, essa palavra assume sentidos diferentes ao ser pensada e falada pelos sujeitos, pois, dependendo das suas vivências escolares, pode trazer lembranças agradáveis, desagradáveis ou até mesmo traumáticas constituídas na relação de professor e alunos no processo educativo, bem como sobre outros aspectos desse contexto.

O significado, termo que Vigotski (1987) desenvolve relacionado com o significado da palavra, relaciona-se a uma ou mais definições convencionalmente elaboradas por um grupo social em uma determinada cultura e em um determinado momento histórico, a partir da sua linguagem. Já o sentido une os processos simbólicos e as emoções, constituindo-se como próprio e singular em cada pessoa a partir das vivências da sua história de vida, sendo, portanto, mais complexo do que o significado. Com essa base, González Rey (2005a) amplia, teoriza e define a categoria de sentido subjetivo como sendo a “unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (p. 127). Além disso, “o sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito” (p. 252). A compreensão dessa categoria é importante no desenvolvimento da Teoria de Subjetividade, pois é um dos conceitos essenciais elaborados pelo autor.

Os dinâmicos e complexos processos que acontecem na constituição da subjetividade fazem parte de uma característica própria dos sujeitos e dos grupos sociais, ou seja, a sua capacidade de produzir sentidos subjetivos nas suas relações. A **produção de sentidos subjetivos**, outra categoria desenvolvida pelo autor, gera movimentos, rupturas, continuidades, descontinuidades e transformações na vida social, pois as pessoas são sujeitos ativos e criativos nos diferentes espaços em que atuam. Nesse sentido,

[...] por meio da produção de sentido no exercício do pensamento [o sujeito] produz permanentemente novas opções no uso da linguagem, assim como operações que modificam o sentido da linguagem que usa, o que abre alternativas construtivas na realidade que vive, além de ampliar sua visibilidade sobre novas zonas dessa realidade (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 164).

Esse processo de flexibilidade elaborado e vivido pelo sujeito coloca-o em uma posição de emancipação, pois, “por intermédio de seu pensamento e do exercício de novas práticas sociais, o sujeito enfrenta de forma permanente suas posições anteriores e se mostra com força em momentos de ruptura com o social, o que pode representar novos focos de subjetivação social” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 240). Esse processo dinâmico e infinito faz com que as pessoas se modifiquem e, conseqüentemente, transformem os espaços sociais em que vivem. A produção de sentidos acontece a partir

das experiências que cada pessoa vive, explicitando seu caráter histórico, pois a maneira como ela pensa, sente e se posiciona no seu cotidiano expressa situações vividas anteriormente. Nesse sentido, evidenciamos a importância atribuída ao sujeito na compreensão da subjetividade, um dos aspectos abordados anteriormente, pois ele é autor e ator dos processos que vive, os quais constituem-se em si por meio da constante interação com os outros.

Esse processo dialético entre o social e o individual, entre as emoções e o pensamento, que constituem de maneira indissociável o indivíduo introduz outro aspecto relevante na teoria em questão: a categoria **subjetividade individual** e **subjetividade social**. A relação entre esses dois conceitos significa que o sujeito constitui-se em sua subjetividade individual a partir das relações que estabelece com os outros e dos sentidos subjetivos que elabora nos contextos sociais; ao mesmo tempo em que a subjetividade social só acontece se os sujeitos individualmente se apresentarem, atuarem interagirem entre si, produzindo novos sentidos. Esses conceitos são indissociáveis, constituindo um tecido interdependente.

Assim, “a subjetividade individual indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais. Portanto, ela delimita um espaço de subjetivação que contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 141). E a subjetividade social “apresenta-se nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade, nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada pelos discursos e produções de sentido que configuram sua organização subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.24).

Nesse sentido, pode-se afirmar que cada espaço de interação e de atividade humana se constitui por uma subjetividade social diferente, pois neles atuam pessoas com subjetividades individuais singulares e únicas, as quais, no convívio com os demais, interferem-se mutuamente. Além disso, a subjetividade social se constitui de maneira diversa também em virtude das razões pelas quais as pessoas se reúnem, pois o mesmo grupo manifesta sentidos subjetivos diferentes dependendo da situação que, em conjunto, está vivendo. As ações dos sujeitos, em um momento e local concretos, expressam suas experiências anteriores e atuais vividas em outros espaços sociais, evidenciando sua historicidade. Nas suas pesquisas na área da educação, o autor exemplifica esse conceito com a subjetividade social da escola, argumentando que

[...] além dos elementos de sentido de natureza interativa gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 203).

Os elementos citados acima, oriundos de outros espaços integradores da subjetividade social, adentram o contexto escolar por meio da expressão da subjetividade individual de cada sujeito que interage nesse meio. Por isso, não há como dissociar, hierarquizar ou fragmentar esse dois aspectos da subjetividade. Essa compreensão é importante no desenvolvimento da prática docente, especificamente na pesquisa que desenvolvemos aqui, pois as complexas relações que se estabelecem no decorrer de cada aula, as quais têm como foco principal a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, são constituídas tanto pela subjetividade individual dos professores e dos alunos, como pela subjetividade social que emerge daquele contexto específico e daquela escola. Da mesma forma, o convívio cotidiano de cada grupo de alunos com seus respectivos professores também constitui subjetividades sociais singulares a cada espaço coletivo.

Nesse sentido, diversos problemas de relacionamento que acontecem na escola, assim como a incompreensão de certas atitudes e manifestações dos alunos e dos professores, poderiam ser compreendidos e ter encaminhamentos diferentes se o foco estivesse nos sentidos subjetivos manifestos no cotidiano da escola e das aulas. Isso porque a ação dos sujeitos implicados nesse espaço social compartilha elementos de sentidos gerados tanto dentro desse ambiente, como nos outros locais e grupos de convivência de cada professor e aluno. A opção por esse olhar diferenciado em relação ao ambiente social da escola se constitui em um desafio para os profissionais da educação, pois, normalmente, o foco de trabalho centra-se nas questões pedagógicas intelectualizadas e valoriza-se pouco as subjetividades envolvidas em todo esse processo.

A aproximação e compreensão da subjetividade social e individual, seja na escola ou em outros grupos sociais, acontecem por meio da interpretação da maneira como cada sujeito expressa seus sentidos subjetivos, ou seja, as configurações subjetivas que manifesta nas relações sociais que estabelece com as pessoas, outro aspecto que

constitui a Teoria da Subjetividade. A categoria **configuração subjetiva** tem uma relação muito próxima com as categorias abordadas anteriormente, pois é considerada como a forma de organização sistêmica e complexa de cada pessoa nos diversos espaços sociais em que vive, integrando seus sentidos subjetivos. González Rey (2005a, p. 203-4) define essa categoria da seguinte maneira:

[...] não tenho hoje uma alternativa melhor para me referir às formas de organização da subjetividade social que a de *configuração*, categoria que tenho utilizado para definir a personalidade como forma de organização da subjetividade individual; [...] a categoria de configuração não se define por conteúdos universais, nem por processos únicos de caráter universal, senão que constitui um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual. Precisamente, considero que o valor heurístico desta categoria está em sua elevada flexibilidade, e no fato de representar um elemento que se constitui no funcionamento de um sistema, pois as configurações são um elemento de sentido dentro do comportamento atual de um sistema subjetivo, seja este social ou individual e, ao mesmo tempo, podem alterar sua forma de organização ante a emergência de sentidos e configurações que passam a ser dominantes dentro do momento atual da ação do sistema.

Mais uma vez o conceito de sujeito se evidencia como central no desenvolvimento da teoria pelo autor, pois a configuração subjetiva torna-se algo concreto a partir da ação, da reflexão e da interação de cada pessoa nos seus espaços sociais de convívio. A integração de diversos sentidos subjetivos, elaborados individualmente por cada sujeito a partir das vivências da sua história de vida, manifestados nas experiências humanas e no desenvolvimento das atividades cotidianas, é o que torna possível perceber as configurações subjetivas que constituem cada sujeito nos seus diversos espaços de convívio social.

Nesse sentido, as configurações subjetivas não são estáticas e universais, mas são processos dinâmicos e complexos. Elas constituem “os conhecimentos, a produção de crenças e valores, os mitos, os quais, além de circular em sistemas discursivos, se constituem na configuração subjetiva dos espaços sociais, assim como na subjetividade individual de seus protagonistas” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 142).

Tais configurações subjetivas manifestam-se no cotidiano das relações sociais que se estabelecem na escola, sendo por meio delas possível realizar a análise proposta na presente pesquisa em relação aos sentidos subjetivos que os professores produzem no enfrentamento das adversidades da sua profissão. É por meio da identificação ou

compreensão das configurações subjetivas que os professores manifestam e expressam no seu cotidiano que teremos acesso a alguns sentidos subjetivos que eles produzem, os quais constituem as informações principais a serem construídas e analisadas nessa pesquisa.

3. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE E A EDUCAÇÃO

*Não pode dizer mais nada. Pôs-se bruscamente a soluçar.
A noite caíra. Larguei as ferramentas.
Ria-me do martelo, do parafuso, da sede e da morte.
Havia numa estrela, num planeta, o meu, a Terra,
um príncipezinho a consolar! Tomei-o nos braços. Embalei-o.
E lhe dizia: “A flor que tu amas não está em perigo...
Vou desenhar uma pequena mordança para o carneiro...
Uma armadura para a flor... Eu...”
Eu não sabia o que dizer. Sentia-me desajeitado.
Não sabia como atingi-lo, onde encontrá-lo...
É tão misterioso, o país das lágrimas!*

O pequeno príncipe
Antoine de Saint-Exupéry

A Teoria da Subjetividade de González Rey (1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b) tem sido utilizada como referência teórica de pesquisas realizadas nas áreas da educação, da saúde e da psicologia. Todas elas constituem campos do conhecimento e da atuação humana que se caracterizam pela intensidade e complexidade das relações sociais que as pessoas estabelecem no seu cotidiano. Considerando a contribuição que essa teoria traz para a compreensão dessas questões, nesse momento apresentamos uma revisão bibliográfica a partir de pesquisas e publicações que fundamentam reflexões, argumentações, análises e críticas na área da educação, tendo como norte a teoria aqui discutida.

A relação estabelecida pelos pesquisadores entre a educação e a Teoria da Subjetividade apresenta focos temáticos diversos, evidenciando as inúmeras possibilidades de análise que a inter-relação entre ambos os campos proporciona em virtude da sua abrangência e complexidade. Dentre os temas pesquisados na área da educação encontramos principalmente a relação social entre professores e alunos, a aprendizagem, o desenvolvimento da criatividade, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem.

Esses temas têm sido abordados por diferentes pesquisadores, e Tacca (2004, 2005a, 2006a, 2006b, 2008), na Universidade de Brasília, assume como questão de pesquisa a **subjetividade nas relações sociais vividas entre professores e alunos no**

cotidiano das aulas, evidenciando que o cerne desse processo não está na questão dos conteúdos ou nos aspectos operacionais do fazer pedagógico dos docentes. Suas pesquisas têm mostrado que esse aspecto se constitui como secundário em virtude da imprevisibilidade da subjetividade dos professores e dos alunos, presente nas relações que estabelecem no cotidiano.

No capítulo do livro do qual é organizadora, *“Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno”*, Tacca (2006a) apresenta reflexões relevantes em relação a essas questões, defendendo a ideia da relação indissociável entre as estratégias pedagógicas com as relações sociais do cotidiano das aulas. Defende que o professor precisa criar canais dialógicos para compreender a relação cognição-afeto que os alunos estabelecem no seu processo de aprendizagem. Nesse tipo de relação, no contexto de estratégias relacionais, possibilitar-se-ia a compreensão dos sentidos subjetivos que os alunos produzem em relação aos vários aspectos que constituem sua vida escolar, potencializando o seu processo de desenvolvimento.

Também em outras pesquisas e publicações a autora aborda as relações sociais da sala de aula e defende que, tanto o professor como o aluno, precisam estar dispostos para o encontro, para entrar em relação com o outro e interagir com as diferenças, situação que acontece por meio do genuíno diálogo. Apresenta os resultados de pesquisas em que analisa situações interacionais entre professores e alunos, evidenciando a importância de que as relações pedagógicas aconteçam em espaços de encontro verdadeiro, em que a proximidade, o compromisso e a responsabilidade dos professores e dos alunos favoreçam o desenvolvimento de cada um na singularidade da sua subjetividade. Tais situações explicitam a importância da unidade entre cognição e afeto, aspecto que constitui de maneira indivisível, complexa e dinâmica a subjetividade das pessoas. Além disso, essa unidade também compõe o processo de produção de significados e sentidos dos alunos, os quais permeiam a elaboração da significação da aprendizagem para sua vida, tanto escolar como pessoal.

Essa discussão é ampliada (TACCA, 2006b) no capítulo *“Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade”*, enfatizando a necessidade da realização de mais pesquisas sobre os processos de comunicação e de diálogo que acontecem nas relações sociais entre professores e alunos, pois a maneira como se realizam influencia os processos de significação da aprendizagem, a constituição dos sujeitos e o desenvolvimento da subjetividade social e individual. Nesse sentido, a sala de aula se

constitui como um espaço relacional, em que a confiança e a compreensão mútua entre professores e alunos são vínculos afetivos imprescindíveis, para que a produção de sentidos subjetivos de ambos aconteça na perspectiva da sua motivação em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento. A partir desse estudo, conclui que a Teoria da Subjetividade traz contribuições significativas para uma nova reflexão sobre o sujeito que aprende, possibilitando uma compreensão diferenciada sobre os processos do aprender nas relações sociais da sala de aula.

Ainda quanto ao **processo de aprendizagem na perspectiva da subjetividade**, Braga (2009), em pesquisa orientada por Tacca, analisa a integração entre os conteúdos técnicos e musicais com as emoções e vivências presentes no cotidiano de aulas de canto, e sua relação com o processo de aprendizagem dos alunos. Defende a compreensão do processo de aprendizagem na sua relação direta com a produção de sentidos subjetivos que os alunos elaboram no cotidiano das relações sociais que estabelecem nas aulas. Após acompanhar o trabalho realizado por duas professoras e quatro alunas de canto de uma escola pública de música, a autora conclui que os aspectos técnicos e musicais exercem uma força considerável nas ações pedagógicas das professoras. Entretanto, apesar disso, a relação que as professoras estabelecem com suas alunas no cotidiano das aulas possibilitam o espaço para o diálogo, as emoções e as vivências, contribuindo no processo de produção de sentidos subjetivos que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

Na mesma direção, porém em um ambiente não-escolar, Silva (2008), na sua pesquisa, também orientada por Tacca, apresenta importantes contribuições na perspectiva de compreender como as mães de bebês de risco se sentiam e se constituíam no seu papel materno. Seus resultados mostram a singularidade de cada caso analisado, destacando a importância das aprendizagens elaboradas pelas mães a partir das relações sociais que estabeleciam com outras mães, com os profissionais da saúde e com as demais pessoas do seu entorno, nos espaços de convivência no alojamento conjunto da maternidade do hospital.

Também tratando da questão da subjetividade e aprendizagem, Stangherlim (2006), assessora pedagógica do Instituto Paulo Freire e doutora pela PUC/SP, ao relatar suas experiências como docente no ensino superior evidencia a importância de o professor buscar compreender os sentidos subjetivos que seus alunos elaboram a partir das suas experiências de vida, tendo em vista estabelecer um relacionamento de confiança por meio do diálogo. Tal processo visa superar concepções pré-determinadas

sobre o papel do professor e do aluno, bem como construir alternativas possíveis para as relações sociais do cotidiano das aulas que potencializem os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A mesma temática é pesquisada por Jusevicius (2006) também no âmbito do ensino superior. Na sua tese realizada na PUC-Campinas sob a orientação do próprio González Rey, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a subjetividade presente em sala de aula e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância das relações estabelecidas entre professores e alunos no cotidiano escolar. Conclui que um relacionamento satisfatório entre ambos e o clima das aulas favorecem a produção de sentidos subjetivos facilitadores à aprendizagem. Para isso, é importante que os alunos assumam o papel ativo de participação e de reflexão no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, superando a visão tradicional de que a educação está centrada na pessoa do professor.

No relato de experiência apresentado por Zanello (2005) sobre o Projeto de Filosofia para Crianças, realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília com professores de algumas escolas do Distrito Federal, é evidenciada a situação dos sentidos subjetivos que os alunos produzem no seu processo de aprendizagem. Na análise dos resultados, a autora evidencia que a prática de questionar as crenças e os valores dos professores envolvidos no projeto se constituiu como um processo de formação continuada, pois eles passaram a produzir sentidos subjetivos diferentes em relação à sua compreensão sobre as crianças como sujeitos que pensam e refletem, e não apenas como sujeitos de faltas e carências. Além disso, as crianças também mostraram esse tipo de mudança na compreensão sobre questões presentes no seu cotidiano. Frente a isso, a autora conclui sobre a importância do trabalho com a filosofia no contexto escolar a partir de uma compreensão da subjetividade social e individual dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Considerando que o processo de aprendizagem dos alunos está relacionado também com a maneira como o professor realiza sua intervenção pedagógica, encontramos publicações que enfatizam a formação dos professores à luz da Teoria da Subjetividade. Relacionado à questão das relações sociais da sala de aula, Cunha (2005), na Universidade Federal de Uberlândia, analisa como se dá o processo de formação dos professores, buscando compreender como ocorre o seu aprendizado pessoal e profissional. Nesse sentido, defende que “falar de subjetividade dos professores e da escola justifica-se a partir da necessidade de compreender o

desenvolvimento desses profissionais sob o prisma das relações inter-intra-subjetivas” (p. 209). Diferente de outras correntes teóricas que abordam o desenvolvimento profissional docente, a autora destaca a complexidade como acontece esse processo em cada professor na dinâmica particular da aula e da escola, considerando-o como sujeito a partir da singularidade da sua história de vida. Nessa perspectiva, defende a importância de compreender a personalidade dos professores no seu processo de constituição como profissionais da educação a partir das configurações subjetivas que manifestam no seu cotidiano.

Visualizamos ainda outro tema abordado em pesquisas orientadas por González Rey, na PUC-Campinas: **a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem**². Considerando a inter-relação entre os temas pesquisados na área da educação, percebemos que esse enfoque tem sido abordado também pelas pesquisas mencionadas anteriormente. Assim, Cardinalli (2006), em pesquisa orientada por González Rey, analisa a influência dos aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares, e que não possuem diagnósticos clínicos de comprometimentos neurológicos ou orgânicos de qualquer natureza. A partir do estudo do caso de três alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, argumenta que os aspectos subjetivos dos alunos, suas emoções, seus sentimentos, sua afetividade e seus pensamentos, influenciam nos seus posicionamentos frente aos obstáculos que vivenciam no seu processo de aprendizagem. Defende que os professores precisariam estar atentos aos aspectos psicológicos dos seus alunos, não com o objetivo de diagnosticá-los ou clinicá-los, mas para compreendê-los melhor e contribuir na produção de sentidos que favoreçam o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao analisar como acontece o processo de aprendizagem do professor, Urt e Motta (2007), da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, apresentam os resultados de uma pesquisa que buscou evidenciar as concepções dos professores sobre a diferença, como percebem a relação entre as diferenças e a escola e a forma como lidam com as mesmas. Nas suas concepções, os professores apresentaram respostas relacionadas a aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, a características étnico-raciais, físicas e culturais, a origem sócio-econômica, a aprendizagem, a opção religiosa ou valores, dentre outros. Tendo por referência a Teoria da Subjetividade de González Rey,

² Além dessa temática, convém destacar que o Prof. Fernando González Rey desenvolve, coordena e orienta pesquisas sobre outros enfoques na área da educação. Além disso, possui ampla contribuição científica também nas áreas da psicologia e da saúde.

as autoras concluem sobre a importância de compreender como os professores pensam sobre os vários aspectos da sua profissão, o que precisaria ser considerado nos cursos de formação inicial e continuada.

Outras pesquisas, também da Universidade de Brasília, são desenvolvidas por Martínéz (1995, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2008), sobre **a criatividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas na perspectiva da subjetividade**. Suas produções evidenciam a necessidade de um maior aprofundamento das pesquisas nessa área, uma vez que trazem significativas contribuições para as práticas educacionais e para o desenvolvimento das pessoas.

Martínéz (1995, 2002, 2003a, 2003b, 2004, 2006, 2008) defende a compreensão da criatividade como sendo algo novo e de valor que uma pessoa ou um grupo social elaboram a partir da constituição da sua subjetividade e do seu contexto histórico-cultural. Nessa perspectiva, apresenta sua concepção sobre o caráter personológico da criatividade, “concebida como expressão da personalidade em sua função reguladora e de configurações personológicas que, mediatizadas ou não pela ação intencional do sujeito, têm um papel essencial na determinação do comportamento criativo” (MARTINÉZ, 2003a, p. 142). A elaboração dessa concepção fundamenta-se nos princípios da Teoria da Subjetividade de González Rey, sendo os comportamentos criativos das pessoas analisados a partir da aproximação da subjetividade individual e social, da compreensão dos sentidos subjetivos que os sujeitos manifestam e da interpretação da sua configuração subjetiva.

Nessa perspectiva, argumenta que a criatividade é uma das formas de expressão da subjetividade, posicionamento que implica a inclusão do social no desenvolvimento humano de uma maneira diferente da imagem natural e intrapsíquica como a criatividade tem sido compreendida nas pesquisas e na literatura em geral, ou seja, “a criatividade não é uma potencialidade com a qual se nasce, senão um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais de vida do sujeito” (MARTINÉZ, 2004, p. 85). Em consonância com esses pressupostos, Amaral (2006), em pesquisa orientada por Martínéz, sobre o sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos, argumenta sobre a importância que a aprendizagem assume na vida dos alunos no momento em que se constitui como um sentido subjetivo da sua configuração. Essa situação coloca-os como sujeitos ativos e criativos no processo educativo, independente das limitações que o professor ou o sistema de ensino possam vir a apresentar. Frente a isso, destaca a importância da personalização dos conteúdos

estudados no contexto das aulas, diferenciando as estratégias a partir da singularidade da subjetividade de cada aluno.

Considerando a dimensão relacional do sujeito com os outros no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, Martínéz (1995, 2002, 2003a, 2006) destaca a importância do papel do professor na criação de estratégias que, por meio de um sistema de comunicação e de vivências emocionais, pode proporcionar aos alunos a produção de sentidos subjetivos mobilizadores da sua expressão criativa. Essas estratégias se caracterizam pelo seu caráter diferenciado e singular em virtude da singularidade dos alunos, pois “o que pode funcionar como favorecedor para alguns, inclusive para a maioria, pode se configurar como inibidor para outros em função de suas configurações subjetivas e dos sentidos produzidos na situação” (MARTINÉZ, 2004, p. 96).

Assim, argumenta sobre as possibilidades de uma educação intencionalmente organizada para o desenvolvimento da criatividade, a qual precisa considerar o desenvolvimento de configurações criativas nos alunos e realizar-se a partir de um caráter diferenciado nas estratégias utilizadas, considerando a singularidade dos sujeitos e dos contextos em que a criatividade se expressa. Para isso, a autora defende a proposta um sistema didático integral para desenvolver a criatividade na escola, o qual acontece por meio de um sistema de atividades e de comunicação vivenciados no cotidiano das aulas. A partir dessa compreensão teórica da relação entre a subjetividade e a criatividade, esse grupo de pesquisas realiza investigações na área da educação enfatizando o aluno, o professor, a escola, o trabalho pedagógico, a aprendizagem, a formação de professores e a educação inclusiva, tanto no âmbito da educação básica como do ensino superior.

Considerando as várias abordagens das pesquisas realizadas na área da educação que se fundamentam na Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b), compreendemos sua importância frente à complexidade das situações vividas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Avançar de uma compreensão limitada e fragmentada das pessoas para um olhar investigativo em relação à subjetividade de cada uma e dos grupos sociais, se constitui em um desafio significativo na profissão da docência. Nesse sentido, avançamos no próximo capítulo com a abordagem da formação dos professores, processo que carece de mudanças e que precisaria ser realizado na perspectiva da valorização dos docentes a partir da sua subjetividade.

4. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

*Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima. [...]
E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão. [...]
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'! [...]
Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.*

Paulo Freire

O fato de abordarmos o papel do professor na perspectiva da complexidade (MORIN, 2000, 2005), da multirreferencialidade (BURNHAM, 1998), da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1987, 1995, 1997, 1998, 2003) e da subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b) nos leva a refletir sobre o seu processo de formação inicial e continuada. O conjunto dessas abordagens teóricas explicita que a profissão de professor se constitui em um trabalho complexo que vai além da simples técnica de aprender a planejar e ministrar aulas. Ao abordar essa questão, Rios (2005, p. 108) enfatiza a importância da articulação entre quatro dimensões da docência:

Assim, a docência da melhor qualidade, que temos de buscar continuamente, se afirmará na explicitação dessa qualidade – o que, por que, para que, para quem. Essa explicitação se dará em cada dimensão da docência:

- na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora;
- na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;

- na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.

Os aspectos abordados pela autora sistematizam questões abordadas anteriormente, que nesse momento nos levam a refletir sobre a complexidade da formação do professor para que essas dimensões estejam constituídas na sua pessoa. A formação do professor não começa somente quando ele inicia seu curso de pedagogia ou de licenciatura. Antes desse momento, as vivências que ele teve como aluno no seu processo de escolarização e as experiências da sua história de vida constituem as suas escolhas pedagógicas, ou seja, a aprendizagem informal e indireta sobre as diversas maneiras como ele entende que pode realizar a profissão de professor. Conforme Stürmer (2004, p. 290), tal situação se constitui da seguinte maneira:

O processo de aprender a ensinar ou aprender a ser professor está sujeito a influências que tem origem em experiências de vida bastante anteriores à sua formação profissional. Tais influências podem advir das experiências de vida, ocorridas na infância e na adolescência do/a futuro/a professor/a, desde os seus primeiros anos de idade, afetadas pelos pais ou outros familiares, pelos professores que fizeram parte da sua história de vida escolar, bem como por outros membros da sociedade ou por fatos nela ocorridos, que de alguma forma vão iniciando a sedimentação cultural e a formação da bagagem prévia de conhecimentos que farão parte do repertório do futuro adulto, do futuro profissional. [...] Trata-se, portanto, de um primeiro nível de aprendizagem por vezes ignorado ou nem sempre devidamente valorado, cujo menosprezo pode potenciar alguns efeitos nefastos sobre o processo de formação do professor.

Assim, quando o professor inicia seu processo de constituição enquanto profissional, desde sua formação inicial na universidade ele já tem concepções e crenças elaboradas consciente ou inconscientemente sobre as posturas que considera apropriadas para o exercício da sua futura profissão. Essas concepções e crenças são a expressão dos sentidos subjetivos que o professor vai elaborando a partir das relações sociais que estabelece no seu cotidiano e que constituem sua subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Nesse processo, compreende-se que a formação do professor não se limita à sua preparação técnica para planejar aulas, realizar estratégias metodológicas e avaliar a aprendizagem dos alunos. A formação do professor envolve também a sua personalidade, pois ele deveria ser compreendido como uma pessoa na sua totalidade, o

que destaca a “importância do processo de personalização do professor para sua atividade como educador” (MARTINS, 2007, p. 22).

Nesse sentido, seria importante que os cursos de formação inicial e continuada considerassem a pessoa do professor integrada nas suas diferentes funções. Por exemplo, as concepções e crenças dos acadêmicos poderiam ser investigadas pelos professores universitários para serem consideradas como ponto de partida no trabalho a ser desenvolvido, pois influenciam significativamente a maneira como ele vai se constituindo como professor. Outra questão importante seria que os espaços de formação continuada fomentassem a discussão sobre os sentidos subjetivos elaborados no decorrer do exercício da profissão, tendo em vista tornar conscientes certas concepções a fim de que pudessem ser questionadas e reelaboradas.

Com isso não estamos afirmando que a dimensão técnica (RIOS, 2005) do trabalho do professor não seja importante, ao invés disso destacamos que sem ela o professor não desempenha o seu papel de maneira competente, pois ela é fundante da sua atuação pedagógica. Essa idéia é sustentada também por Vigotski (2003, p. 455) quando aborda o papel do professor como organizador do meio social e defende que

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto.

Nesse sentido defendemos que intrínseco ao processo de formação do professor na perspectiva da dimensão técnica seria importante que fossem considerados também outros aspectos. Assim, no âmbito dos referenciais teóricos das nossas reflexões, essa dimensão precisaria ser analisada e abordada com os professores em outra perspectiva. Ao invés de dar tanta ênfase a estratégias de planejamento, de metodologias, de avaliação e outros aspectos, a formação inicial e continuada dos professores precisaria se preocupar com a sua formação pedagógica em um sentido mais amplo, incluindo espaço para o desenvolvimento da sua subjetividade.

Superando procedimentos que muitas vezes são generalizados para todos os alunos, seria importante que os professores refletissem sobre as possibilidades de elaborar estratégias relacionais (TACCA, 2006a) que os aproximassem do pensamento dos alunos e dos sentidos subjetivos que eles elaboram. Saber como o aluno pensa e

sente as aulas, a escola, as relações sociais, dentre vários outros aspectos, precisaria estar na base do trabalho cotidiano do professor, pois essas questões interferem diretamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse sentido, seria importante que as discussões sobre a diversidade como algo presente na atuação pedagógica do professor fosse abordada em uma perspectiva mais complexa, coerente com as reais necessidades da heterogeneidade do contexto da sala de aula. Ao analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos nessa perspectiva, o professor talvez amenizasse um pouco suas ansiedades em relação aos resultados que espera a partir das intervenções pedagógicas que realiza. Tal abordagem poderia, por exemplo, refletir com os professores sobre as estratégias pedagógicas que eles desenvolvem nas suas aulas na perspectiva da sua compreensão como

[...] recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto, [...] que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem (TACCA, 2006a, p. 48).

Diversas vezes os cursos de formação de professores discutem sobre a importância da aproximação do professor com seus alunos e da valorização dos conhecimentos prévios como ponto de partida para o trabalho com os conhecimentos do currículo escolar, porém não aprofundam esse enfoque, não o colocam como central no processo das relações sociais que acontecem nas aulas. Para trabalhar dessa maneira o professor precisaria aprender a investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos, ou seja, “assumir a tarefa de decifrar, de interpretar, de revelar os vínculos, dependências e relações racionais e atribuídas de sentido” (VIGOTSKI, 1997, p. 315) que seus alunos expressam de inúmeras maneiras no cotidiano das aulas. Isso significa que

[...] a tarefa do investigador [e do professor] deve ser entendida mais amplamente que a tarefa de aprender a técnica e a metodologia dos experimentos isolados. Aqui se estabelece em muito maior medida a tarefa de educar o pensamento e a capacidade de encontrar os nexos, que a tarefa de dominar bem a técnica (VIGOTSKI, 1997, p. 315).

Nessa colocação o autor nos indica um importante enfoque para os cursos de formação inicial e continuada para que o professor tenha segurança pedagógica nas suas ações, ou seja, desenvolver a prática docente investigativa, observando seus alunos, analisando as situações e decidindo sobre o que deve realizar frente à singularidade e às necessidades de cada aluno. A realização da intervenção pedagógica nessa perspectiva implica na importância da compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, pois os procedimentos didáticos desenvolvidos provavelmente serão insatisfatórios se acontecerem sem uma base de sustentação.

Frente ao exposto, evidencia-se que a profissão do professor se constitui de maneira complexa e exigente em relação às expectativas que se tem sobre a intervenção pedagógica que cabe a ele desenvolver. E, para que esteja preparado para atuar frente aos desafios do cotidiano da sala de aula, o professor precisaria estar tendo a oportunidade de participar de espaços de formação que acontecessem em uma perspectiva mais humana, ou seja, que tivessem como ênfase as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem e desenvolvimento, constituídas pela subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a) da sua história de vida e das relações sociais que estabelecem.

Nesse sentido, o processo de formação continuada precisaria estar superando a idéia de cursos padronizados e generalistas, que acontecem em momentos pontuais e que, muitas vezes, pouca relação tem com as necessidades da atuação pedagógica dos professores. Ao invés disso, seria importante que houvessem avanços na perspectiva de uma “formação que preconiza a importância de criar comunidades críticas assentadas sobre relações de cooperação” (SÁNCHEZ BLANCO, 2001, p. 155). O espaço cotidiano de atuação pedagógica dos professores nas escolas poderia estar se constituindo no local mais propício para esse tipo de formação, pois o diálogo, a troca de experiências, o estudo com os colegas de trabalho, as reflexões proporcionadas pela coordenação pedagógica, seriam vivências que possibilitariam momentos de fortalecimento no processo de desenvolvimento profissional do professor.

Além disso, tal processo poderia ter como ponto de partida os sentidos subjetivos que os professores elaboram no desenvolvimento da sua atuação profissional se o coordenador pedagógico também assumisse a postura investigativa na sua prática cotidiana, atuando com os docentes da mesma maneira como estes precisariam atuar com seus alunos, conforme argumentamos anteriormente. Se acontecessem dessa maneira, os espaços cotidianos de formação proporcionariam ao professor a tomada de

consciência sobre vários aspectos que interferem direta e indiretamente na sua maneira de ser e de viver a sua profissão, possibilitando a compreensão de situações cotidianas que, muitas vezes, provocam sentimentos de frustração em relação ao que espera de si mesmo e dos seus alunos.

Frente ao exposto, considerando os enfoques apresentados na discussão teórica sobre a complexidade da docência e a Teoria da Subjetividade, a presente pesquisa buscou analisar os sentidos subjetivos que os professores produzem no enfrentamento das adversidades da sua profissão.

5. OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar os sentidos subjetivos que os professores produzem no enfrentamento das adversidades da sua profissão.

Objetivos específicos

- Identificar as expectativas, as frustrações e as realizações dos professores em relação ao seu trabalho na escola;
- compreender os posicionamentos, as atitudes e as manifestações dos professores em relação às adversidades da profissão;
- interpretar os sentidos subjetivos que os professores produzem nesse processo.

6. METODOLOGIA

Alice e o Gato se encontram numa encruzilhada.

Alice pergunta:

- Qual caminho devo seguir?

- Isso depende! Pra onde você quer ir?

- Não sei!...

- Ora, então qualquer caminho serve!

Alice no País das Maravilhas

Lewis Carroll

6.1 A Epistemologia Qualitativa como fundamento teórico-metodológico da pesquisa

Considerando a complexidade da abordagem do tema da subjetividade social e individual e tendo em vista alcançar os objetivos propostos na pesquisa, assumimos como fundamento teórico-metodológico a Epistemologia Qualitativa, elaborada por González Rey (1997, 2002, 2005b, 2005c). Essa perspectiva visa a superação da simples identificação da pesquisa qualitativa com a metodologia qualitativa para a compreensão do caráter subjetivo do próprio processo de construção do conhecimento que acontece no decorrer de uma investigação. Nesse sentido, o autor argumenta o seguinte:

Partindo da Epistemologia Qualitativa, tento desenvolver uma reflexão aberta e sem *âncoras* apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios. Essa tentativa [...] [visa o] desenvolvimento de epistemologias particulares nos diferentes campos do conhecimento, fato que considero a única forma real de enfrentar os desafios epistemológicos que vão aparecendo nos campos metodológicos particulares de cada ciência (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 5).

Percebe-se nessa colocação a preocupação do autor em elaborar um processo de pesquisa que atenda aos desafios da sociedade atual, uma realidade em constante mudança para a qual os pesquisadores precisam superar a visão centrada nos instrumentos de coleta de dados, avançando na perspectiva de reconstruir permanentemente o processo de pesquisa, articulando constantemente a construção teórica com o momento empírico. Essa questão será apresentada com detalhes nesse capítulo e no próximo, tendo em vista evidenciar a maneira como se constituiu o processo dessa investigação. Nesse sentido, “a pesquisa qualitativa que assume os princípios da Epistemologia Qualitativa se caracteriza pelo seu caráter construtivo-interpretativo, dialógico e pela sua atenção ao estudo dos casos singulares” (GONZÁLEZ REY, 2001, p. 4), aspectos que apresentamos nesse momento.

O **caráter construtivo-interpretativo do conhecimento** assume importância significativa como princípio da Epistemologia Qualitativa quando se reconhece que a realidade é um domínio infinito de campos inter-relacionados de maneira complexa, e que por meio das práticas de investigação é possível aproximar-se de uma parte dessa realidade complexa, mas não da sua totalidade. Esse princípio também leva à compreensão do conhecimento como uma produção humana e não como apropriação linear da realidade estudada.

Tal pressuposto foi vivenciado no processo dessa pesquisa quando, no decorrer da construção das informações sobre a realidade da escola, os procedimentos metodológicos adotados foram sendo revistos, e em algumas situações foram modificados, a partir da interação com os professores. Além disso, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento se fez presente principalmente a partir do momento em que as informações passaram a ser apresentadas, interpretadas e analisadas tendo como referência a singularidade da realidade da escola estudada.

Outro princípio da Epistemologia Qualitativa é a compreensão da pesquisa como **um processo de comunicação, um processo dialógico**, pois a maioria dos problemas sociais e humanos se expressa na comunicação direta e indireta entre as pessoas. Nesse sentido, “a comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 13), fazendo com que o indivíduo se manifeste enquanto sujeito crítico e criativo. Esse princípio fundamentou a escolha dos instrumentos para a construção das informações, por meio dos quais a maneira como

aconteceu a minha comunicação com os sujeitos participantes da pesquisa se configurou como um espaço legítimo e permanente de produção de informações.

Considerando os itens anteriores evidencia-se o terceiro princípio: **a legitimação dos casos singulares como instância de produção do conhecimento científico**. A partir das informações que os casos singulares expressam nos processos de comunicação, o pesquisador, envolvido em um processo de implicação intelectual, vivencia momentos de tensão, de ruptura, de continuidade e de contradições frente ao modelo teórico em desenvolvimento. Esses conflitos proporcionam o surgimento de novas zonas de sentido, que, conseqüentemente, provocam avanços na construção teórico-metodológica da pesquisa e na compreensão da subjetividade, no estudo do homem, da cultura e da sociedade.

Tal princípio também foi vivenciado no contexto da pesquisa, principalmente na maneira como aconteceu o processo de seleção dos professores participantes da construção das informações, o qual partiu de uma visão macro do grupo, para chegar à identificação daqueles que poderiam trazer mais contribuições em relação ao problema em estudo. Os casos singulares foram selecionados a partir de análises e critérios que serão apresentados a seguir.

Nesse sentido, considerando tais princípios, realizamos uma pesquisa com professores e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Palmas – TO. O processo de construção das informações (GONZÁLEZ REY, 2005b, 2005c) sobre o problema levantado aconteceu por meio de momentos com os sujeitos da pesquisa e de instrumentos que privilegiaram a comunicação e o diálogo, aspecto que apresentamos com mais detalhes na sequência, os quais possibilitaram a elaboração de interpretações, análises e considerações sobre a questão da subjetividade social e individual desse grupo de profissionais da educação.

6.2 Os procedimentos metodológicos e o desenvolvimento da pesquisa

Apresentamos a seguir os aspectos que constituíram o desenvolvimento da pesquisa: os critérios para a seleção da escola, a entrada no campo da pesquisa e a seleção dos sujeitos participantes, explicando como aconteceram os procedimentos metodológicos desse processo.

6.2.1 Seleção da escola

Para começar a pesquisa foi necessário fazer uma escolha inicial em relação a qual escola selecionar dentre as 35 escolas que constituem a rede municipal de ensino de Palmas – TO. Inicialmente tínhamos dois critérios: que a escola trabalhasse com os anos iniciais do ensino fundamental e que se localizasse em uma área da periferia da cidade.

A preferência por realizar a pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental deu-se em virtude da maneira como se estrutura o seu funcionamento. Nesse nível de ensino os professores atuam durante um tempo maior com o mesmo grupo de alunos, tendo, portanto, mais possibilidades de conhecer suas individualidades, de agir de maneira investigativa e de organizar sua ação pedagógica a partir de estratégias relacionais (TACCA, 2006a) aproximando-se da maneira como seus alunos pensam e sentem o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O critério que se refere à localização da escola em uma área periférica da cidade de Palmas justifica-se pelo fato de que normalmente essas regiões são mais desafiadoras para o trabalho que o professor pretende realizar, uma vez que as condições precárias de vida das pessoas constituem também o cotidiano vivido dentro da escola. Considerando tais questões, era nosso interesse analisar como o professor vivia as frustrações das suas expectativas em um contexto social de adversidades mais intensas do que em uma comunidade escolar de classes sociais mais favorecidas, principalmente em relação aos aspectos econômico e cultural, motivo esse que nos levou a buscar uma escola localizada em uma periferia.

Assim, a partir desses dois critérios, a escolha da escola aconteceu com certa facilidade quando, em conversa com uma pessoa conhecida sobre o andamento do curso de mestrado, ela demonstrou interesse pela pesquisa e colocou a escola onde trabalhava à disposição, em virtude de ter assumido recentemente a direção da mesma. Com isso, a facilidade de acesso a esse contexto escolar também se constituiu em um critério de escolha. A partir desse contato inicial e informal, solicitei autorização junto à Diretoria do Ensino Fundamental, na Secretaria Municipal de Educação de Palmas – TO,

apresentando-me com uma Carta de Apresentação com um resumo do projeto³, obtendo autorização para a realização da pesquisa nessa escola.

6.2.2 A entrada no campo de pesquisa

Considerando as informações apresentadas sobre a escolha da escola, a pesquisa começou no final de março de 2009, momento em que apresentei, com mais detalhes, os propósitos e a proposta metodológica da pesquisa para o diretor. Nesse contato inicial tive a confirmação de que havia escolhido a escola adequada em relação ao problema da pesquisa, principalmente em virtude de uma informação apresentada pelo diretor: o fato de que essa escola era considerada como umas das últimas opções quando os professores não conseguiam carga horária nas demais escolas da cidade⁴. Essa informação foi abordada também em alguns momentos nas conversas informais que aconteceram na sala dos professores⁵, confirmando que se tratava de um local com adversidades significativas em relação a como os professores lidavam com as situações de frustração do seu cotidiano.

Nesse encontro ficou acordado um espaço para a apresentação da pesquisa ao grupo de professores na reunião que teriam na última terça-feira do mês. No dia combinado participei da reunião, porém, considerando a quantidade de assuntos que estavam sendo abordados e a necessidade que o grupo de professores tinha em debatê-los com a direção, considerei inapropriado interromper esse momento para apresentar a pesquisa. Ao final do encontro, o diretor marcou uma reunião extraordinária com os professores para a semana seguinte, com o objetivo de continuar a abordagem dos assuntos da pauta, momento em que me apresentou brevemente ao grupo e falou que eu teria um espaço naquela data para conversar com o grupo sobre a pesquisa.

Com isso, o contato dos professores com a proposta da pesquisa aconteceu no início de abril. Na ocasião propus ao grupo a realização da seguinte atividade: sem se identificar, cada professor escreveu cinco palavras, expressões ou frases que expressavam como se sentiam em relação à profissão de professores. Os papéis foram recolhidos e redistribuídos aleatoriamente. Cada professor leu os registros da folha que

³ Apêndice 1.

⁴ Informação do relatório de observações nº 1, de 27 de março de 2009.

⁵ Informações dos relatórios de observações nº 5 e 9, de 17 e 30 de abril de 2009, respectivamente.

recebeu, sendo evidenciados já, nesse momento inicial da pesquisa, sentimentos e emoções contraditórias no grupo. A partir daí apresentei o tema e os propósitos da pesquisa, convidando o grupo a se envolver com o processo metodológico que seria desenvolvido no decorrer do semestre. Aproveitei o momento para solicitar autorização do grupo para a utilização das informações no processo de construção da pesquisa⁶, bem como para gravar as falas das reuniões, sendo aceito sem objeções. Esse momento se constituiu no processo de construção do cenário da pesquisa. Conforme González Rey (2005b), as estratégias utilizadas no processo de aproximação dos sujeitos no momento inicial da pesquisa são importantes principalmente em virtude da compreensão da sua subjetividade.

Assim, a partir desse momento iniciou-se o período das observações do cotidiano da escola, as quais aconteceram principalmente na sala dos professores, sendo as informações registradas em diário de campo e posteriormente detalhadas em relatórios. Foram realizadas 21 observações no decorrer dos meses de março a agosto, com exceção do mês de julho, período que os professores estavam em férias. As observações aconteceram com uma periodicidade de duas a três vezes por semana, no turno matutino em virtude de ser nesse horário o funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental, com uma permanência na escola entre uma hora e meia a três horas e meia, totalizando 48h45min de observações.

A definição da sala dos professores como principal local para a realização das observações deu-se a partir das observações iniciais da pesquisa, momentos em que percebi que ali os professores se sentiam à vontade para expressar suas emoções, seus sentimentos e seus pensamentos sobre a vida dentro e fora da escola. Poucas vezes as coordenadoras pedagógicas vinham nessa sala e, quando isso acontecia, normalmente os professores aproveitavam para envolvê-las nas conversas sobre algum assunto em andamento, tanto de ordem pedagógica como assuntos gerais.

Além disso, esse era o local do planejamento dos professores, que acontecia uma vez por semana no decorrer de toda a manhã. Nesse dia as crianças tinham aula com os professores de Pesquisa e Produção de Texto, e em cada dia da semana um grupo de professores, de um dos anos do ensino fundamental, reunia-se para o planejamento das suas aulas.

⁶ Apêndice 2.

Assim, considerando que a sala dos professores se constituía em um espaço de liberdade de expressão do grupo, considerei como adequada minha permanência nesse local, tendo em vista a construção de informações sobre a subjetividade social do coletivo dos professores, bem como da subjetividade individual dos mesmos (GONZÁLEZ REY, 2005a). Além disso, essa aproximação era necessária para proceder à seleção dos professores que participariam da pesquisa como casos singulares de análise em relação ao tema em estudo.

Convém destacar que a minha presença nesse ambiente rapidamente passou a ser vivenciada com naturalidade pelo grupo. Inicialmente alguns não se sentiam à vontade, principalmente pelo fato das anotações que eu fazia no diário de campo, situação essa que aconteceu somente no primeiro mês de observações. Em maio ocorreu um episódio interessante que confirmou essa informação⁷. Na reunião mensal que aconteceu na última terça-feira do mês, um professor fez uma colocação que não compreendi e tive interesse em saber mais alguns detalhes sobre o ocorrido. Em uma das observações daquela semana o professor estava no seu horário de planejamento e pedi a ele se poderia me explicar a situação que havia comentado na reunião. Ele ficou surpreso com a minha solicitação e disse que não havia percebido que eu estava na reunião. Outra professora participou da conversa e disse que não tinha receios de falar porque confiava em mim, que às vezes nem percebia a minha presença entre eles.

A questão da aceitação e do envolvimento dos professores com as propostas da pesquisa foi uma situação importante para o processo de construção das informações, principalmente em virtude do tema em questão: a subjetividade. Se não tivéssemos conseguido construir essa relação de confiança, certamente não teríamos alcançado os objetivos da pesquisa, pois a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos dos professores foi imprescindível para a aproximação da subjetividade social e individual desse coletivo de profissionais da educação.

Além dos momentos de observação na sala dos professores, também observei a sua prática no cotidiano geral da escola, ou seja, a organização espacial e material das salas de aula, seus movimentos nos encaminhamentos das questões rotineiras do seu trabalho, o atendimento informal a alunos nos corredores, a resolução de situações consideradas pelo grupo como problemáticas ou dificultadoras do bom andamento do seu trabalho, as conversas com alguns pais, o relacionamento entre os professores e a equipe gestora, dentre outros. Assim, todo esse conjunto de situações evidenciou que as

⁷ Informações do relatório de observações nº 15, de 28 de maio de 2009.

informações que estavam sendo sistematizadas se mostravam suficientes para a análise do problema da pesquisa.

6.2.3 A seleção dos participantes

No decorrer dos meses de março a maio busquei conhecer, por meio das observações, o cotidiano da escola e os professores, tendo em vista identificar aqueles que poderiam trazer contribuições mais significativas para a análise da subjetividade individual em relação às expectativas, frustrações e realizações vivenciadas na profissão. O convívio nos vários momentos que participei evidenciava que diversos professores do grupo apresentariam contribuições importantes nos momentos individuais de construção das informações. Com isso, elaborei uma relação com o nome de alguns professores do grupo e comecei o processo de realização das entrevistas individuais, que aconteceu com 11 professores, no decorrer dos meses de junho e agosto. Essa quantidade de professores se justificou em virtude da disponibilidade dos mesmos para participar do momento da entrevista, pois, caso houvesse um tempo maior, havia no grupo mais pessoas que trariam contribuições importantes para a pesquisa. Os professores autorizaram a gravação das entrevistas, que tiveram uma duração entre vinte minutos à uma hora, aproximadamente, totalizando 6h40min de gravação, as quais foram transcritas tendo em vista os procedimentos da análise.

Considerando a questão da ética da pesquisa, a identidade dos professores foi preservada e optamos por identificá-los com a utilização de números de um a onze da seguinte maneira: Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4, Professora 5, Professora 6, Professora 7, Professor 8, Professor 9, Professor 10 e Professor 11. Essa decisão teve por objetivo facilitar a compreensão das análises e o desenrolar da construção das informações.

Convém destacar que o grupo selecionado era constituído por sete professoras e quatro professores, aspecto que expressa uma singularidade do grupo de professores que atua nos anos iniciais do ensino fundamental nessa escola. Historicamente há uma tendência a que o trabalho com esse nível de ensino seja realizado por mulheres, em função da idade das crianças e da aproximação que se faz entre a docência e a questão da maternidade (CAMPOS, 2008; SILVA, 2008; MAURÍCIO, 2009). Contudo, o coletivo

de profissionais dessa escola era misto, aspecto que certamente interferia na constituição da subjetividade social e individual dessa escola. Entretanto, considerando que a questão de gênero não se constituiu como foco central da pesquisa, consideramos relevante apresentar essa informação mesmo que não fosse enfatizada na análise das informações.

Considerando o processo de seleção dos professores, que aconteceu a partir de uma aproximação do grupo como um todo, para se chegar a uma parte do mesmo, optamos por realizar uma análise temática das abordagens da pesquisa considerando as informações dos 11 professores. Após uma análise parcial das informações, foi possível identificar dois professores que apresentavam posicionamentos antagônicos no enfrentamento das adversidades da profissão. Frente a isso, realizamos um estudo de caso desses dois professores, tendo em vista um aprofundamento da interpretação da sua subjetividade na vivência desse processo.

Para a realização das entrevistas elaboramos um roteiro de perguntas⁸ com os seguintes temas: motivos da escolha profissional, papel do professor, expectativas em relação à docência e aos alunos, situações de realização e de frustração profissional, e perspectivas de futuro na profissão. Após a realização da primeira entrevista senti a necessidade de incluir mais um tema: considerações sobre o fato de muitos professores estarem desistindo da profissão. As perguntas serviram como um roteiro para a conversa, pois foram utilizadas a partir das informações que cada professor apresentava, sendo modificadas na sequência e/ou sendo incluídas outras, conforme a situação.

Além das entrevistas individuais, foram realizados dois momentos de discussão em grupo com quatro professores. A seleção dos professores para esse momento deu-se a partir de uma análise inicial das entrevistas individuais. As informações desse instrumento evidenciavam a possibilidade de um agrupamento dos professores em relação às diferentes compreensões que manifestaram sobre o significado da docência: alguns demonstravam gostar da profissão e compreendiam o magistério como uma vocação; outros evidenciavam uma visão crítica sobre o papel do professor, destacando a questão da transformação social; e outros expressavam gostar do magistério, porém viviam conflitos em relação à realização profissional e, por isso, se pudessem, mudariam de profissão.

⁸ Apêndice 3.

Nesse sentido, a partir desse olhar sobre os significados que os professores expressaram, procurei organizar a discussão em grupo de tal forma que tivesse pelo menos um representante de cada ideia, respeitando as condições da escola e dos próprios professores para que esse momento acontecesse. Os dois encontros foram realizados um em agosto e outro em setembro, com a duração de uma hora e trinta minutos, e cinquenta e três minutos, respectivamente, sendo as informações filmadas e gravadas com o consentimento dos participantes, tendo em vista a transcrição das falas para o momento da análise.

No primeiro encontro participaram duas professoras e dois professores, assim selecionados em relação à classificação apresentada anteriormente: uma professora que gostava da profissão, um professor que tinha uma visão crítica sobre o papel do professor e um professor e uma professora que vivia conflitos entre permanecer ou não na profissão. A distribuição dos professores em relação à classificação apresentada deu-se dessa maneira em função da disponibilidade de tempo dos mesmos e das condições da escola em organizar-se para que eles pudessem participar.

O encontro começou com uma atividade em que solicitei aos professores que expressassem situações de realização e de frustração em relação à docência, utilizando-se de alguns materiais disponibilizados para esse momento: massinha de modelar, canetinhas, lápis de cor, giz de cera, revistas para recorte, cola, tesoura, tintas, pincéis e folhas coloridas de papel A4. As duas professoras e um professor registraram suas informações por meio de recortes de revistas e um professor fez um desenho com caneta. Após a realização da atividade cada professor explicou as ideias que registrou e os demais teceram comentários sobre as mesmas.

Analisando as informações desse primeiro encontro, após a transcrição das falas, percebemos que as questões apresentadas pelos professores relacionavam-se mais com aspectos gerais da docência, os quais se distanciavam das situações cotidianas da sala de aula, da relação com os alunos e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Com isso, decidimos realizar o segundo encontro, com o objetivo de focalizar as discussões em relação a esses aspectos.

Dessa forma, no segundo encontro participaram os mesmos professores do primeiro momento, com exceção deles, que estava resolvendo questões burocráticas com a coordenação pedagógica. Nesse encontro o enfoque da discussão foi abordado

diretamente, a partir de um roteiro para o diálogo⁹, sem a realização de uma atividade motivacional no início, em virtude da disponibilidade de tempo dos professores e de ser a continuidade do momento anterior. Dessa forma, o objetivo proposto foi alcançado em relação a focalizar mais as questões do cotidiano da sala de aula.

Assim como nas observações, nas entrevistas e nas discussões em grupo também houve manifestações em relação à relação de confiança que se estabeleceu no processo da pesquisa. Ao final desses encontros alguns professores expressaram sua satisfação em ter tido a oportunidade de participar desse momento. Exemplifico essa questão com algumas falas:

Entrevista:

“Eu que agradeço que assim... é uma forma da gente poder falar o que a gente pensa né, porque a gente tem muitas angústias, e seria bom se todo mundo pudesse falar, pudesse ser ouvido pelos outros professores [...]. E agradeço também, por você ter me ouvido, ter enchido seus ouvidos.(risos)” (Professora 2)

Discussão em grupo I:

“Eu acho que o que foi falado foi né, um pouco o desabafo da gente, [...] porque aqui é muito difícil acontecer esse momento de ouvir, de falar, [...] então é bom a gente desabafar, falar o que a gente pensa, ser ouvido e debater com os colegas também, né. Isso é gratificante pra mim.” (Professora 1)

“A minha conclusão é o seguinte: eu não sei se essa entrevista aqui vai atingir as massas, mas eu quero deixar bem claro aqui que tudo que foi falado aqui é a mais pura realidade.” (Professor 8)

[...]

“Tudo que foi falado aqui é a pura verdade. Detalhe, a realidade é o mundo em que nós vivemos.” (Professora 2)

Tal situação se constituiu como uma questão importante no contexto da pesquisa, pois a expressão de sentimentos, emoções e pensamentos que explicitam principalmente a subjetividade individual, demanda que se estabeleça esse tipo de relação entre o pesquisador e os participantes, caso contrário as informações apresentadas podem ser apenas superficiais, não permitindo uma análise mais aprofundada dos sentidos subjetivos que os sujeitos produzem em relação ao problema em estudo (GONZÁLEZ REY, 2005b).

⁹ Apêndice 4.

Além das entrevistas individuais e das discussões em grupo, utilizamos mais dois instrumentos visando a aproximação dos sentidos subjetivos que constituíam a subjetividade individual dos professores: o complemento de frases (GONZÁLEZ REY, 2005b) e uma produção de texto. Ambos foram realizados com todo o grupo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Decidimos por realizar esses instrumentos com todo o grupo, ao invés de ser somente com os 11 professores participantes das entrevistas, em virtude da possibilidade de analisar também informações relacionadas à subjetividade social da escola. Ou seja, as interpretações que estavam sendo sistematizadas por meio das informações registradas nas observações e entrevistas, talvez pudessem ser visualizadas também nesses instrumentos individuais, situação que realmente aconteceu.

O complemento de frases¹⁰ (GONZÁLEZ REY, 2005b) foi realizado no final de junho, antes de as coordenadoras pedagógicas iniciarem o conselho de classe do segundo bimestre com o grupo de professores. Considerando a extensão do instrumento, que se constituía por 75 frases, eu estava um pouco receosa em relação a como os professores se envolveriam com esse momento da pesquisa. Entretanto o envolvimento do grupo aconteceu com naturalidade e os 24 professores presentes no momento registraram suas respostas sem problemas. Ao entregar, alguns professores comentaram que haviam gostado, pois tinham poucos momentos para pensar sobre a sua pessoa e essa tinha sido uma oportunidade para se conhecerem melhor.

E a produção de texto¹¹ foi realizada no final de agosto por ocasião da reunião mensal dos professores com a equipe gestora da escola. Como situação motivacional para esse momento, foi apresentado aos professores o desenho de uma árvore que representava a vida, e alguns bonecos pendurados nela, que representavam os sentimentos e as emoções em relação à vida profissional. A partir desse desenho, cada um projetava como estava vivendo esse momento da sua vida como professor, circulando os bonecos com os quais se identificava, escrevendo uma palavra que expressava seus sentimentos e elaborando um texto sobre a sua vida profissional.

O momento inicial da realização desse instrumento foi um pouco tenso, pois havia muitos assuntos a tratar na reunião e a minha participação parecia incomodar alguns pelo fato de não terem condições de debater toda a pauta proposta. Passei a observar o desenrolar da situação para decidir se esse seria o melhor momento para a realização

¹⁰ Apêndice 5.

¹¹ Apêndice 6.

desse instrumento da pesquisa. Observei que as manifestações passaram a se mostrar favoráveis quando combinaram que teriam outro encontro para a abordagem dos assuntos da pauta dos professores.

Nesse sentido, considerando as colocações anteriores sobre a relação de confiança que se estabeleceu no processo da pesquisa, ao ler as produções de texto elaboradas pelos 26 professores que participaram desse momento, percebi que a insatisfação inicial do grupo não interferiu no registro das suas ideias. Além disso, percebi que alguns professores elaboraram seus textos a partir das palavras que registraram no desenho motivacional, aspecto que pode ter auxiliado o processo de sistematização dos seus pensamentos. Por outro lado, esse registro inicial pode também ter limitado a liberdade de expressão de alguns que, se não tivessem essa atividade, talvez teriam produzido seus textos expressando outros significados. Apesar dessa análise do instrumento, as informações elaboradas pelos participantes se mostraram suficientes em relação à análise do problema da pesquisa.

A seguir apresento uma tabela com um esquema do detalhamento dos procedimentos metodológicos, a partir do qual nos encaminhamos para o próximo capítulo, quando são apresentadas, analisadas, interpretadas e discutidas as informações construídas no desenvolvimento da pesquisa.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA		
Data / Período Ano: 2009	Procedimentos metodológicos	Detalhamento
Início de abril	Atividade de aproximação do grupo com a pesquisa	Esse momento evidenciou contradições, tensões e coerências em relação à interpretação da subjetividade social da escola.
Março a agosto	Observações	O convívio com o grupo permitiu que houvesse uma maior aproximação entre a pesquisadora e os professores. Proporcionou que fosse identificado um grupo de professores para a aproximação da subjetividade individual e social dos mesmos.
Junho e agosto	Entrevistas	Esses momentos proporcionaram a aproximação da subjetividade individual dos professores, estando essa diretamente relacionada com os sentidos subjetivos manifestados na subjetividade social do grupo.
Final de junho	Complemento de frases	
Agosto e setembro	Discussões em grupo	
Final de agosto	Produção de texto	
Junho a setembro	Estudo de caso de dois professores	Foi elaborada uma análise da configuração subjetiva de dois professores, em relação a como se posicionavam frente às adversidades da docência.
OBSERVAÇÃO: todos os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa contemplaram os objetivos propostos.		
OUTRAS INFORMAÇÕES RELEVANTES		
Observações	21 observações, totalizando 48h45min de permanência na escola	
Entrevistas	11 professores, totalizando 6h40min de gravação	
Discussões em grupo	2 encontros: - um encontro com 4 professores, com a duração de 1h30min - outro encontro com 3 professores participantes do primeiro momento, com duração de 53min	
Complemento de frases	24 professores participantes	
Produção de texto	26 professores participantes	

Tabela 1 - Desenvolvimento da pesquisa

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

... a experiência de que o próprio pensamento é errante e nossas ideias são apenas postos provisórios de um percurso... Não existem certezas, assim como não existem sujeitos prontos. A incerteza, parece-me, combina plenamente com a ideia de um sujeito em construção e transformação.

Valeska Zanello

7.1 A estrutura, o funcionamento e a organização da escola

A escola pública municipal de Palmas – TO onde aconteceram os procedimentos metodológicos para a construção das informações da pesquisa, localizava-se em uma área periférica da cidade, conforme explicado e justificado no capítulo anterior, atendendo a comunidade local com a oferta do ensino fundamental. Apresentava uma estrutura física de pequeno porte¹², com um terreno de 1820m², dos quais 970m² correspondiam à área construída. Essa área estava estruturada da seguinte maneira: 16 salas de aula, distribuídas em quatro blocos, um auditório, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala da orientação educacional, uma sala dos professores, uma sala de recursos para atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, uma secretaria, uma biblioteca, que se subdividia em videoteca e sala de informática, uma cozinha, cinco banheiros, um parquinho, uma quadra poliesportiva coberta e uma área coberta para lazer e merenda.

Além desse espaço físico a escola alugava uma residência adaptada para o atendimento dos alunos nas atividades que aconteciam no contra-turno, denominada de anexo. Esse contrato de aluguel era temporário até que fossem concluídas as obras de ampliação do espaço físico da escola, que se encontravam em fase inicial. A necessidade da ampliação do espaço físico deu-se em virtude das mudanças que aconteceram em 2008. A escola foi criada em 2003 para a oferta do ensino fundamental com quatro horas diárias de atendimento para cada turma, porém em 2008 seu

¹² Anexo 1.

funcionamento foi modificado para escola de tempo integral. Considerando que o espaço físico da escola não foi construído para atender a esse tipo de demanda, no primeiro ano de funcionamento a escola alugou tendas que foram instaladas no espaço físico disponível e utilizadas como salas de aula. Entretanto essa situação trouxe vários problemas no cotidiano da escola, e a improvisação do espaço físico foi considerada desfavorável para o trabalho desenvolvido pelos professores.

Nas manifestações dos professores e do diretor foi possível perceber que essa era uma questão mal resolvida no processo histórico da escola, pois a Secretaria de Educação insistia em manter a escola como sendo de tempo integral, porém na prática acontecia apenas a jornada ampliada com uma parte dos alunos da escola. Essa situação foi observada nas manifestações dos professores no cotidiano do seu trabalho¹³, quando questionavam a prática da escola em relação aos seus documentos, ao nome que estava registrado na fachada da entrada e ao que a mídia divulgava. Ao abordarem esse assunto expressavam insatisfação e incômodo por estarem realizando um trabalho incoerente com os documentos oficiais da escola e com a projeção midiática que a prefeitura e a Secretaria de Educação faziam sobre algo que na prática não acontecia.

Além das observações, essa questão foi abordada por alguns professores também nas entrevistas:

“Olha essa escola aqui! Eles gastaram uma grana nela sabe, fazendo reforma esse ano. E essa escola aqui não tem condição de ser de tempo integral. Só tem salas aqui pros dois turnos, não tem salas pro contra-turno. Aí eles ficam alugando extensão, essas coisas que a gente sabe que não funciona. Porque eles não constroem escolas com estruturas, igual tem duas aqui em Palmas? Se quer de tempo integral façam, então gastem mais dinheiro e organiza o espaço!” (Professora 6)

“Mas tem escolas que as crianças almoçam e é almoço pra encher, aqui eles já estão até cobrando, como a escola está com o título de Escola Municipal de Tempo Integral [...], aqui não é integral, não está sendo, está tendo algumas atividades né, no contra-turno e então não tem o almoço também.” (Professor 9)

Outro episódio que confirmou essa situação foi o primeiro contato que tive com o diretor¹⁴. Na ocasião ele apresentou que, quando foi convidado para assumir a direção da escola, argumentou com o secretário de educação que não concordava com a

¹³ Informações dos relatórios de observações nº 5, 9 e 15, de 17 de abril, 30 de abril e 28 de maio de 2009, respectivamente.

¹⁴ Informações do relatório de observações nº 1, de 27 de março de 2009.

modalidade de tempo integral e com a maneira como a estrutura física estava organizada, pois na prática não funcionava como deveria. Em virtude disso só assumiria o cargo se fosse possível fazer mudanças que favorecessem a proposta em questão, sendo negociados o aluguel de um anexo para o funcionamento das atividades do contra-turno e o projeto de ampliação do espaço físico.

Assim, no segundo ano de funcionamento da escola na modalidade de tempo integral, ou seja, no ano de realização da pesquisa, o trabalho estava organizado da seguinte maneira: no turno matutino funcionavam, nas dependências da escola, as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e, no turno vespertino, as turmas dos anos finais; e no contra-turno uma parte dos alunos de cada nível era atendida nas oficinas, que aconteciam no anexo. Essas atividades não eram oferecidas para todos os alunos em virtude do espaço físico do anexo ser insuficiente. Conforme a estrutura curricular da escola, as oficinas oferecidas no contra-turno eram as seguintes:

- turno matutino: estudo dirigido, reforço escolar, música, artes, teatro, dança e xadrez;
- turno vespertino: estudo dirigido, ética, música, artes, teatro, iniciação esportiva, dança e xadrez. As atividades de iniciação esportiva não aconteciam no anexo, mas na quadra poliesportiva da escola.

Após as quatro horas de atividades do turno matutino os alunos eram dispensados para o horário do almoço e retornavam à escola no turno vespertino. Essa situação confirmava realmente a prática de escola ser de jornada ampliada ao invés de tempo integral, uma vez que os alunos não permaneciam o dia todo na instituição.

Ainda em relação à estrutura física, a escola contava com salas de aula organizadas com carteiras e cadeiras para o professor e os alunos, quadro branco, armários para guardar os materiais e ventilador. A iluminação das salas era favorecida pelas amplas janelas localizadas em uma das paredes, o que proporcionava também a ventilação. Em algumas salas havia a exposição de atividades realizadas pelos alunos em folhas e/ou cartazes.

A escola tinha um projeto de melhoria do ambiente das salas de aula com a instalação de um armário maior e com uma arquitetura mais moderna, que ficaria em volta do quadro branco. Esse móvel seria composto por espaços diferenciados, como por exemplo, exposição de materiais e organização de uma biblioteca para cada turma. Além disso, as salas seriam equipadas com uma televisão e um aparelho de DVD, que ficaria acima do quadro branco.

Essa proposta de sala de aula padrão foi apresentada pelo diretor na reunião com os professores no final de maio¹⁵, explicando que iriam fazer os móveis para uma sala de aula para serem avaliados e, posteriormente, colocar nas demais. Após a apresentação da proposta uma professora apresentou vários argumentos, a partir de um curso que realizou, de que as ideias eram boas, porém a quantidade de estímulos visuais que as crianças teriam no momento da realização das atividades escritas no quadro poderia interferir na sua concentração. O diretor colocou que iria manter a proposta para uma sala, pois os móveis já tinham sido encomendados em uma fábrica, mas que iriam avaliar, pois os argumentos apresentados pela professora eram pertinentes.

A escola atendia, no ano de 2009, a um quantitativo de 1034 alunos, sendo 650 nos anos iniciais do ensino fundamental e 384 nos anos finais. Os alunos residiam nas proximidades da escola, comunidade que se constituía, na sua maioria, por famílias com condições socioeconômicas de baixa renda. Essa situação foi apresentada por vários professores, nos momentos da construção das informações, como um aspecto dificultador do trabalho que realizavam com os alunos. Argumentavam que a falta de materiais básicos para as atividades das aulas prejudicava a aprendizagem, que vários alunos vinham na escola somente em função da merenda, que as famílias trabalhavam o dia todo fora de casa, que as crianças ficavam soltas na rua, sem acompanhamento de adultos, e que não realizavam as tarefas de casa. Dentre as várias manifestações, selecionamos algumas falas que confirmaram essas informações:

“Eu acho que depende também muito não só da gente, mas depende também da família, né. A gente vê que tem muita família que não coopera por condição de... depois o resultado que a gente vê na escola... Quando você vai olhar lá na família tem..., assim uma pitadinha da família, né, pra ela [a criança] poder dar conta aqui. Se lá é desorganizado aqui ela chega desorganizada. Eu acho que teria que ter um trabalho junto com a família pra poder, pra poder, pra ficar entrosada tanto na escola... Aquilo que ela vê na escola não seja uma coisa tão diferente na casa dela. E aquela que realmente, que ela já vê que na casa dela, ela vê uma continuidade na escola, ela não tem dificuldade. Mas quando na casa dela a coisa é completamente desestruturada, aí chega aqui na escola parece um ambiente todo diferente pra ela. E é mesmo, né, muito diferente! E aí ela vem aqui, volta lá, todo dia ela pega aquele choque, aquele impacto, aí parece que não se acha nunquinha. Então eu acho que pra, pra, pra trabalhar a criança pra ela ter um resultado tinha que ter isso também.” (Professora 3)

“Hoje em dia é a família que está acarretando o maior problema aqui dentro da escola, não são alunos que tá promovendo, a sociedade em si né, porque o que ele falou: “Há muita disputa na sociedade hoje. Um

¹⁵ Informações do relatório de observações nº 14, de 26 de maio de 2009.

querendo ter mais do que o outro, os outros não têm nada.” [A professora se referia à fala de um psicólogo que ministrou uma palestra aos professores na escola.]. E aqueles que não têm nada, têm que estudar, mas estudar sem nenhum respaldo, porque ninguém aprende de barriga vazia, ninguém aprende a..., espancado, ninguém aprende nessas, nessas circunstâncias, né?! E o que eu vejo é dessa forma, Adriana. A indisciplina, a falta da família né, a... a questão social hoje em dia que é muito bruta né, quem não se adequa é punido, é... é sofrido né, aquela pessoa... E o que eu vejo é dessa forma. Se, se, se isso tudo melhorasse, eu acho que seria o êxito da educação.” (Professora 2)

Reflexões como essas, que abordaram a relação do contexto cultural, econômico e social dos alunos, das famílias e da sociedade com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, se caracterizaram como uma constante no período em que estive na escola, aspecto que será analisado com maior aprofundamento no decorrer desse capítulo.

Para a realização do trabalho administrativo e pedagógico, a escola contava com os seguintes profissionais: um diretor, um coordenador financeiro, uma coordenadora pedagógica geral, uma coordenadora pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental, uma coordenadora pedagógica para os anos finais, duas orientadoras educacionais, um coordenador de apoio, uma coordenadora tecnológica, uma bibliotecária, um secretário, quatro auxiliares de secretaria e a equipe de auxiliares de serviços gerais, segurança e cozinha.

O corpo docente da escola era composto por 43 professores, sendo 14 dos anos iniciais do ensino fundamental e 29 dos anos finais. Uma informação relevante em relação aos professores dos anos iniciais, grupo que se constituiu como foco da nossa pesquisa, foi o fato de que 10 professores eram efetivos e 4 eram contratados temporariamente. Essa questão, em alguns momentos, evidenciava os sentimentos de insegurança e instabilidade que viviam os professores contratados, em relação a sua situação profissional na escola. Outra questão observada em relação à situação dos professores contratados dizia respeito às restrições na liberdade de expressão das suas ideias e dos seus questionamentos no cotidiano da escola, aspecto que será analisado posteriormente.

7.2 Construção da teoria: o caráter construtivo-interpretativo das informações da pesquisa

Nas pesquisas orientadas pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005b, 2005c) o processo de construção da teoria se constitui em um dos momentos primordiais e mais complexos, visto que nessa perspectiva não se consideram os materiais empíricos como verdades únicas. Segundo González Rey (2005b, p. 116), se o pesquisador assumir o caráter indutivo-descritivo, elimina uma das principais virtudes de uma pesquisa que é

[...] o desenvolvimento de modelos teóricos sobre a informação produzida, que nos permitam visibilidade sobre um nível ontológico não acessível à observação imediata através da construção teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem.

Isso se justifica, segundo o autor, no fato de que o sentido subjetivo se apresenta de forma indireta na qualidade da informação: em uma palavra, na comparação de significados, nas manifestações gerais, nos comportamentos e nas expressões dos sujeitos participantes. Dessa forma, vale ressaltar que a postura do pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa é de fundamental importância, pois precisa transpor o papel de coletor de dados e refletir-se em um caráter ativo e de responsabilidade intelectual pela construção da teoria, que será o resultado da pesquisa e não se esgotará ao se findar, seguindo “o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 106).

Assim, o processo de construção da informação caracteriza-se por ser hipotético e mediato, possibilitando a integração de diferentes instrumentos metodológicos e situações vivas refletidas nas experiências dos sujeitos, que se produzem e se desenvolvem no desenrolar da teoria, em um processo de construção contextual, processual e dinâmico da subjetividade, que remete a uma representação complexa da realidade. Dessa maneira, há como criar um modelo teórico que mostre diversos desdobramentos e aspectos que podem ser tratados de forma minuciosa, possibilitando o direcionamento de diferentes processos de construção de acordo com os objetivos da pesquisa, visto que “um sistema de informação em processo de construção é infinito com

relação às opções de produção teórica, conservando um valor para a pesquisa que está além da intencionalidade do pesquisador e de suas possibilidades ao desenvolver esse momento empírico” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 186).

Quando se pensa no processo de construção das informações, vale destacar que no desenvolvimento da investigação os dados fazem parte da construção teórica tendo em vista a legitimidade de tais conhecimentos. Segundo González Rey (2005b), a construção das informações não pode ser considerada como uma etapa da pesquisa, visto que as mesmas não são coletadas, mas se produzem nas relações sociais que se estabelecem no cotidiano do contexto em estudo. Os significados atribuídos às informações ocorrem por meio de uma produção humana, aberta a novas informações que a realidade proporciona. Nesse sentido, a construção teórica ocorre em uma dimensão interpretativa realizada pelo pesquisador, o que possibilita a elaboração de um modelo teórico integrado a um sistema, em que a inteligibilidade é produzida pelo pesquisador a partir da diversidade e riqueza de informações, que são verdadeiros trechos vivos dos sujeitos pesquisados.

Portanto, a construção das informações é um processo contínuo que acontece durante toda a pesquisa, que se organiza e se estrutura por meio de indicadores, categorias, sentidos e configurações subjetivas, identificados a partir da aplicação dos instrumentos utilizados. Isso permite a elaboração de hipóteses, em que o pesquisador segue suas idéias e seus pensamentos vinculados aos sistemas de informações levantados na pesquisa, a fim de construir teorias, ou seja, produções humanas em um contexto histórico, real e complexo da sociedade. Nesse sentido, na sequência desse capítulo continuamos apresentando a construção teórica elaborada a partir da análise e da interpretação das informações produzidas pelos participantes da pesquisa, começando pela subjetividade social da escola.

7.2.1 A subjetividade social da escola

A subjetividade social se constitui pela organização subjetiva dos sentidos que as pessoas produzem em relação aos inúmeros aspectos da vida social, os quais são expressos por meio de crenças, mitos, valores, dentre outros (GONZÁLEZ REY, 2002). Essa organização subjetiva se caracteriza pela complexidade e pela dialética, pois

acontece na inter-relação entre os sentidos subjetivos que constituem a subjetividade individual de cada pessoa e os significados coletivos vividos pelo grupo social. Esse processo se constitui por conflitos e contradições, pois a divergência e o embate de ideias caracterizam a maneira como as situações são vividas e resolvidas no cotidiano.

Partindo dessa premissa, compreendemos que a subjetividade social de um grupo é ampla e infinita, uma vez que há inúmeros aspectos que a constituem e que podem ser considerados como pontos de referência para sua análise. Nesse sentido, fazemos um recorte de alguns aspectos da subjetividade social da escola em estudo, pois seria impossível compreender todas as suas dimensões e todos os aspectos que interferem na sua dinâmica. Assim, apresentamos os elementos constituintes da subjetividade social da escola em relação à temática da nossa pesquisa, os quais são discutidos na sequência:

- a crença de que essa escola era considerada como a última opção de trabalho quando os professores não conseguiam carga horária em outras instituições;
- o sentimento de desvalorização em relação à profissão do magistério;
- a intencionalidade em querer que os alunos valorizassem os estudos e respeitassem os professores;
- a intencionalidade em querer que as famílias acompanhassem a vida escolar dos alunos;
- a crença de que a mudança na direção trouxe melhorias para a escola;
- a vivência de antagonismos nas relações sociais e de poder na escola;
- a atitude de luta por garantir espaços democráticos de diálogo sobre as situações do cotidiano da escola.

A apresentação dos itens dessa maneira tem como referência a pesquisa realizada por Albuquerque (2005), na qual analisa os elementos mais significativos na constituição da subjetividade social de uma escola inclusiva. Assim, relacionado aos elementos constituintes da subjetividade social da escola, outro aspecto que destacamos nesse momento da construção das informações são as situações do cotidiano que se constituíam como força coletiva dos professores, ou seja, os aspectos que uniam e fortaleciam o grupo, e as situações de fraqueza coletiva, ou seja, que os dispersavam e fragilizavam. Consideramos relevante fazer essa abordagem tendo em vista analisar as

maneiras como o grupo funcionava, como se organizava e como vivia o enfrentamento das situações do seu cotidiano.

Assim, na sequência apresentamos a construção das informações articulando os elementos da subjetividade social da escola com as situações de força e fraqueza coletiva do grupo.

A crença de que essa escola era considerada como a última opção de trabalho quando os professores não conseguiam carga horária em outras instituições.

Conforme explicado anteriormente na metodologia da pesquisa, nos primeiros contatos com a escola, o diretor e os professores manifestaram a ideia de que poucos docentes da cidade optavam por trabalhar nessa escola. Quando falavam sobre esse assunto não se referiam a sua localização em relação à distância da região central da cidade. O motivo apontado era o fato de que a escola se localizava em um dos bairros considerados como mais violentos, sendo, portanto, problemática a situação da comunidade escolar e do trabalho realizado pelos professores. Apresentamos algumas falas dos professores que explicaram essa situação no momento da entrevista:

“[...] quando eu comecei a trabalhar aqui, [em 2004] [...], eu trabalhava a noite e aqui era muito violento. O portão era por lá, não tinha..., era bem diferente de escola. E aí, no momento de a gente ir embora, tinha que o motorista encostar o carro bem aí na porta, pra segurança, né, porque era violento! Aqui era chamado de ‘Espanha’, ‘El Espanha’, né! [...] Porque aqui tinha muito ladrão, muita violência, muita agressão, né. E hoje eu vejo diferente, a gente tem isso aqui como um lugar normal.” (Professora 4)

“[...] Já houve muitas intrigas até mesmo entre funcionários ou, ou entre alunos, né. Por exemplo, em 2005, quando entramos aqui nessa escola, eu e alguns professores, essa escola era briga todos os dias! Todos os dias no horário do intervalo, na entrada, na saída de alunos principalmente! Era briga todos os dias, de chamar a polícia, de correr atrás do outro com faca, pedra, ameaçar de tiro, revólver, sabe?! E hoje nós não vemos mais isso, raramente acontece uma discussão na escola.” (Professor 9)

A situação de violência, que sustentava a crença elaborada pelas pessoas em relação à subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), foi explicada pelo Professor 11 da seguinte maneira:

“Há um preconceito aqui com esse bairro, [...] porque ficou uma imagem do passado que realmente ela foi muito cruel, mas hoje a realidade é diferente. [...] Quando foi para fazer a escolha da escola eu não tive, teve muita gente que veio pra cá por..., tipo assim, obrigado, porque não tinha outro lugar. Eu não, eu escolhi [trabalhar nessa escola]. [...] Aí muita gente falava: ‘Nossa você é louco! A escola do jeito que ela tá lá, tem mala demais!’ É que era bandido, chamava de ‘mala’, aquela coisa toda. Eu dizia: ‘Não, eu não tenho medo! Que eu já conheço quem mora lá, tenho muitos amigos, então não tenho porque ter medo de ninguém!’ E aí a minha escolha foi essa, e é um desafio até bom, porque eu tenho muitos amigos e [esse bairro], ele não é tudo que o povo fala, né? Porque ele teve uma história. [...] Realmente a história ela marca por causa disso, porque o bairro se desenvolveu numa invasão, então tinha roubos, tinha estupros, tinha muita coisa ruim realmente. Isso daí foi o que marcou negativamente aqui pro, pro bairro”. (Professor 11)

As colocações dos professores mostraram que havia uma situação concreta e real na história da escola que fazia com que muitos docentes optassem por trabalhar em outras instituições, ficando essa como sendo a última opção no caso de não conseguirem carga horária em outros locais. Apesar de colocarem que *“hoje a realidade é diferente”*, a ideia elaborada pelo coletivo desse grupo social permanecia como uma crença que se constituía como um dos elementos da subjetividade social da escola.

Além disso, as ideias apresentadas pelo Professor 11 mostraram a relação indissociável entre a subjetividade social e individual (GONZÁLEZ REY, 2005a), pois, apesar de as pessoas tentarem convencê-lo sobre a realidade complicada que encontraria como local de trabalho, ele estava convicto da sua decisão, aproveitando a oportunidade para mostrar a elas que estavam equivocadas. Processos como esse, vividos nas relações sociais, mostram como acontecem as mudanças nos sentidos subjetivos que as pessoas elaboram sobre as questões do seu cotidiano e da vida em sociedade.

Além das falas apresentadas, esse elemento constituinte da subjetividade social da escola foi observado também em um episódio na sala dos professores¹⁶. Uma professora planejava suas aulas com outras colegas e se manifestava preocupada com a situação da sua permanência na escola, pois era contratada temporariamente e um grupo

¹⁶ Informações do relatório de observações nº 21, de 12 de agosto de 2009.

de professores concursados tinha sido chamado na Secretaria de Educação para tomar posse. Um professor comentou com ela que não precisava se preocupar, pois os professores de Palmas não queriam trabalhar nessa escola. Essa situação evidenciou a ideia presente na subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) desse coletivo de profissionais, que ainda se constituía como uma crença sobre a realidade da escola na qual trabalhavam, apesar de já terem ocorrido mudanças.

O sentimento de desvalorização em relação à profissão do magistério.

A situação histórica do desprestígio social em relação à profissão do magistério tem sido apontada por várias pesquisas como um dos aspectos que provoca a desmotivação dos professores na realização de suas atividades profissionais (ESTEVES, 1999; LAPO e BUENO, 2003; STÜRMER, 2004). Essa questão foi observada também na análise das informações apresentadas pelos professores, evidenciando um sentimento de frustração que se constituiu como elemento constituinte da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) desse coletivo. Apresentamos a seguir algumas colocações das entrevistas que mostraram essa questão:

“A educação hoje, to decepcionada com a educação. Não é tanto com a educação, é com as pessoas que trabalham na educação! Porque não é como antigamente mais, a cada dia que passa, a cada ano que passa, a gente vê o descaso na educação.” (Professora 1)

“Eu tinha uma expectativa que o professor era valorizado, que hoje nós sabemos que em muitas partes nós não somos valorizados. Muitos falam sobre salário, eu não, eu sou satisfeita com o que ganho. Mas quando eu falo que não é valorizado é em relação ao respeito dos alunos, dos pais, dos coordenadores, gestores. Eu vejo que falta respeito entre si, um com o outro. E muitos colegas mesmo, eles mesmos se desvalorizam.” (Professora 7)

“Eu não sei..., eu creio assim que seja mais um pouco a valorização do... do pessoal. Não o profissional, do pessoal. Porque eu bato muito nisso, porque antes de, de você, o aluno né, aprender o que ele vem fazer na escola, ele tem que estar preparado lá na cabecinha dele, na família dele né, na sociedade que ta vivendo, né. E... que nem o professor, pra ele ta aqui dando aula, ele tem que ta, se sentir num ambiente gostoso, num ambiente acolhedor, num ambiente que não vê ele como profissional, simplesmente professor, mas vê ele como uma pessoa!” (Professora 5)

Percebemos nas colocações apresentadas que o sentimento de desvalorização profissional não se restringia a um aspecto específico da vida profissional dos professores, mas que era vivido pelo grupo de uma maneira ampla e complexa. As informações das professoras nos permitiram visualizar um aspecto comum entre suas falas: a desvalorização da pessoa do professor. A Professora 1, em virtude de ter mais tempo de experiência profissional, conforme veremos adiante na construção das informações, fez referência ao fato de que antigamente havia mais envolvimento das pessoas que trabalhavam na educação. A Professora 7 abordou a questão do respeito nas relações interpessoais entre os vários envolvidos no processo educativo. E a Professora 5 enfatizou a importância da valorização do docente não só como um profissional, mas também como uma pessoa, mostrando que seus sentimentos, suas experiências de vida e suas crenças também estavam presentes na sua atuação como professora, e não somente seus conhecimentos teóricos e práticos. Essa ideia é defendida também por Nóvoa (1992, p. 17), ao argumentar que

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam as nossas maneiras de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Essa compreensão indissociável entre o profissional e o pessoal do professor se aproxima também com a relação que González Rey (2005a) defende entre a subjetividade social e individual, pois as pessoas se constituem nas relações sociais que estabelecem uns com os outros, e os espaços sociais são constituídos a partir da individualidade de cada pessoa. Não há como separar esses dois aspectos da vida humana, não há como fragmentar o professor e vê-lo como profissional dentro da escola e como pessoa em outros locais.

Nesse sentido, compreendemos que o sentimento de desvalorização em relação ao magistério se constituía como um elemento da subjetividade social da escola, pois vários aspectos vividos pelo grupo estavam relacionados com essa questão, conforme veremos na sequência. Além disso, esse sentimento também se apresentava como uma situação de **fraqueza coletiva** do grupo, pois a maioria das colocações dos professores no decorrer da pesquisa mostrou frustrações e desmotivação em relação à profissão. Percebemos que a ausência de uma maior articulação entre o grupo pode estar relacionada com a desvalorização que sentiam em relação a sua profissão, a qual estava

relacionada tanto com a subjetividade social da escola, como com a subjetividade individual de vários professores. Entretanto, o processo de forças e fraquezas coletivas do grupo se constituía de maneira dialética e contraditória, pois, conforme veremos adiante, apesar desse sentimento, havia momentos de articulação coletiva do grupo no seu cotidiano.

A intencionalidade em querer que os alunos valorizassem os estudos e respeitassem os professores.

O sentimento de desvalorização pela profissão do magistério se apresentou de maneira relacionada com outros elementos da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), dentre eles a intencionalidade em querer que os alunos valorizassem os estudos e respeitassem os professores. Essa questão estava diretamente relacionada com a essência da profissão docente: o trabalho com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O fato de que os próprios alunos valorizavam pouco tanto as atividades da vida escolar, como as pessoas responsáveis por realizar esse trabalho, se apresentou como um aspecto evidenciado em vários momentos da pesquisa, reforçando o sentimento de desvalorização que os professores sentiam em relação a sua profissão, e constituindo-se em um elemento da subjetividade social da escola.

Nas conversas informais que aconteceram nas observações na sala dos professores essa questão foi abordada em relação a várias situações cotidianas, como por exemplo: a violência e o desrespeito que acontecia na escola na direção anterior, em virtude de que as opiniões dos alunos eram mais valorizadas do que as dos professores¹⁷; a preocupação com a aprendizagem dos alunos, principalmente em relação ao processo de alfabetização¹⁸; a discordância com o fato de que no conselho de classe do final de ano eram pressionados a aprovar alunos que não tinham condições de progredir¹⁹; a preocupação com o rendimento dos alunos em momentos de correção dos

¹⁷ Informação dos relatórios de observação nº 4, 5 e 6, de 16, 17 e 23 de abril de 2009, respectivamente.

¹⁸ Informação do relatório de observação nº 9, de 30 de abril de 2009.

¹⁹ Informação do relatório de observação nº 9, de 30 de abril de 2009.

instrumentos de avaliação individual²⁰; a argumentação sobre a importância e a necessidade de haver uma maior aproximação do professor com seus alunos, tendo em vista conhecê-los melhor para trabalhar a partir da sua realidade²¹; a preocupação com o pouco interesse dos alunos em relação aos estudos e a falta de respeito nas relações interpessoais²²; a inquietação com o fato de que uma turma da escola já estava com o quinto professor nesse ano, pois ninguém conseguia trabalhar com aquele grupo de alunos²³; a troca de informações sobre casos específicos de alunos que consideravam problemáticos no contexto das turmas²⁴; a reflexão sobre a relação existente entre as atitudes dos alunos na escola e a desestruturação familiar e social em que viviam²⁵.

Além desses momentos informais, esse assunto esteve na pauta de quatro reuniões consecutivas²⁶ dos professores com a equipe gestora da escola, sendo abordado na pauta como indisciplina. No momento dos debates havia concordâncias e discordâncias de opiniões em relação ao assunto, sendo o mesmo abordado tanto em relação às atitudes e ao comportamento dos alunos no convívio escolar, como ao desinteresse para com os estudos e as atividades propostas pelos professores nas aulas.

Considerando a significativa incidência desse assunto no cotidiano da escola, o qual será abordado também posteriormente em outros momentos da construção das informações da pesquisa, compreendemos que esse elemento da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a) se constituía como uma **fraqueza coletiva** do grupo de professores, pois era uma fragilidade que afetava diretamente a essência da sua profissão e para a qual não conseguiam visualizar alternativas concretas de superação. Nos vários momentos em que o assunto foi abordado, os professores e a equipe gestora fizeram análises importantes e reflexivas sobre o problema. Porém não conseguiram avançar na perspectiva de concluírem o debate com ações comuns de enfrentamento, continuando cada um com as práticas que realizavam no cotidiano das suas aulas, as quais, às vezes, aconteciam inclusive de maneira contraditória de um professor para

²⁰ Informação do relatório de observação nº 16, de 12 de junho de 2009.

²¹ Informação do relatório de observação nº 20, de 29 de junho de 2009.

²² Informação dos relatórios de observação nº 4, 5 e 9, de 16, 17 e 30 de abril de 2009, respectivamente.

²³ Informação dos relatórios de observação nº 6, 9, 13 e 17, de 23 e 30 de Abril, de 15 de maio e de 18 de junho de 2009, respectivamente.

²⁴ Informação dos relatórios de observação nº 8 e 10, de 28 de abril e de 7 de maio de 2009, respectivamente.

²⁵ Informação do relatório de observação nº 6, de 23 de abril de 2009.

²⁶ Informação dos relatórios de observação nº 2, 3, 8 e 14, de 31 de março, de 8 e 28 de abril, e de 26 de maio de 2009, respectivamente.

outro. Essa divergência de ações poderia talvez até estar tornando o problema ainda mais difícil, pois os alunos não tinham uma referência em relação às regras de convivência da escola. Ao invés disso, tinham as referências que cada professor seguia e deviam compreendê-las para poderem ser bem sucedidos.

A questão da fragilidade do grupo de professores no enfrentamento dessa dificuldade, foi abordada pelas Professoras 4 e 2 da seguinte maneira na entrevista:

“[...] Nós temos alunos de todo jeito, como toda a sociedade. Tem aluno que ele até pra se levantar pra tomar água diz: ‘Professora, posso levantar?’ Mas tem aquele que fala palavrão, tem aquele que não te respeita! Então a sala é muito misturada, tem tudo quanto é tipo de pessoa!” (Professora 4)

“[...] O aluno que vem pra cá com fome, ele não aprende. O aluno que vem pra cá espancado, ele não aprende, o aluno que vem sem base familiar, ele não aprende. Aí o professor, eu enquanto professora, eu só sei ensinar, eu só sei ensinar o meu conteúdo que eu programei! Eu não fiz Psicologia, eu não fiz Medicina, eu não fiz Orientação, eu estudei pra ensinar! E aí aquele aluno com fome, eu não sei lidar com aquele aluno com fome, eu não sei lidar com aquele aluno que tem problema em casa, que apanhou, eu não sei lidar com aquele aluno que ta sem vestir, sem calçar, sem o apoio, o apoio familiar!” (Professora 2)

As colocações das professoras evidenciaram a vontade de trabalhar com um aluno padrão e idealizado, ou seja, que realmente quisesse realizar aquilo que elas, como profissionais, tinham a oferecer enquanto propostas para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho com a diversidade de interesses e necessidades que os alunos manifestavam a partir da sua história de vida, se apresentava como um desafio para o qual as professoras não se sentiam preparadas. Tal situação foi manifestada pela maioria do grupo de professores, evidenciando ser esse um elemento significativo na constituição da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a). Ao apresentar suas reflexões, vários professores, assim como a Professora 3, fizeram referência à participação da família na vida escolar dos alunos, aspecto que abordaremos no próximo elemento da subjetividade social da escola.

“[...] Realmente eu me preocupo com essa criança assim, que não ta desenvolvendo. Criança que chega com um pensamento, eu penso que elas vêm pra aprender, mas elas vêm com outro pensamento, principalmente de brigar, de beliscar, de pegar as coisas dos outros, de bater papo, pulando aqui pelas carteiras. Não é o jeito de uma criança que queira alguma coisa na vida fazer! [...] Eles, eles são assim, não que

eles sejam indisciplinados, são assim, desmotivados. Parece que eles acordam, não fazem o que têm que fazer na escola. Aí vêm pra escola sem material, vem pra escola sujo sem tomar banho, vem pra escola sem lápis e sem caderno. Aí eu não sei o que que a família, que é coisa que a família tem que ver! E aí eles chegam: 'Eu não tenho lápis, eu não tenho caderno, eu não tenho isso, eu não tenho aquilo!'" (Professora 3)

Ao falar que “*eu penso que [as crianças] vêm pra aprender*”, a professora mostrou a ideia do grupo de professores em relação ao que esperavam realmente dos seus alunos, confrontando com a frustração de ver que sua expectativa era pouco correspondida pelos mesmos. Entretanto essa não era uma situação nova para os professores, pois sabiam da existência desse distanciamento de objetivos e intenções. A maneira como se posicionavam frente a um problema recorrente na sua prática profissional mostrou que, mais do que uma falta de preparo para trabalhar com a diversidade de alunos da sala de aula, conforme a Professora 2 abordou anteriormente na sua fala, os professores pareciam ter pouca iniciativa para se aproximarem dessa diversidade.

Tal aproximação demandaria dos professores a criação de estratégias relacionais (TACCA, 2006a), na perspectiva de compreenderem os motivos que levavam seus alunos a se sentirem desmotivados pelos estudos e agirem de maneira desrespeitosa na convivência diária na escola, encontrando canais dialógicos que possibilitassem adentrar seus pensamentos e suas emoções. Entretanto, a análise desse elemento da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a) mostrou que o grupo, na sua maioria, compreendia que a motivação pelos estudos e o respeito nas relações interpessoais não era sua responsabilidade, mas eram atitudes que os alunos já deveriam ter desenvolvido na convivência familiar e escolar.

A intencionalidade em querer que as famílias acompanhassem a vida escolar dos alunos.

Outro elemento da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), relacionado com o sentimento de desvalorização da profissão do magistério, se apresentou em relação à situação da pouca participação das famílias na vida escolar dos alunos. Além de se sentirem desvalorizados pelo fato de os alunos se interessarem

pouco pelos estudos, os professores também sentiam que, para as famílias, o trabalho que eles realizavam não tinha a valorização que almejavam. Eles manifestavam que percebiam diferenças no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que tinham acompanhamento dos pais e daqueles que não tinham, conforme colocaram na entrevista:

“Olha, vai desde a organização da escola até a própria vida familiar do aluno. Porque um aluno, uma sala de trinta e cinco alunos, a gente tem o que? Quatro, cinco, não, sete que querem alguma coisa! E esses que querem são os que os pais estão sempre aqui, os pais estão sempre presentes, que os pais acompanham! Agora o restante são aqueles pais que trabalham o dia inteiro e simplesmente pegam os filhos e colocam na escola.” (Professora 6)

“[...] Aquela criança que a família sempre tá junto, a gente vê que ela é diferente, que ela tem mais suporte, ela aprende melhor, o comportamento dela muda também. Enquanto que aquela que você, só o professor luta, luta, luta, quando chega lá na casa ela é largada, aí ela, ela não tem um, aquele desenvolvimento esperado. É isso que eu acho, que tem que trabalhar os dois, na escola e na família.” (Professora 3)

As falas apresentadas evidenciaram a expectativa do grupo em relação à participação das famílias dos alunos, aspecto que foi manifestado também nas conversas informais nas observações na sala dos professores. Nesses momentos os professores abordaram essa questão em relação aos seguintes aspectos: reflexões sobre a relação existente entre o tipo de estrutura familiar dos alunos, o seu comportamento, as suas atitudes e o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da escola²⁷; e relatos sobre a situação familiar dos alunos que consideravam problemáticos nas turmas em que trabalhavam²⁸.

Além desses momentos, nas reuniões mensais²⁹ entre os professores e a equipe gestora a questão do pouco acompanhamento e participação das famílias também foi abordada, mesmo não sendo apontado como um assunto na pauta das mesmas. No decorrer dos debates sobre os assuntos que envolviam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e as questões relacionadas à disciplina na escola, os professores se referiam a esse aspecto apresentando exemplos, reflexões e relatos de experiências. Percebia-se que esse assunto era importante para o grupo, constituindo-se,

²⁷ Informação dos relatórios de observação nº 6 e 18, de 23 de abril e 19 de junho de 2009, respectivamente.

²⁸ Informação dos relatórios de observação nº 5 e 8, de 17 e 28 de abril de 2009, respectivamente.

²⁹ Informação dos relatórios de observação nº 3 e 8, de 8 e 28 de abril de 2009, respectivamente.

portanto, como um elemento da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) desse coletivo de profissionais.

Em momentos do cotidiano, observamos que os professores aproveitavam as oportunidades que tinham para conversar com os pais que vinham na escola³⁰, situação que aconteceu com pouca frequência. Os professores não demonstravam descaso, mas prontamente acatavam as solicitações das coordenadoras pedagógicas quando eram chamados para fazer esses atendimentos, mesmo que estivessem em horário de planejamento e os pais não tivessem agendado um horário para esse encontro. Em uma das reuniões³¹, inclusive, eles discordaram do posicionamento das coordenadoras em relação a não atenderem os pais que iam nas portas das salas para conversar, argumentando que, muitas vezes, essa era a única oportunidade que tinham para o contato com aquela família.

Outra situação que merece destaque foram as colocações de alguns professores, no momento da entrevista, sobre a intervenção direta que realizavam no cotidiano do seu trabalho em momentos de visita nas casas dos alunos. Considerando a proximidade das residências dos alunos com a escola e o fato de alguns professores também residirem nesse bairro, essa ação era apresentada como uma prática que, na maioria dos casos, trazia resultados satisfatórios em relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que apresentavam problemas e dificuldades. Sobre isso eles colocaram o seguinte:

“Olha quantas vezes eu já saí daqui desta sala meio-dia quase, né, e vou lá na casa [do aluno]. É um trabalho de orientação, né! E vou lá na casa da família, pra conversar! Porque realmente eu me preocupo com essa criança assim, que não ta desenvolvendo, criança que chega com um pensamento, eu penso que elas vem pra aprender mas elas vem com outro pensamento.[...] E eu saio daqui e vou pra conversar com a família, pra ver se a família dá um jeito, né, se a família age e a criança melhora!” (Professora 3)

“Aí eu mesmo vou fazer esse trabalho [de visitar a casa de algum aluno]. [...] Eu acho que aí que dá mais efeito! Eu até posso dizer que eu tenho algumas experiências que eu já tive né, eu até tenho ajuda do pai. Então quando você vai lá, eu acho que o pai, ele, ele, quando ele vê o professor na casa dele, ele até toma um espanto, né! Eu acho que ele já

³⁰ Informação do relatório de observação nº 8, de 28 de abril de 2009.

³¹ Informação do relatório de observação nº 2, de 31 de março de 2009.

procura até tomar uma medida já de, de ajuda mesmo pro filho, né. Então é mais ou menos isso né, que a gente tenta fazer.” (Professor 11)

As atitudes manifestadas por parte dos professores mostraram sua preocupação com os alunos e a vontade em ver sua expectativa correspondida em relação às famílias, pois compreendiam que os resultados do seu trabalho dependiam de um esforço coletivo entre a escola e a família. Esse aspecto será analisado posteriormente em outros momentos da construção das informações da pesquisa, pois além de fazer parte da constituição da subjetividade social da escola, mostrou-se significativo também em relação a outras abordagens. A compreensão dessa responsabilidade compartilhada foi abordada pelo Professor 10, na entrevista, da seguinte maneira:

“Eu penso, eu acho que o professor tem que lidar com essas causas aí, [...] mas você não pode ser também o pai e a mãe né, porque alguns valores são familiares e a escola tem funções determinadas. Não que sejam técnicas mas é, lidar com o ser humano é, acaba sendo complexo você ter que arcar com todas as responsabilidades, ou seja, da família, do Estado, da igreja. Porque trabalhar com valores é muito, muito complexo e trabalhar com cultura principalmente também. Eu acho que, eu acho que a mãe em casa tem que ensinar os bons modos, a igreja tem que ensinar o respeito ao próximo..., o convívio, o convívio social deve..., eu diria assim..., eu diria assim é..., é complexo! Eu só acho que a carga ta saindo muito pro lado do professor.” (Professor 10)

Essa fala expressou sua compreensão em relação à complexidade da profissão docente, pois o professor manifestou que a educação escolar não estava relacionada somente ao trabalho com os conhecimentos, mas principalmente com os valores e a cultura. Mostrou também uma visão ampla na compreensão da participação dos vários grupos sociais de convivência das pessoas na sua constituição como seres humanos, os quais contribuem de maneiras diferentes nesse processo. Apesar disso, suas colocações evidenciaram também uma contradição ao atribuir para a mulher a responsabilidade pela educação familiar. Esse aspecto tem sido criticado em pesquisas e publicações que analisam as mudanças que aconteceram na sociedade nas últimas décadas. Conforme Carvalho (2004, p.47),

Essas condições favoráveis à participação dos pais na educação escolar apontam para um modelo de família particular, que conta com um adulto,

geralmente a mãe, com tempo livre, conhecimento e uma disposição especial para educar. Este é o modelo tradicional de família de classe média, que não corresponde às condições de vida da maioria das famílias pobres, trabalhadoras, e que está desaparecendo na própria classe média, com o ingresso das mulheres em ocupações remuneradas.

O fato dos pais estarem ausentes pelas questões do trabalho foi abordado por vários professores como uma das principais causas da pouca participação da família na vida escolar dos alunos. Porém, apesar de manifestarem essa compreensão, insistiam na realização de práticas que traziam poucas possibilidades de mudanças na perspectiva de ver sua expectativa se concretizar.

Um episódio que exemplifica essa situação foi a realização do Dia Pedagógico³², que consistia em um dia em que os pais vinham na escola para buscar o boletim com as notas dos filhos, e os professores se organizavam para recebê-los e atendê-los individualmente, para dialogar sobre como estava acontecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Tivemos a oportunidade de participar desse momento, que aconteceu em uma manhã no início do segundo bimestre letivo. Observamos que poucos pais compareceram na escola nesse dia, provavelmente em virtude do horário do encontro, que coincidia com seu turno de trabalho. Porém os professores comentaram que era sempre assim, argumentando que os pais dos alunos que mais precisavam de ajuda não compareciam, e que participavam as famílias daqueles que tinham um bom rendimento.

Com isso, visualizamos certas incoerências entre a compreensão dos professores e as práticas cotidianas da escola em relação à participação das famílias. Esse conjunto de informações, apesar de contraditórios, mostrou que esse aspecto era significativo na subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), evidenciando que o grupo de professores realmente acreditava que o trabalho conjunto entre a escola e a família proporcionaria um processo de aprendizagem e desenvolvimento mais significativo para os alunos e isso se relacionava, de modo evidente, com suas expectativas, satisfações, realizações e frustrações em relação à profissão docente.

³² Informação do relatório de observação nº 11, de 8 de maio de 2009.

A crença de que a mudança na direção trouxe melhorias para a escola.

Conforme explicado anteriormente, a escola estava vivendo um processo de mudanças na gestão em virtude da troca de direção, que havia acontecido no início do ano letivo. Essa situação interferia nas relações sociais que se estabeleciam no cotidiano e, conseqüentemente, modificava também o processo de constituição da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) desse grupo de profissionais. Considerando que essa questão se relacionava com uma função de liderança e que a direção não era eleita pela comunidade escolar, mas era um cargo de confiança definido pela Secretaria Municipal de Educação, as situações vivenciadas estavam imbricadas pelas relações de poder.

Esse tipo de relação nos grupos sociais se constitui como um processo complexo vivido por conflitos e contradições, que se manifestam por meio de falas, atitudes, gestos e silêncios. Inicialmente convém esclarecer que concordamos com Foucault (2005, p. 103) em relação a sua compreensão sobre como acontecem as relações de poder entre as pessoas, pois argumenta que não podemos

[...] tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

A percepção do poder como um processo que circula entre as pessoas e que acontece em rede, como um sistema de relações e não como algo estático, hierarquizado e verticalizado foi observado na escola já nos primeiros contatos com o grupo, pois os professores viviam princípios diferentes de gestão e passavam por um processo de

conhecimento e compreensão das mudanças que aconteciam no seu cotidiano. Isso não significa que compreendemos o poder como um processo centralizado na gestão, pois seria contraditório em relação aos argumentos apresentados por Foucault (2005). Ao invés disso, observamos que o processo de transição entre dois tipos diferentes de gestão interferia na constituição da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a), pois esta se movimentava e se transformava constantemente na dinamicidade das situações vividas pelas pessoas no cotidiano da escola.

Conforme informações apresentadas pelos professores, principalmente nas observações e nas entrevistas, a gestão anterior priorizava o atendimento às necessidades dos alunos e desvalorizava o trabalho dos professores. “Os alunos sempre tinham razão!”, comentavam alguns nas conversas informais na sala dos professores³³. Os professores tinham problemas de falta de respeito e de violência, pois os alunos sabiam que tinham apoio da direção. Como consequência, os professores argumentavam que não tinham apoio no seu trabalho, que não havia espaço para diálogo sobre as necessidades do cotidiano³⁴. Esse fato revoltava algumas pessoas do grupo ao lembrarem e relatarem fatos que, conforme avaliavam, nesse ano, já haviam melhorado com a mudança da direção e as modificações decorrentes desse processo.

Quando comparavam a gestão anterior com a atual percebemos que uma parte dos professores defendia que estavam acontecendo melhorias. O Professor 10 que, conforme veremos adiante, apresentava na sua configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) uma atuação efetiva em prol dos ideais da educação como possibilidade de conscientização das pessoas, esteve diretamente envolvido com esse processo de mudança na escola, argumentando que a escola estava tão desorganizada que mais parecia uma “feira integral”:

“E eu tive [problemas] com a administração passada, que tinha uma visão muito alienante né, ou seja, o sistema já é alienante e tinha uma visão muito alienante, muito maior ainda! Ou seja, não tinha limite pra aluno, não tinha limite pro professor, não tinha limite pra ninguém, era uma feira integral! Falei isso pro secretário [de educação], na cara dele mesmo: ‘Lá é uma feira integral e nós vamos mudar aquilo lá!’ Bem, nós conseguimos então fazer essa intervenção aí. Eu não preciso mexer com ninguém individualmente né, mas eu mexo com o sistema. Ela representava o sistema aqui, a pessoa que estava aqui na gestão passada, e se o sistema precisa ser mudado, o sistema grande não, mas

³³ Informação dos relatórios de observações nº 5 e 6, de 17 e 23 de abril de 2009, respectivamente.

³⁴ Informação do relatório de observações nº 4, de 16 de abril de 2009.

pelo menos o pequeno né, a gente consegue fazer as intervenções.”
(Professor 10)

O Professor 10 era uma pessoa influente no grupo e apresentava posicionamentos e questionamentos críticos e reflexivos no cotidiano das relações sociais com os colegas de trabalho. Dessa forma, contribuía para que o grupo se organizasse coletivamente em prol das reivindicações que considerava importantes na sua realidade, interferindo na constituição da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Outra fala significativa em relação às mudanças que aconteciam na gestão foi apresentada em uma das reuniões³⁵ dos professores com a equipe gestora, por um professor que não fez parte do grupo dos entrevistados. Quase ao término do encontro, que aconteceu de maneira democrática, com diálogos e negociação de ideias em relação aos encaminhamentos necessários para os assuntos abordados na pauta, o professor expressou-se da seguinte maneira:

“Inclusive quero aproveitar essa reunião, eu parabenizo a nossa gestão, porque eu já estou há muito tempo no município e nunca vi uma reunião como essa, solicitada pelos professores e foi aceita pelo gestor pra que nós possamos nos reunir e solucionar os nossos problemas. Porque em todas as escolas têm problemas, e essa reunião de hoje e a reunião passada foi motivada por causa do nível de violência nessa escola, no ano passado, que estava altíssimo, de forma descabida. Os professores tendo que, sendo extremamente desrespeitados, de várias maneiras, e nós não queríamos que isso continuasse nessa gestão próxima, porque quem mais ia sofrer com isso seriam os nossos alunos.”

O espaço das reuniões mensais entre os professores e a equipe gestora, conforme veremos adiante, se constituiu como outro elemento importante na subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) do grupo. Essa questão estava diretamente relacionada com a mudança da direção, pois foi uma conquista na perspectiva de um processo de gestão democrática e participativa (PARO, 2001), que passava a ser vivenciado no contexto da escola.

No decorrer das observações, alguns episódios mostraram que a vivência dos princípios desse tipo de gestão realmente estava acontecendo no cotidiano das relações sociais entre a direção e os professores: em duas reuniões com os professores o diretor

³⁵ Informação do relatório de observações nº 3, de 8 de abril de 2009.

começou colocando que tinha assuntos do seu setor para abordar com o grupo, mas iria seguir a pauta elaborada pelos docentes, respeitando os assuntos priorizados pelo grupo³⁶; em momentos de impasse de ideias sobre assuntos que geravam polêmica nas reuniões, o diretor solicitou sugestões do grupo para resolver o problema em discussão³⁷; ao abordarem alguns assuntos simples do cotidiano da escola, o diretor colocou que os professores não precisavam aguardar o dia da reunião para falar sobre os mesmos, mas que podiam procurá-lo na sua sala³⁸.

Considerando tais questões, podemos inferir que esse processo de mudanças se constituía como uma situação de **força coletiva** do grupo de professores, pois se sentiam mais apoiados no trabalho que realizavam, tendo agora uma liderança disposta a dialogar sobre as dificuldades que vivenciavam no seu cotidiano. Além disso, a proximidade de relações que a direção da escola tinha com os responsáveis pelo sistema educacional no município, trazia melhores possibilidades de que suas necessidades fossem atendidas, pois o gestor demonstrava interesse pelas questões abordadas pelos docentes.

Entretanto, considerando que o processo de constituição da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) acontece de maneira complexa e dialética, uma parte do grupo de professores continuava descrente em relação às melhorias na escola. Argumentavam que os problemas da educação não se resolviam somente com a mudança de pessoas na direção, pois havia outros fatores que interferiam nesse processo. A Professora 2 manifestou essa ideia da seguinte maneira:

“[...] Então é assim, mudou uma gestão da nossa escola, mas eu acho, eu no meu pensar, eu acho que deveria mudar também a coordenação, a orientação. Porque já vem com pensamento da gestão passada, e a gestão passada aqui dentro da escola não deu certo, né. Então não foi só a diretora aqui que não deu certo, foi a escola como um todo. Mas eu vejo a parte maior, a direção, coordenação e orientação que faz o trabalho de uma escola dar certo junto com os professores. E o professor sabe o que ele faz né, dentro da sala de aula. E lá fora o professor não cuida disso não, quem cuida disso aí é a direção, coordenação e orientação. E esse trabalho aí não tava sendo feito direito na gestão passada. E nesse ano mudou a gestão, o gestor maravilhoso! O que ele faz eu assino embaixo, porque ele é pulso firme, sabe? O que ele, o que o aluno fez dentro de uma escola, quebrou, pagou, tem que ter responsabilidade, o regimento tem que ser cumprido, né. Na gestão

³⁶ Informações dos relatórios de observação nº 3 e 8, de 8 e 28 de abril de 2009, respectivamente.

³⁷ Informações dos relatórios de observações nº 3, 8 e 14, de 8 e 28 de abril, e de 26 de maio de 2009, respectivamente.

³⁸ Informação do relatório de observação nº 8, de 28 de abril de 2009.

passada não se cumpria o regimento aqui na escola entendeu, que foi o maior caos.” (Professora 2)

Essa colocação da professora introduziu outro aspecto importante na constituição da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), ou seja, a vivência de contradições nas relações sociais que se estabeleciam entre a equipe gestora e os professores, conforme analisamos na sequência. Assim, ao mesmo tempo em que o grupo vivenciava um processo de mudanças na perspectiva da gestão democrática e participativa (PARO, 2001), a partir das atitudes e encaminhamentos da direção, outras pessoas da equipe gestora agiam de maneira oposta e mantinham princípios da gestão anterior. Dessa maneira, faziam com que a situação de força coletiva do grupo fosse, ao mesmo tempo, vivenciada também como uma fraqueza coletiva.

A vivência de antagonismos nas relações sociais e de poder na escola.

Conforme abordado na colocação da Professora 2, apresentada no final do tópico anterior, a subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a) se constituía por antagonismos nas relações de poder no processo de mudanças que acontecia na gestão. Os procedimentos e encaminhamentos realizados pelo novo diretor da escola aconteciam na perspectiva da gestão democrática (PARO, 2001), porém algumas pessoas que compunham a equipe gestora adotavam práticas cotidianas que, muitas vezes, eram incoerentes com esses princípios.

No decorrer das observações, os professores manifestaram que gostariam de ter mais apoio e acompanhamento por parte da coordenação pedagógica no trabalho que realizavam³⁹, aspecto que será analisado posteriormente também nas expectativas que tinham em relação a sua profissão. Entretanto, a prática do trabalho coletivo não acontecia nos dias destinados ao planejamento dos professores, ficando a coordenação pedagógica envolvida com outras atividades do cotidiano da escola.

³⁹ Informação dos relatórios de observação nº 6 e 20, de 23 de abril e 29 de junho de 2009, respectivamente.

Tal situação foi evidenciada em uma das reuniões⁴⁰ dos professores com a equipe gestora quando, ao abordarem o assunto da indisciplina na escola, o Professor 9 sugeriu que a coordenação pedagógica e a direção realizassem um trabalho específico com os alunos considerados como problemáticos, utilizando estratégias como palestras, conversas e filmes, tendo em vista conscientizá-los em relação à importância da sua mudança de atitudes no convívio escolar. Esse momento foi polêmico e provocou divergência de ideias entre a equipe gestora, pois o diretor e uma coordenadora manifestaram interesse pela sugestão, enquanto outra coordenadora discordou veementemente, argumentando que não havia espaço físico na escola e tempo disponível para a realização desse tipo de trabalho.

Esse episódio mostrou a divergência de intencionalidades do trabalho educativo realizado pela escola entre a própria equipe gestora. Enquanto uma parte estava preocupada em buscar coletivamente alternativas para resolver um problema que inquietava o grupo de professores, evidenciando um dos princípios da gestão democrática (PARO, 2001), outra parte demonstrava que seu foco de ação eram as questões organizacionais do trabalho da escola. Tal situação demonstrou os antagonismos apontados anteriormente na colocação da Professora 2, existentes entre a atual direção da escola e algumas pessoas da coordenação pedagógica, que seguiam princípios da gestão anterior.

Além disso, a maneira como aconteceu a discussão evidenciou também as relações de poder entre o grupo da escola, mostrando que o poder circulava entre as pessoas, que se movimentava em rede, conforme argumenta Foucault (2005), pois não estava centralizado somente no diretor ou na equipe gestora. Apesar da divergência de ideias, todas as pessoas que tinham interesse podiam expressar suas opiniões e sugestões sobre o assunto em pauta.

Entretanto, nem sempre as discussões aconteciam dessa maneira. Em uma reunião organizada pela coordenação pedagógica com os professores para apresentar a proposta de um projeto de alfabetização⁴¹, houve pouco espaço para a discussão de ideias entre o grupo. O projeto aconteceria no decorrer de duas semanas com atividades específicas de leitura e escrita. Os alunos de cada turma que ainda não estavam alfabetizados seriam trabalhados em grupos menores, sendo os professores redistribuídos para realizarem as atividades específicas de alfabetização.

⁴⁰ Informações do relatório de observações nº 8, de 28 de abril de 2009.

⁴¹ Informações do relatório de observações nº 10, de 7 de maio de 2009.

Enquanto a coordenadora apresentava os objetivos, a justificativa e os procedimentos do projeto, os professores a interrompiam para fazer questionamentos e apresentar opiniões e sugestões, porém suas falas eram desconsideradas e ela simplesmente continuava com suas explicações. Dentre as ideias apresentadas pelos professores, consideramos que duas questões poderiam ter sido discutidas e refletidas na perspectiva de aprimorar a proposta apresentada. Um questionamento apresentado foi em relação ao fato de que não haveria a necessidade de mudar o planejamento dos professores para trabalhar com atividades específicas de leitura e escrita, uma vez que essas habilidades já eram desenvolvidas diariamente nas várias áreas do conhecimento. Frente a isso foi sugerido que, ao invés de priorizarem somente essas atividades, cada professor enfatizasse mais o trabalho com a leitura e a escrita nos conteúdos previstos no seu planejamento, atendendo assim os objetivos do projeto.

O outro questionamento levantado foi em relação à preparação do grupo para trabalhar com a alfabetização, pois poucos professores atuavam ou tinham experiências anteriores especificamente nessa área. Para essa questão foi sugerido que os professores titulares de cada turma trabalhassem com o grupo de alunos que ainda não estava alfabetizado. Enquanto os demais professores realizariam atividades com o grupo que se encontrava em um nível considerado como mais avançado em relação a essa aprendizagem, planejadas para acontecer em outro local na escola.

Entretanto, esses e outros questionamentos e sugestões foram desconsiderados, mostrando que a maneira como a coordenadora pedagógica realizava a sua prática junto aos professores priorizava a organização da rotina escolar, ao invés de dialogar sobre ideias e posicionamentos diferentes dos seus, refletindo coletivamente sobre as questões do cotidiano. Esse episódio evidenciou a divergência de princípios no trabalho que a equipe gestora realizava junto aos professores, fazendo com que a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) do grupo se constituísse com uma relação social de desconfiança. Esse sentimento foi manifestado pela Professora 5 ao explicar que

“[...] Não adianta a gente pensar a escola, né. Às vezes a gente vê algum caso de uma escola que conseguiu fazer a diferença, né. A gente sempre vê né, na Revista Nova Escola algum caso. Só que aí onde vai, tem que ter um conjunto, tem que ser a escola mesmo, com os mesmos pensamentos! E é aí onde é que ta, não tem, a escola não, dificilmente ela pensa junto, né. Porque aí vem a coordenação e olha: ‘Não, esse negócio aí não ta, será que ela não ta fazendo o conteúdo mesmo que ela tem de fazer?’ Aí vem um colega: ‘Não, o serviço dela ta mal feito!’ A questão da inveja, né. [...] Aí começam aquelas, aquelas conversas né,

que sempre batem no seu ouvido, né. E aí você fica sem querer fazer as coisas, já com medo de isso tudo, tudo se depara nisso. No meu ponto de vista, no meu pensamento né, a gente esbarra muito na questão do tentar fazer, mas achar que não vai, porque você já sabe que lá na frente tem isso, isso e aquilo, e sempre tem. E nunca vai da cabeça só da gente, sempre tem, sempre, sempre! Eu falo porque já aconteceu comigo uma vez de eu pensar: 'Não, não é assim!' E eu ir, e ser! Então agora eu já sei!" (Professora 5)

As colocações da professora mostraram uma questão preocupante que se manifestou como outra situação de **fraqueza coletiva** do grupo, pois as relações sociais que se estabeleciam no cotidiano eram de desconfiança e individualidade, ao invés de cooperação e coletividade. Tal situação fazia com que os professores tentassem realizar práticas pedagógicas diferenciadas, mas desistissem de suas iniciativas, conforme manifestou a Professora 5, pois se sentiam inseguros em relação ao apoio que precisavam ter por parte da coordenação, e que não encontravam.

Esse tipo de relacionamento entre o grupo foi observado um pouco entre os professores, e de maneira mais intensa nas relações entre as coordenadoras pedagógicas e destas com os docentes. Entre os professores as situações de fraqueza coletiva do grupo se manifestavam nos comentários que um professor fazia sobre o trabalho do outro, sem a intencionalidade de ajudar o colega ou de trocar ideias para aprimorar a sua prática pedagógica. A Professora 5 se referiu a essa questão como uma situação de inveja, um sentimento que constituía as relações sociais de maneira insatisfatória e problemática. Além dela, a Professora 1 abordou essa questão em relação a outro assunto: “[...] eu não gosto que ninguém fale dos meus alunos, se falar deles é a mesma coisa que ta falando de mim! Não gosto que maltratam eles!” Sua fala expressou o descontentamento em relação aos comentários que aconteciam em relação aos seus alunos, os quais atingiam a sua subjetividade individual. Assim, percebemos que a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) da escola se constituía, muitas vezes, por meio de uma relação de desconfiança entre os professores, aspecto que enfraquecia o estabelecimento de vínculos nas relações interpessoais, o que possibilitaria a realização de ações coletivas mais efetivas frente às adversidades do cotidiano.

Quanto às coordenadoras pedagógicas, foram observados alguns episódios que evidenciaram um relacionamento que prejudicava o estabelecimento de vínculos afetivos entre o grupo, como por exemplo: em uma reunião da equipe gestora com os

professores⁴², ao abordarem o assunto da indisciplina, uma das orientadoras educacionais assumiu o posicionamento de se defender da argumentação dos professores sobre o fato de não se sentirem apoiados e não serem atendidos no auxílio que precisavam no trabalho com os alunos. Esse momento gerou polêmica e embate de ideias entre o grupo. Outro fato: ao planejarem um momento de confraternização entre o grupo da escola, uma das coordenadoras estava responsável pela organização e tinha dificuldades no processo de articulação do grupo para se envolver e participar do evento. O grupo se manifestava desmotivado para o encontro de lazer e descontração, demonstrando que esse sentimento se relacionava com a maneira como ela conduzia esse processo⁴³. Ainda: no final do semestre, alguns professores, que concluíam os registros de conteúdos e frequências dos alunos nos seus planos de aula, comentavam que precisavam xerocar antes de entregar na coordenação, pois já tinham vivenciado a experiência de terem cumprido com suas obrigações e serem cobrados novamente pelas mesmas⁴⁴.

Além desses episódios, houve outra situação que evidenciou a fraqueza coletiva do grupo na maneira como as coordenadoras pedagógicas compreendiam as relações de poder entre as suas funções, momento que desestabilizou o grupo de professores. Em uma reunião⁴⁵, uma das coordenadoras pedagógicas foi designada pelo diretor para desempenhar o papel de coordenadora geral da escola, momento que animou os professores em virtude de ser ela uma pessoa de bom relacionamento com todos. Entretanto, essa situação gerou problemas nas relações de poder e hierarquia entre a equipe gestora, que culminou com um conflito na tomada de decisão em um dia em que o diretor não se encontrava na escola. Como consequência, em outra reunião⁴⁶ o diretor explicou que, para evitar maiores problemas, teria que tomar a decisão de mudar as atribuições da função de coordenação geral. Essa decisão gerou descontentamento no grupo de professores, que se posicionou a favor da coordenadora e contra as demais pessoas dissonantes, argumentando que essas fizeram comentários sobre ela que não eram verdadeiros.

Situações como essas faziam com que o grupo vivenciasse um cotidiano de incertezas e inseguranças, pois não conseguiam apoiar-se mutuamente para trabalhar de

⁴² Informação do relatório de observação nº 2, de 31 de março de 2009.

⁴³ Informação dos relatórios de observação nº 4, 18 e 19, de 16 de abril, de 19 e 26 de junho de 2009, respectivamente.

⁴⁴ Informação do relatório de observação nº 20, de 29 de junho de 2009.

⁴⁵ Informação do relatório de observação nº 8, de 28 de abril de 2009.

⁴⁶ Informação do relatório de observação nº 14, de 26 de maio de 2009.

maneira coletiva. Além disso, havia a ideia de que o trabalho da coordenação pedagógica era fraco em relação às necessidades cotidianas vividas pelos professores, conforme manifestou a Professora 6:

“[...] eu fico meio perdida, porque eu acho aqui meio desorganizado! A parte pedagógica é muito fraca! Nessa parte pedagógica, você já presenciou algumas reuniões nossas. Esse pedagógico é fraco, como se eles não soubessem o papel deles. E eu, quando eu tive, quando eu vim pra cá, eu tive que estudar o papel de cada um deles, porque eu fiquei, eu achei que, eu nunca tinha visto tanta desorganização. Aí eu comecei a estudar o papel de um por um, desde o gestor, pra eu poder tentar ver com eles, né. Foi quando eu sugeri aquelas reuniões mensais pra ver se dava uma, pra poder melhorar pra nós professores, porque é como se aqui eles não, ninguém tava sabendo o papel. O gestor, ele sabia disso, ele sempre, eu acho que ele tá é, a equipe dele é fraca. Eu já falei foi pra ele, que ele tem uma equipe fraca, muito fraca, entendeu?” (Professora 6)

A vivência dessas situações fazia com que o grupo se sentisse pouco motivado no enfrentamento das adversidades do cotidiano, pois os professores sabiam que não tinham o apoio que precisavam na realização da sua prática pedagógica. Ao compartilharem a ideia de que a coordenação pedagógica era fraca, ou seja, realizava um trabalho insatisfatório, e perceberem que o foco da sua prática estava em questões organizacionais da rotina da escola e em assuntos pessoais relacionados às questões de poder na hierarquia de funções, acontecia um distanciamento entre eles, fazendo com que realizassem suas ações sozinhos e, em algumas poucas vezes, apoiando-se mutuamente.

Além disso, a relação social entre a coordenação pedagógica e os professores era também afetada por outra ideia que constituía a subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) em relação a esse aspecto: o fato de que quando os professores deixavam suas atividades de docência para assumir cargos de gestão administrativa ou pedagógica, esqueciam que eram professores e atribuíam a culpa de todos os problemas aos docentes. O depoimento da Professora 2, ao relatar uma situação de conflito que aconteceu na sala dos professores, explicita essa ideia:

“[...] E aí a professora questionou isso pra nossa orientadora, e falou que a parte diretiva da escola tinha raiva dos nossos professores! E a professora mencionou né, porque é isso que a gente sente! Eu não diria assim nem raiva né, eu diria que elas não olham pelo professor, porque

elas são professoras também, e a partir do momento que tiveram um cargo a, a mais que um professor, esqueceram que são professoras, né. Porque o que a gente questiona é assim: a pessoa saiu de dentro da sala de aula, ela esquece de tudo! Mas depois que tá lá sentada numa cadeira com trinta meninos dentro de uma sala de aula, aí volta a ser humilde! Ela volta à era do professor! Aí briga pelas causas do professor, aí é a favor do professor! Aí depois quando sai daqui não né, é contra! O professor é chato, o professor é preguiçoso, o professor não trabalha, o professor é folgado, o professor falta demais!” (Professora 2)

Sua fala expressou os sentimentos dos professores sobre a relação de desconfiança que viviam no cotidiano. Essa emocionalidade foi expressa pelo grupo em vários momentos de observações na sala dos professores e nas reuniões, manifestando seu descontentamento em relação a essa questão⁴⁷. Sentiam-se pressionados em relação aos resultados do seu trabalho e angustiados por terem muitas cobranças e receberem pouco auxílio por parte da escola. A maneira como viam seus colegas professores atuarem nos cargos de gestão provocava um clima de rivalidade no grupo, pois esperavam mais companheirismo uma vez que os mesmos conheciam a realidade complexa da sala de aula. Esse processo era um dos fatores que também gerava a situação de desgaste com a profissão, de estresse e de adoecimento, conforme pesquisa realizada por Esteves (1999). Assim, compreendemos que esse era um dos elementos constituintes da subjetividade social da escola mais significativos em relação à fraqueza coletiva do grupo, pois era um processo intrínseco às relações sociais que viviam no seu cotidiano. Entretanto, considerando a dialética dessas relações, havia um movimento contrário a esse processo, pois uma parte do grupo de professores lutava pela garantia de espaços democráticos de diálogo e discussão coletiva sobre as situações vividas no cotidiano, conforme analisaremos no próximo tópico.

A atitude de luta por garantir espaços democráticos de diálogo sobre as situações do cotidiano da escola.

Considerando os dois últimos elementos constituintes da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), que se referem às melhorias que aconteciam em

⁴⁷ Informações dos relatórios de observações nº 3, 4, 6, 8, 9, 15 e 20, de 8, 16, 23, 28 e 30 de abril, 28 de maio e 29 de junho de 2009, respectivamente.

virtude da mudança na direção e a vivência de antagonismos nas relações sociais e de poder no cotidiano da escola, observamos que os professores se organizaram no início do ano letivo para reivindicar um espaço de reunião mensal com a equipe gestora, conforme abordado anteriormente na fala da Professora 6: “[...] foi quando eu sugeri aquelas reuniões mensais pra ver se dava uma, pra poder melhorar pra nós professores”. Tendo em vista que o diretor atual procurava realizar seu trabalho na perspectiva da gestão democrática (PARO, 2001), essa sugestão foi aceita, sendo esse espaço uma conquista significativa no processo de enfrentamento das adversidades do cotidiano.

Os encontros aconteciam na última terça-feira de cada mês, das dez horas às onze horas e trinta minutos, sendo os alunos dispensados mais cedo das aulas nesses dias. Acontecia uma movimentação interessante por parte da maioria do grupo dos professores na participação e envolvimento nas reuniões, desde o processo de elaboração da pauta. Dois professores do grupo eram responsáveis pela organização da pauta junto ao grupo e pela coordenação das discussões durante as reuniões, sendo uma delas a Professora 6. No decorrer do mês esses professores disponibilizavam uma folha na sala dos professores, onde cada um podia registrar os assuntos que gostaria que fossem abordados na próxima reunião⁴⁸. Era interessante como esse processo acontecia, pois às vezes os professores conversavam informalmente sobre questões do cotidiano e o diálogo avançava de maneira reflexiva e analítica, momento em que alguém indicava a importância do assunto ser debatido por todo o grupo na reunião mensal.

As duas primeiras reuniões⁴⁹ aconteceram, inicialmente, em um clima um pouco tenso, pois o grupo começava a vivenciar uma experiência inexistente na gestão anterior, ou seja, o fato de serem ouvidos pela direção da escola. Inclusive a segunda reunião observada aconteceu uma semana após a primeira, em virtude do tempo insuficiente para a quantidade de assuntos da pauta e da necessidade que o grupo tinha de expressar seus pensamentos e suas emoções. Percebendo tal situação, o diretor marcou mais uma reunião para concluírem os assuntos desse encontro.

Todo esse processo, e a maneira como os professores vivenciavam um espaço democrático de discussões sobre questões do seu cotidiano, se constituiu como uma situação de **força coletiva** do grupo na subjetividade social da escola, pois, apesar da

⁴⁸ Informações dos relatórios de observações nº 4, 6, 8, 9 e 21, de 16, 23, 28 e 30 de abril, e 12 de agosto de 2009, respectivamente.

⁴⁹ Informações dos relatórios de observações nº 2 e 3, de 31 de março e 8 de Abril de 2009, respectivamente.

diversidade de opiniões a respeito dos resultados dos encontros, os docentes percebiam as melhorias que estavam acontecendo, conforme manifestou a Professora 6.

“Melhorou, melhorou muito! Nossa! E como melhorou! Depois das reuniões, é como se o pessoal se intimidasse com as reuniões e procurasse atender os professores naquilo que os professores precisam. Porque antigamente você precisava e ninguém te dava moral, aí quando mudou o gestor né, que ele foi a favor das reuniões e a gente começou, melhorou muito. Desde o atendimento nosso na coordenação, na orientação, até a secretaria, tudo, porque todo mundo já sabe, se fez alguma coisa que não tá de acordo vai sobrar pras reuniões. Inclusive a primeira reunião que teve aqui foi muito difícil porque os professores não queriam participar, eles, como é que falo? Eles acostumaram com a rotina da escola, porque a gente acostuma com o que é bom e com o que é ruim, né? Eles acostumaram com aquela vidinha de nunca questionar, nunca levantar pergunta, não fazer polêmica, que foi o que eu achei estranho quando eu vim pra essa escola. [...] Teve a primeira e a segunda reunião foi bem polêmica, causou assim uma polêmica danada, mas hoje já estão bem mais tranquilas as nossas reuniões, mas no início foi bem difícil. E depois dessa reunião eu já notei que a escola está mais organizada. [...] Então eu notei que melhorou pra todo mundo.”
(Professora 6)

Assim também os professores se manifestavam nas conversas informais no seu cotidiano, percebendo que a escola estava melhorando e que eles se sentiam melhores na realização do seu trabalho em virtude de terem um espaço para a socialização das suas necessidades. Percebemos nessa questão a importância do trabalho coletivo na profissão docente (VASCONCELLOS, 2002), pois a troca, o debate de ideias, a socialização de experiências e sentimentos, a elaboração coletiva de encaminhamentos eram situações que o grupo vivenciava nesses encontros e que os fortalecia frente aos desafios do cotidiano da sala de aula.

Entretanto, nem todo o grupo compreendia dessa maneira. Quando dialogavam sobre a importância das reuniões, havia uma divergência de ideias entre as pessoas em relação à solução das situações discutidas nos encontros⁵⁰. Uma parte do grupo argumentava que não adiantava terem esses momentos, pois poucas questões se resolviam efetivamente, enquanto outra parte defendia que sem esse espaço a situação estaria pior, que precisavam desse espaço de discussão sobre as suas necessidades.

⁵⁰ Informações dos relatórios de observações nº 8 e 14, de 28 de abril e 26 de maio de 2009, respectivamente.

Esse movimento particular da vida de cada pessoa, expresso por meio da contradição de opiniões e sentimentos, constituía a diversidade e heterogeneidade do coletivo de profissionais que atuava nessa escola, pois

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata nesse contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 203).

Nesse sentido, compreendemos que a conquista do espaço das reuniões mensais se constituía como uma zona de tensão vivida pelos professores, que gerava, na subjetividade social do grupo, momentos de desconforto em que precisavam se posicionar frente às situações do seu cotidiano. Tais momentos promoviam o crescimento social e individual dos professores, mesmo daqueles que viam poucas possibilidades de mudanças por meio das reuniões.

Outro episódio que evidenciou a situação de um espaço de zona de tensão (GONZÁLEZ REY, 2005a), além das reuniões mensais, foi a maneira como o grupo se articulou para participar da paralisação nacional dos professores⁵¹. Uma parte dos professores tentou organizar o grupo para que todos paralisassem, pois alguns tinham receios em relação ao prejuízo que teriam no seu salário com o desconto de um dia de trabalho no mês. E os professores contratados tinham receios de problemas que poderiam vir a ter em virtude do seu envolvimento no movimento. Entretanto, aconteceu uma situação que agravou ainda mais o clima de tensão que o grupo vivia: a Secretaria de Educação, juntamente com o sindicato dos professores, publicou um documento que enfraqueceu o movimento, definindo que somente dois representantes de cada escola poderiam participar e as aulas não seriam suspensas. Além disso, na semana anterior a Secretaria Municipal de Educação havia marcado um evento entre os professores e o secretário para o mesmo dia da paralisação, explicitando também a intenção de enfraquecer o movimento, desviando o foco de atenção dos docentes para esse encontro.

⁵¹ Informações dos relatórios de observações nº 6, 7 e 14, de 23 e 24 de abril, e 26 de maio de 2009, respectivamente.

Esse conjunto de circunstâncias revoltou parte dos professores e fez com que a situação de força coletiva do grupo na luta por espaços democráticos de discussão das suas necessidades fosse enfraquecida. Como consequência desse processo de tensão, poucos professores participaram da paralisação nacional e os demais, que permaneceram na escola naquele dia, sentiram-se incomodados e desanimados com a situação de desarticulação que haviam vivenciado em virtude da interferência das autoridades do sistema educacional e do sindicato. O Professor 10 demonstrou indignação com essa situação, principalmente em relação ao sindicato:

“Olha, os sindicatos eram uma das grandes formas de fazer atuação, fazer pontuações adequadas. O que nós vemos hoje também são sindicatos né, também corrompidos, corroídos né, inclusive com os chamados ‘pelegos’, pessoas que entram, inclusive do próprio governo, pra paralisarem o sindicato, né. Aqui recentemente a gente, no dia da paralisação nacional é, ficamos sabendo que o sindicato [...], tinha é, feito um acordo com a Secretaria de Educação e encaminhou um ofício solicitando apenas dois né, funcionários de cada unidade escolar. A gente tinha mobilizado umas 40 pessoas, 50 pra levar! E eu mesmo, que era uma das pessoas que estava fazendo isso né, não fui, né! Não dá pra fazer esse tipo, esse tipo de ação, de movimento! O movimento tem que ser consistente ou então acho que é melhor as pessoas respeitarem né, e ficarem na delas.” (Professor 10)

Essa situação de tensão mostrou o movimento nas relações de poder (FOUCALT, 2005) que existiam entre as instâncias do sistema educacional, evidenciando que o grupo tinha uma força coletiva de atuação interna na escola, porém a interferência externa, naquele momento, alcançou seu objetivo de desarticular os professores a participar do movimento de classe. Todas essas questões mostraram que a subjetividade social da escola se constituía por posicionamentos políticos de atuação na profissão docente, apesar das divergências que havia entre o grupo. Sentiam a necessidade de uma atuação coletiva efetiva, tanto em momentos internos da vida da escola, como em movimentos externos em que era possível lutar pelos direitos da classe e por melhorias nas suas condições de trabalho.

Assim, a partir dos elementos constituintes da subjetividade social da escola que selecionamos para as abordagens desse enfoque, podemos inferir que esse grupo de profissionais vivia momentos de conflito no seu cotidiano, os quais aconteciam a partir da singularidade da história de vida de cada pessoa e do grupo como um todo. As situações de divergências e contradições que percebemos nos movimentos de forças e fraquezas coletivas do grupo mostraram a heterogeneidade com que aconteciam as relações

sociais entre as pessoas, evidenciando como esses professores se organizavam, se articulavam e se desarticulavam nas decisões e ações que realizavam no seu cotidiano. Nesse sentido, avançamos na construção das informações da pesquisa analisando o movimento dialético entre as expectativas, as frustrações e as realizações dos professores no cotidiano da sua profissão, ampliando a discussão com questões referentes à subjetividade social dos docentes, as quais estão diretamente relacionadas com a subjetividade individual de cada um.

7.2.2 O movimento dialético na vivência de expectativas, frustrações e realizações na profissão do professor

Considerando que a subjetividade individual das pessoas se constitui nas relações sociais que estabelecem com os outros no cotidiano da sua história de vida, a elaboração de expectativas, sejam pessoais ou profissionais, faz parte desse processo. Essa questão se constitui por sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) que as pessoas elaboram e que motivam a realização de ações na busca pela realização das suas expectativas. Esse é um processo dinâmico, complexo e necessário na vida das pessoas, pois constitui a motivação pessoal que elaboram para conviver e enfrentar os desafios do cotidiano das relações sociais, que se caracterizam, muitas vezes, pela imprevisibilidade.

Partindo desse pressuposto, nesse capítulo analisamos a maneira como os professores viviam o movimento dialético entre as expectativas que elaboravam em relação à profissão do magistério, e a frustração ou a realização das mesmas no convívio cotidiano das relações sociais e escolares que estabeleciam com seus alunos e demais envolvidos no processo pedagógico. Para tal, inicialmente apresentamos a maneira como aconteceu o processo de escolha da profissão na sua história de vida, quais eram suas perspectivas de futuro e como eles concebiam o papel do professor no atual contexto educacional e social.

7.2.2.1 Escolha da profissão e perspectivas de futuro

O processo de escolha da profissão acontece a partir de inúmeras situações na vida das pessoas, as quais podem levar ao sentimento de motivação ou desmotivação em relação ao trabalho que realizam. A vivência desse sentimento se constitui de maneira dinâmica, pois se relaciona também com as circunstâncias que acontecem no cotidiano da profissão. Às vezes as pessoas sentem-se motivadas em relação a sua escolha, porém acontecem situações que as decepcionam. Noutros casos as pessoas sentem-se inicialmente desmotivadas e esse sentimento muda em função das experiências que vivenciam.

Essas questões foram identificadas nas falas dos professores nas entrevistas, no momento em que foram questionados em relação aos motivos da sua escolha profissional e ao que pensavam sobre o seu futuro no magistério. Em relação à escolha profissional, identificamos três motivos no grupo de professores: influências da família, falta de oportunidades de trabalho em outras áreas e opção pessoal pelo magistério. Os agrupamentos que propomos nesse momento da construção das informações não são estanques, hierarquizados ou fragmentados, pois se fundem em vários momentos, formando uma teia de inter-relações entre os aspectos analisados em relação a cada professor.

Sobre o primeiro motivo, duas professoras colocaram que sua escolha aconteceu a partir de **influências da família**, principalmente da mãe, que já trabalhava no magistério:

“A minha mãe, ela era professora. Era não, ela é e não é, porque é professora aposentada. Eu acho que quando, eu acho que serviu de referência pra mim o passado da minha mãe, ta na educação.”
(Professora 6)

“[...] Eu sou de uma família de educadores não é, e o que fez eu ser professora hoje foi minha mãe, porque antigamente era assim: mulher fazia Magistério não é, o homem fazia outro, outra especialização, era o [curso] básico.” (Professora 2)

Esse motivo para a escolha profissional do magistério tem sido identificado nas pesquisas (CAMPOS, 2008; PEREIRA, 2007; SILVA, 2008; MAURÍCIO, 2009) como uma situação que acontece na vida de muitas professoras. Por questões históricas e culturais muitas mulheres optaram pela docência em virtude de essa ser uma profissão que apresenta certa aproximação com a questão da maternidade, tendo como objetivo a educação e o cuidado de crianças.

No decorrer da entrevista as duas professoras manifestaram conflitos em relação a permanecer ou não na profissão. A Professora 6 queria permanecer no magistério, porém almejava cursar o mestrado para trabalhar com adultos e ser mais valorizada:

“[...] eu pretendo fazer um mestrado, se Deus quiser um doutorado, e não quero dar aula pras séries iniciais nem ensino médio. Meu pensamento é no futuro ser professora universitária e pela própria valorização do profissional né, porque é bem valorizado. E outra, o público é um ponto diferenciado, porque quando você já é adulto e você vai pra uma faculdade, você quer aprender. É diferente das séries iniciais.” (Professora 6)

Suas colocações mostraram que ela se sentia decepcionada em relação a sua escolha, pois, apesar de almejar permanecer na docência, acreditava que o trabalho na universidade traria maior realização profissional. Suas expectativas baseavam-se na compreensão generalizada de que os adultos têm mais vontade de aprender do que as crianças. Entretanto, pesquisas com professores universitários têm mostrado que nesse nível de ensino também acontecem vários problemas. Santos (2009) categoriza em institucionais e pedagógicos os dilemas apresentados pelos docentes universitários, os quais se aproximam em vários aspectos das adversidades vividas no cotidiano da escola de educação básica. Barreto (2007, p. 165) ao concluir sua pesquisa afirma que

A docência universitária [...] constitui um ofício em que seu artífice se sente muito sozinho. As instituições de ensino pouco se colocam como parceiras nessa trajetória, apenas pedem um trabalho, informam as exigências e cobram resultados.

Os resultados das referidas pesquisas permitem-nos inferir que a Professora 6 provavelmente continuará tendo decepções em relação ao magistério se continuar com a compreensão de que seus problemas se resolveriam na docência universitária, sendo esta considerada por ela como uma profissão tranquila em relação ao trabalho que

realizava na escola. As frustrações que ela manifestou em relação à docência, conforme veremos adiante, são situações que acontecem em ambos os níveis de ensino.

Em relação à Professora 2, suas perspectivas de futuro na profissão eram diferentes. Em alguns momentos da entrevista colocou que gostava da profissão, noutros que estava decepcionada, o que fazia com que se questionasse: “*Será que eu vou permanecer professora até eu me aposentar?*”⁵². Suas falas manifestavam que ela vivia momentos de conflito no cotidiano das atividades profissionais, sentindo-se motivada e desmotivada, dependendo das situações que vivia.

Além da questão das influências familiares na escolha profissional, outro motivo da escolha pelo magistério, identificado no grupo de professores, foi a **falta de oportunidades de trabalho em outras áreas**. Inicialmente podemos ter a tendência a pensar que esse grupo se caracterizava pela frustração em relação à profissão. Entretanto, as informações mostraram a complexidade da subjetividade humana, pois diferentes tipos de sentimentos e pensamentos foram manifestados pelos professores, tanto em relação à escolha como às perspectivas de futuro profissional.

A Professora 4 apresentou sua escolha profissional com informações que mesclavam a questão das influências de outras pessoas com a falta de oportunidades, mostrando que os motivos eram singulares à história de vida de cada pessoa:

“Eu morava numa cidade bem pequena, né, e lá tinha muita gente de idade também. E... eu acho que eu quis ser professora porque eu fazia companhia com a professora minha que... ela, ela era casada e o esposo dela viajava muito. Ela tinha duas crianças e ela me chamava pra fazer companhia pra ela e aí eu via ela fazer aquele trabalho dela e tudo. E era uma pessoa muito meiga, e ajudava muita gente e tudo. E às vezes ela pedia pra ajudar em alguma coisa. [...] Mas aí, ela não me disse pra mim ser professora não. Mas veja bem, mas eu acho que também a necessidade é... por a falta de emprego. Aí naquela época o que surgiu foi trabalhar na escola. [...] Eu não queria mesmo, eu acho que não era isso que eu queria.” (Professora 4)

Suas colocações apresentaram mais ênfase na questão das influências das experiências que vivenciou com a sua professora na sua escolha profissional, manifestando essa emocionalidade na constituição da sua subjetividade. Entretanto, apesar disso, concluiu que esse processo aconteceu como consequência da necessidade de trabalhar e das poucas oportunidades que teve para atuar em outras áreas. No

⁵² Informação da entrevista.

decorrer da entrevista a professora fez referência à vontade que tinha de cursar Direito, porém não teve condições financeiras. Considerando que suas perspectivas de futuro focalizavam-se na aposentadoria, manifestou uma oscilação de sentimentos em relação às satisfações e insatisfações para com a docência, mostrando ser essa uma maneira que encontrou para superar a frustração de não ter realizado suas expectativas em relação à profissão que realmente queria ter atuado.

“[...] eu procurei fazer bem sempre, né, no meu lugar. Eu não consegui ser advogada igual a ela [a professora se referia a uma amiga de infância que trabalhava como advogada], mas procuro responder, né, a altura do que me foi concedido. [...] As expectativas não se concluíram, mas cada dia é uma busca diferente. A gente busca diferente porque talvez o que eu vejo hoje não é o que eu via naquela época, porque os planos foram diferentes. Talvez as expectativas podem até ter, não ter se concluído, por causa dos objetivos, porque a cada dia a gente se renova e busca mais e mais e mais, né. Talvez as expectativas não chegaram aos objetivos...” (Professora 4)

Ao dizer que *“eu procurei fazer bem sempre”* a professora manifestou a maneira como buscava resolver a situação mal definida em relação a sua escolha profissional. Noutro momento da entrevista ela reforçou essa ideia ao colocar que *“[...] dificilmente alguém me vê triste, eu não tenho esse problema de frustração, vivo bem, sou tranquila!”*. Ela parecia querer se convencer ou se conformar de que sua vida profissional tinha sido importante, apesar de não ter realizado seus ideais em relação ao que realmente almejava. Suas colocações pareciam expressar aquilo que Huberman (1992), ao estudar o desenvolvimento da carreira docente, defende como sendo o quarto ciclo da vida, ou seja, a fase da serenidade ou do conservantismo. No caso da Professora 4, suas falas expressavam a característica da serenidade, pois buscava a reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, isto é, a aceitação de si mesma e a celebração com o que foi capaz de fazer e com o que ainda podia fazer.

Considerando que a maneira de compreender e viver as situações do cotidiano é realmente singular e própria da história de vida de cada pessoa, o Professor 9 manifestou sentidos subjetivos bem diferentes da Professora 4 em relação a como elaborava o processo da sua escolha profissional:

“Olha, quando eu tava cursando o ensino médio mesmo, que era magistério, porque lá na minha cidade não tinha um outro curso, mesmo assim eu falava que não queria assumir e seguir essa carreira de professor. Queria tentar sair, estudar, me formar em outras áreas.”
(Professor 9)

No decorrer da pesquisa os posicionamentos do professor foram muito claros em relação ao fato de sentir-se insatisfeito com a sua escolha profissional, explicitando que suas perspectivas de futuro focalizavam a atuação em outras áreas:

“[...] vou fazer outros concursos, se um dia passar, ou na área de educação pra nível superior. [...] Ou então pra, pra outra área né, diferente da educação, que, pelo menos tentando buscar uma melhoria salarial, né. Porque a realização profissional com a melhoria salarial, acredito que completa né, uma coisa completa a outra.” (Professor 9)

Percebemos que seus pensamentos em relação à docência universitária se aproximavam da compreensão da Professora 6. Ele almejava melhorias na sua profissão, vendo possibilidades de realizar suas expectativas no magistério no ensino superior ou em outra área. Esse tipo de posicionamento tem sido evidenciado também em outras pesquisas (STÜRMER, 2004; LAPO e BUENO, 2003), mostrando que o confronto com a realidade da sala de aula faz com que muitos professores almejem trabalhar em outras áreas ao invés de buscar alternativas de enfrentamento das adversidades desse contexto.

Uma situação que nos chamou a atenção nas informações da pesquisa, foi o fato de três professores terem feito o concurso público para cargos administrativos, e optarem pela docência somente após a implantação de uma gratificação salarial da Secretaria Municipal de Educação, como incentivo para os profissionais que atuavam em sala de aula. Inicialmente esses professores buscaram a escola como espaço de trabalho pela estabilidade do concurso público e pela necessidade do trabalho, sendo o incentivo financeiro a motivação para assumirem-se como professores. Analisamos a seguir as suas falas.

“Eu, pra ser sincera, eu no começo não tinha um projeto de ser professora não. Fiz o magistério, mesmo assim quase que... coisa do destino mesmo. E aí quando teve um concurso na época, eu to na

educação por causa do concurso público, né. Aí tava lá né, muitas vagas pra professor na área da educação, e eu fui e fiz, me inscrevi no concurso e passei. Aí quando eu, eu entrei pra educação, eu não queria ir para a sala de aula, eu queria ficar na secretaria. Aí fiquei por quase um, quase dois anos na secretaria [da escola]. E aí o secretário né, ele deu a gratificação por regência, pra quem tivesse na sala. Aí eu, financeiramente eu fui pra sala, e aí eu me identifiquei e to, eu, eu gosto, gosto da minha profissão.” (Professora 5)

Quando a Professora 5 colocou que fez o magistério como consequência do destino pareceu evidenciar implicitamente uma maneira que encontrou para se conformar em relação às circunstâncias da sua vida, que a aproximaram dessa profissão. Tanto que, quando ela ingressou na escola, não quis trabalhar como professora, mas optou por um cargo administrativo. Suas falas manifestaram que essa situação ainda permanecia mal resolvida na sua subjetividade, pois foi contraditória ao expressar suas ideias em relação às perspectivas de futuro. Em um momento da entrevista colocou o seguinte: “[...] *mas eu gosto da minha profissão. Comecei quase sem querer. Então hoje, não estou querendo sair mais não.*” E em outro momento, após abordar as questões que a frustravam na profissão expressou-se de maneira oposta:

“Pra te falar a verdade, às vezes eu me deparo assim com essa situação, eu fico assim, sabe, que é assim, né, a gente quando ta fazendo algo, a gente quer o melhor, né. A gente que dá o melhor né, a gente quer resultado, né. [...] Aí eu fico pensando assim: ‘Será até quando eu vou ta querendo resultado, eu vou ta com esse sonho de eu querer, ta amanhã vendo o resultado?’ Aí eu fico pensando assim: ‘Será que eu vou dar conta de ficar na educação até eu me aposentar?’ Eu fico, eu me deparo com isso... assim, eu fico sem saber se eu vou dar conta, porque é complicado ser professor. Eu acho que já te falei várias vezes, é complicado.” (Professora 5)

Suas colocações manifestaram o conflito pessoal que vivia em relação à permanência ou não na profissão, em virtude dos confrontos entre suas expectativas com a realidade da sala de aula e da própria escola, conforme veremos adiante. Esse aspecto da sua subjetividade individual se aproximava das colocações da Professora 2, principalmente no momento em que questionou “*será que eu vou dar conta de ficar na educação até eu me aposentar?*”, evidenciando as incertezas, certo desânimo e a imprevisibilidade da própria profissão.

Os outros dois professores, que explicaram seu ingresso na docência a partir da gratificação salarial, manifestaram sentidos subjetivos diferentes em relação à Professora 5. O Professor 11 colocou que passou a atuar na docência por acaso:

“Foi praticamente por um acaso né, porque quando eu entrei na, na educação, eu entrei, entrei num cargo de contínuo, que é o office-boy. Então depois de três anos, que eu comecei a estudar, que eu ganhei uma promoção, e aí foi que realmente eu fui ver a importância do estudo né, que [é] praticamente financeiro. E aí como eu estava na educação, invés de eu optar é, por outra área que eu gostava antes, era contabilidade, é administração, então como eu já estava incluso na educação, eu disse: ‘Não, vou optar por Magistério’. Então foi, foi por um acaso no começo.” (Professor 11)

Esse professor considerava a questão da gratificação salarial implantada pela Secretaria de Educação como uma promoção que recebeu ao optar por trabalhar como professor e deixar o cargo administrativo no qual atuava. Quando ele argumentou que sua profissão aconteceu por acaso, compreendemos que se referia à falta de outras oportunidades de trabalho em virtude de colocar que sua preferência era por outras áreas, por exemplo, a contabilidade e a administração. Considerando que o mercado de trabalho apresentava pouca disponibilidade de vagas, o Professor 11 aproveitou a oportunidade que apareceu para atuar como *office-boy* na Secretaria de Educação e só optou pela docência a partir da perspectiva de ter melhorias no seu salário.

Assim, para o Professor 11, a experiência da docência aconteceu de uma maneira satisfatória e, diferente da Professora 5, suas perspectivas de futuro eram de permanecer na profissão: “[...] eu penso assim em seguir em frente e aprender um pouco mais.” A partir do momento em que ele começou a trabalhar em sala de aula buscou a formação acadêmica na área do magistério, passando a cursar História. Percebemos que, para o professor, apesar de ter ingressado no magistério por circunstâncias de incentivo salarial, e não por uma opção de preferência por essa profissão, passou a se identificar com a mesma. O magistério passou a se constituir em uma questão significativa na sua vida.

De maneira semelhante aconteceu com o Professor 8, a partir do qual passamos a apresentar o terceiro motivo da escolha profissional, identificado no grupo de professores: a **opção pessoal pelo magistério**. O professor fez o curso de magistério por opção pessoal em virtude de essa ser uma área que oferecia mais possibilidades de trabalho. Apesar dessa consideração inicial, ele não atuou na área no início de sua vida profissional, pois ingressou no magistério a partir de duas circunstâncias: a insistência da

esposa para que fizesse o concurso público e a gratificação salarial, conforme vemos na sua fala:

“[...] quando eu cursei lá a oitava série aí tinha o... tinha o magistério, foi lá que começou o despertar. Aí devido essas crises de falta de emprego e eu vi que nessa área tinha mais emprego, como tem mesmo, aí eu resolvi fazer magistério. [...] Então o que acontece, eu trabalhava como segurança no aeroporto, e aí, só que eu tava cansado daquela vida, né, trabalhar à noite, muito cansativo, perdendo sono e tudo mais... Aí surgiu o concurso, e aí minha mulher me incentivou muito. Se não fosse minha mulher eu não teria feito não, esse concurso não. Só que hoje agradeço a ela, né, de eu ter feito, ter conseguido a aprovação. E aí no começo eu fui trabalhar na biblioteca, tipo assim sabe (risos), me retraindo da sala, né. [...] Aí eu trabalhava na biblioteca, né, aí teve um... uma gratificaçãozinha a mais, né. Aí com essa gratificação me estimulou a ir pra sala. Larguei a biblioteca e vim pra sala. Na biblioteca não tinha gratificação, né, aí vim pra sala atuar aqui.” (Professor 8)

A maneira como o Professor 8 chegou efetivamente a atuar no magistério evidenciou uma oscilação na sua escolha profissional entre a opção pessoal e a falta de outras oportunidades, uma vez que via na profissão um mercado de trabalho com mais possibilidades de emprego. Ele não mostrou que sua motivação inicial foi em virtude de uma identificação com a profissão, o que seria mais característico da opção pessoal. Essas questões mostram a complexidade da constituição subjetiva de cada pessoa, pois, apesar de alguns aspectos serem semelhantes na história de vida do Professor 8 com os professores citados anteriormente, os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) que elaboraram fez com que a mesma situação vivida por eles se diferenciasse.

Além disso, assim como o Professor 11, também para o Professor 8 o magistério se constituiu como significativo na sua vida, sendo assumido como uma perspectiva de futuro:

“[...] eu gosto, a partir do momento que eu passei a praticar. Hoje eu não tenho intenção nenhuma de, de mudar de área não, tanto é que eu to fazendo Geografia, né. [...] Eu vejo assim que, se eu fosse pela cabeça da maioria, eu talvez não era professor e hoje eu gosto de ser professor, eu gosto.” (Professor 8)

Sua fala evidenciou novamente a questão da oscilação no seu processo de escolha profissional. Ao falar que *“[...] eu gosto, a partir do momento que eu passei a praticar”*, mostrou a contradição com a fala anterior quando disse que fez o curso de

magistério por opção pessoal. Se fosse realmente uma opção, talvez ele não precisaria ter vivido as situações que o motivaram a assumir a profissão, mas buscaria esse espaço de trabalho que, como ele mesmo colocou, tinha mais possibilidades de emprego.

Além disso, sua fala apresentou aspectos da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2005a) em relação à profissão da docência. Ao falar que *“se eu fosse pela cabeça da maioria, eu talvez não era professor”*, retomou o relato que apresentou na entrevista em relação ao momento do seu ingresso no magistério. Naquela ocasião, pessoas do seu convívio social o incentivaram a trabalhar em outra área, argumentando que a docência era muito cansativa e estressante. Seu relato evidenciou o processo dialético entre a subjetividade individual e social, pois ambas se fundem no processo de constituição subjetiva do sujeito, levando-o a refletir e tomar decisões no cotidiano da sua vida.

Dando continuidade às nossas análises, a questão da opção pessoal pelo magistério no processo de escolha profissional foi abordada pelas Professoras 1, 3 e 7 de maneira mais explícita do que o Professor 8. A Professora 3 também estava próxima do período da aposentadoria, assim como a Professora 4, que abordamos anteriormente, e a Professora 1 já estava aposentada.

Para a Professora 1, a questão da opção pessoal pelo magistério deu-se em virtude das circunstâncias da sua vida. Ela morava no interior e, na falta de profissionais, começou a lecionar quando tinha somente a 4ª série, colocando que desde lá se identificou com a profissão. Sobre isso ela relatou o seguinte:

“[...] eu fui me apegando, fui me aperfeiçoando com o trabalho, e aí eu fui gostando, tomando gosto pela coisa, tomando gosto pela, pelas crianças né, e aquilo foi me envolvendo. E eu me envolvi tanto que depois disso eu não fui capaz mais de sair de dentro de uma escola.” (Professora 1)

A profissão da docência se constituía como um aspecto significativo na configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) da Professora 1, pois ela já estava aposentada, cursava Pedagogia e sua perspectiva de futuro era a permanência na docência: *“Eu agora estou fazendo o meu curso de Pedagogia, primeiro eu quero terminar, aí depois eu vou preocupar com o futuro. E por enquanto eu quero continuar trabalhando”*. A professora manifestava sentir-se realizada com sua escolha profissional, tanto que já poderia ter se afastado, mas ainda queria permanecer no seu trabalho como alfabetizadora. Veremos adiante que ela também se manifestava insatisfeita e frustrada

com várias questões do magistério, porém isso não interferia na sua motivação em relação à profissão.

Da mesma forma que a Professora 1, a docência se constituía em um aspecto significativo para a Professora 3, apesar das singularidades da sua história de vida. A professora manifestou sua opção pessoal pelo magistério da seguinte maneira:

“[...] Eu fiz o normal, porque quando eu era pequena, a professora me perguntou: ‘O que você quer ser quando crescer?’ Eu achava muito bonito a professora, né. Aí que me veio: ‘Eu quero ser professora!’ Porque eu me espelhei na minha professora. Aí eu disse: ‘Quero ser professora!’” (Professora 3)

A Professora 3 relatou situações da sua história de vida que consideramos significativas no processo da sua escolha profissional. Inicialmente colocou que foi alfabetizada somente com 14 anos de idade, pois morava no interior e não tinha condições de frequentar a escola. Esse fato justificava sua identificação com a profissão da docência, pois falou inclusive que sonhava em aprender a ler e escrever. Após a conclusão do curso de magistério viveu uma experiência que a decepcionou em relação à profissão: trabalhou com uma turma de quarta série com alunos desinteressados, que tinham atitudes que atrapalhavam o seu trabalho. Ainda no período de atuação com essa turma, sua filha teve problemas sérios de saúde, levando-a a afastar-se do trabalho.

Depois dessa experiência frustrante, seu retorno ao magistério aconteceu após um período longo de afastamento. Com a mudança de cidade teve a oportunidade de fazer Psicologia, o curso de graduação que almejava. Porém passou no vestibular em uma universidade privada e não tinha condições financeiras. Seu marido a pressionou a prestar o vestibular na universidade pública, entretanto lá não tinha esse curso e o que mais se aproximava era Pedagogia. Fez o vestibular desmotivada e mesmo assim foi aprovada. Começou a frequentar as aulas e voltou a se identificar e se empolgar com o magistério. Preocupada com sua idade e o tempo de afastamento da profissão, ainda no decorrer do curso teve a oportunidade de prestar concurso público, foi aprovada e imediatamente reassumiu seu trabalho como professora.

Frente às circunstâncias da sua história de vida, a Professora 3 demonstrou sentir-se realizada com suas conquistas e, assim como a Professora 1, buscava a continuidade da sua formação acadêmica e queria permanecer na docência:

“[...] eu quero me profissionalizar mais, né, e melhor. Eu quero fazer os meus cursos, né, pós-graduação. E quero trabalhar, e quero trabalhar até enquanto eu puder. Eu não to também preocupada no tempo de aposentar. Enquanto eu, eu, eu tiver vontade e força pra trabalhar, eu quero. [...] Então eu quero aproveitar o máximo que eu puder, [...] pra eu contribuir o tanto que eu puder, enquanto eu puder!” (Professora 3)

No decorrer das observações, as atitudes da Professora 3 se diferenciavam em relação aos demais professores, pois demonstrava tranquilidade e serenidade nas relações sociais e nas atividades profissionais que realizava. Assim como seus colegas, manifestava insatisfações em relação à profissão, conforme veremos adiante, porém era mais ponderada nas suas colocações. As informações sobre a singularidade da sua história de vida evidenciaram que o magistério se constituía em um aspecto significativo na sua configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a), apesar dos momentos de decepção e afastamento que vivenciou, o que foi evidenciado inclusive na maneira como vivia as adversidades no cotidiano do seu trabalho.

Ainda na análise do processo de escolha profissional do magistério como opção pessoal, apresentamos as informações da Professora 7, que se manifestou da seguinte maneira:

“[...] eu decidi a partir que eu tive os meus filhos. Foi aí então que eu fiz o magistério. [...] Então eu me dedicava bastante aos meus filhos, estudava todos os dias, a hora X é prioridade pra estar ajudando eles nas atividades. Então daí eu decidi, falei assim: ‘Eu vou fazer o magistério e vou investir continuar na educação.’ [...] Eu tenho pra mim que ser professor, a gente já nasce professor, já nasce com dom, não criam professor, não possui uma fórmula pra fazer um professor, já nasce professor.” (Professora 7)

A professora manifestava, nas suas colocações no decorrer da entrevista e das observações, que era uma pessoa decidida e determinada em relação às situações do cotidiano da profissão. Sua fala expressou a ideia da profissão de professor como uma vocação, como algo inato, compreensão que confere com as análises de outras pesquisas (CAMPOS, 2008; SILVA, 2008; MAURÍCIO, 2009).

Ao compreender-se como vocacionada para o magistério, a Professora 7 tinha perspectivas de futuro de permanência na profissão, posicionando-se da seguinte maneira:

“Minha meta é fazer o mestrado. Então, até o momento que eu continuar acreditando na educação, eu vou ta investindo em mim mesmo, na educação. Então eu tenho e vejo que a educação, somos nós que devemos fazer a diferença. Se um não faz, eu não devo olhar para o companheiro né, e sim eu mesma fazer a diferença. Então eu tenho a expectativa de cada dia melhorar mais e mais, e assim fechar os meus conhecimentos.” (Professora 7)

Visualizamos nas suas colocações que sua expectativa em cursar o mestrado era diferente da Professora 6, que almejava a docência universitária como um meio de superar suas frustrações em relação a sua escolha profissional e afastar-se do trabalho que realizava. Para a Professora 7 o aperfeiçoamento profissional era compreendido como uma maneira de aprimorar seu trabalho no magistério, realizando-o da melhor maneira possível. A comparação dessas informações mostra como a elaboração de sentidos subjetivos (GONZALÉZ REY, 2005a) sobre uma mesma situação se manifesta de maneira diferente em cada sujeito, a partir de suas experiências e de sua história de vida.

Além dos professores analisados em relação à escolha profissional do magistério como opção pessoal, temos ainda o Professor 10 que, assim como os anteriores, apresentava singularidades nesse processo. Suas colocações se destacavam em virtude da visão crítica que ele tinha sobre a profissão da docência, aspecto evidenciado em vários momentos das suas falas. Sobre sua escolha profissional colocou o seguinte:

“Mudar o mundo, mudar o mundo, né. Só que antigamente a gente pensava em ser advogado, né. Primeiro todo mundo pensa ser doutor, depois ser advogado. Eu pensei que como esse negócio de mudar o mundo tem muito a ver com lei e justiça né, queria ser advogado. E aí depois fui ver que advogado, tem muito advogado picareta, que o sistema é meio pesado pra assim esse tipo de, né. Então você trabalhar com a raiz do problema né, o ensinamento, acho que é uma coisa mais a longo prazo, mais consistente. Então o professor veio assim à tona, a gente canalizou um pouco de energia pra isso. [...] Mas sempre nessa perspectiva né, ta contribuindo com a sociedade, [...] uma sociedade mais consistente. E vem através da educação né, então a gente poderia ta contribuindo. Dessa forma optamos.” (Professor 10)

As colocações do professor expressavam o que Freire (1999, 2001) defende como sendo o nível de consciência crítica, que se caracteriza pela profundidade na interpretação da realidade através da sua problematização, tendo por base o diálogo sobre a práxis, com vistas à conscientização das pessoas e à transformação social. Conforme veremos adiante, suas falas sobre as situações do cotidiano não eram

apresentadas como frustrações em relação à profissão, mas sim como análise e crítica, visualizando possibilidades de atuação para que os problemas se resolvessem.

Quando esse professor colocou que *“Eu sempre fui muito ligado a lidar com pessoas, coordenação de movimentos sociais, grupo de jovem, igreja”*, compreendemos que sua configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) se constituía na perspectiva de uma atuação efetiva em prol dos ideais da educação, tanto formal quanto informal, como possibilidade de conscientização das pessoas. Nesse sentido, podemos inferir que sua opção pessoal pelo magistério no processo de escolha profissional aconteceu de maneira consciente e objetiva em relação ao que ele pretendia alcançar. Outra informação que nos auxiliou nessa interpretação foi o fato de que o magistério não era a sua única profissão. Ele atuava também como músico profissional, serralheiro e pintor, defendendo que a arte era uma das possibilidades de conscientização das pessoas, assim como havia acontecido na sua vida. Sobre isso colocou o seguinte:

“É uma opção de trabalhar com essa [profissão], porque eu também sou dessa, sou oriundo dessas camadas [populares]. A música, a arte me ajudou muito a quebrar várias barreiras assim. Eu acho interessante, eu vivo assim muito feliz! Eu sou muito feliz com o que eu faço, com a minha liberdade e eu gostaria que as pessoas alcançassem isso. Então eu fiz a opção de vir pra cá por isso. Eu gosto daqui!” (Professor 10)

Apesar de sentir-se realizado em relação à profissão da docência, o Professor 10 analisou que suas possibilidades de intervenção no sistema educacional eram limitadas se permanecesse no magistério, motivo pelo qual justificou que suas perspectivas de futuro eram de atuação em outro âmbito social:

“Eu sinto a necessidade novamente de avançar, né. Ia ser advogado não fui, aliás, ia ser doutor não me contemplou, ia ser advogado que era bem complexo por essa questão de você, tá vendo o sistema muito, também muito duro, né. Na educação, eu tô percebendo também que é muito complicado você tá interferindo sobre isso aí. [...] Eu penso assim, que eu, eu vou ter que fortalecer essa questão aqui na educação e teorizar isso até um certo ponto, e ir pra um outro nível, né. Tem que mudar o sistema. Se o sistema é político ou é de movimentos sociais, seja qual for, acho que a gente vai ter que entrar. Talvez esse aqui não seja o estágio maior pra gente tá mudando a sociedade. E aonde precisar eu acho que eu, como professor ou como ativista social e mudança no, assim pra uma vida melhor, eu vou ter que sair do sistema [educacional] pra, desse sistema que é de alienação né, pra entrar num outro sistema talvez mais duro. Mas isso aí a gente vai jogar pra frente. Talvez a

política seja um lugar onde a gente tenha que fazer um trabalho muito mais intenso né, pra se mudar.” (Professor 10)

Novamente evidenciamos sua visão crítica sobre a realidade. Suas perspectivas de futuro não eram individualistas, pois as ações que pretendia realizar explicitavam seu interesse por melhorias de vida para a coletividade. Considerando que ele se sentia realizado em trabalhar como professor nesse contexto escolar, se seu nível de consciência fosse o intrasitivo ou o ingênuo (FREIRE, 1999, 2001), provavelmente não pensaria em atuar em outra área, uma vez que individualmente já estava satisfeito. Entretanto, sua compreensão sobre a profissão parecia ser mais ampla. Sentia-se incomodado com a alienação do sistema educacional e queria ver mudanças, sendo que, para isso, seria necessário deixar o magistério e atuar em outro âmbito social.

Nesse sentido, entendemos que, independente da profissão exercida, o Professor 10 era uma pessoa que contribuía de maneira significativa com a causa da educação. Se sua atuação continuasse na escola, como professor, seus alunos e a comunidade escolar seriam beneficiados com sua compreensão sobre a realidade e suas intervenções locais. E se sua atuação profissional fosse em uma área com possibilidades de intervenção em âmbito macro-social, sua contribuição também seria significativa.

Frente a isso, concluímos essa parte da construção das informações com uma colocação da Professora 7 que, ao falar sobre o processo de escolha profissional, defendeu a ideia de que as pessoas deveriam atuar na educação somente por opção pessoal. Caso contrário, deveriam buscar outros espaços de atuação para que pudessem se sentir realizados, evitando problemas principalmente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

“[...] Eu já vi casos de colegas assim que estavam na, terminando a faculdade voltado no curso para educação, chegando no sétimo período, quando começou, tava chegando na fase do estágio, ela desistia. Ela falou assim: ‘Não é pra mim! Eu não sei ser professora, eu não vou conseguir ser uma professora!’, então desistiu no meio da estrada, né. Mas pelo menos eu fico feliz por esses que deixam, porque é melhor deixar e arrumar outra profissão, do que estar em sala de aula fingindo que ensina e fingindo que o aluno aprende. Isso também acontece muito em muitos casos que a gente observa, tem muitos professores que fingem que ensinam e os alunos fingem que aprendem. Então eu até valorizo esses professores que abrem mão da educação e procuram fazer aquilo que eles gostam. Porque eu tenho assim comigo que nós passamos a maior parte da nossa vida é no trabalho, e se nós tivermos insatisfeitos, então nós vamos ficar a maior parte do tempo da nossa vida insatisfeitos. Então eu parabenizo esses professores que vêm:

‘Esse não é o meu lugar!’, e abrem mão e procuram outro lugar que agrada eles, que satisfaz, que realiza como profissional.” (Professora 7)

Considerando as informações analisadas sobre o grupo de professores em relação às colocações da Professora 7, concluímos que o processo da escolha profissional é dialético e complexo em virtude de estar relacionado diretamente com a subjetividade social e individual das pessoas. Não podemos generalizar a ideia de que somente os professores que ingressam na docência por opção pessoal se realizam profissionalmente. No grupo analisado tivemos a situação do Professor 11, que ingressou por falta de opções de trabalho em outras áreas e passou a se identificar com a docência. E tivemos também as Professoras 2 e 5, que ingressaram por influências da família e por falta de opções, respectivamente, e que estavam indecisas em relação ao seu futuro profissional.

Com isso, concluímos que o processo da escolha profissional e a singularidade da história de vida de cada pessoa são fatores que também interferem na maneira como os professores vivenciam o cotidiano da sua profissão. Os diferentes caminhos percorridos por cada um dos onze professores que analisamos e suas perspectivas de futuro evidenciam a complexidade do trabalho realizado na escola, pois são pessoas que pensam, vivem e sentem de maneira diferente a sua profissão, inclusive em relação ao seu papel no atual contexto, aspecto que analisamos na sequência. Concluindo essa parte da análise, apresentamos um quadro-síntese da relação entre a escolha profissional dos professores e suas perspectivas de futuro, sintetizando a construção das informações que desenvolvemos nesse tópico.

Quadro-síntese da relação entre a escolha profissional dos professores e suas perspectivas de futuro		
Escolha profissional	Professores	Perspectivas de futuro
Influências da família	Professora 6	Docência universitária.
	Professora 2	Indecisões em relação a permanência ou não na docência.
Falta de opções	Professora 4	Aposentadoria.
	Professor 9	Docência universitária ou trabalhar em outra área.
	Professora 5	Indecisões em relação a permanência ou não na docência.
	Professor 11	Permanência na docência.
Opção pessoal pelo magistério	Professor 8	Permanência na docência.
	Professora 1	Permanência na docência.
	Professora 3	Permanência na docência.
	Professora 7	Permanência na docência.
	Professor 10	Atuação em uma área que traga mais possibilidades de mudança e transformação social.

Tabela 2 – Quadro-síntese da relação entre a escolha profissional dos professores e suas perspectivas de futuro

7.2.2.2 O papel do professor

Relacionado ao processo de escolha profissional, que abordamos anteriormente, encontra-se também a responsabilidade do professor em relação a assumir as funções e atribuições no exercício da profissão. Em relação à docência, encontramos na Resolução CNE/CP Nº 1/2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguinte definição:

Art.2 §1º. Compreende-se a **docência** como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.11) (grifo nosso)

Considerando o referencial teórico no qual está fundamentada a nossa pesquisa, visualizamos que o texto legal contempla apenas de maneira implícita a questão da subjetividade no processo da ação educativa. Entretanto, defendemos a importância desse aspecto ser assumido como um dos focos centrais no trabalho do professor, uma vez que tanto ele como seus alunos são sujeitos histórico-culturais (VIGOTSKI, 1998), constituídos na singularidade da subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a) da sua história de vida.

Nesse processo, compreendemos que os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005b) que os professores elaboravam em relação ao seu papel no atual contexto, relacionavam-se tanto com os conhecimentos sistematizados sobre as funções da sua profissão, provenientes da sua formação acadêmica e das ideias socialmente elaboradas e vividas pelos grupos sociais, quanto com a compreensão pessoal de cada um a partir das suas experiências e vivências. As informações analisadas mostraram que essa elaboração acontecia independente da maneira como ocorreu o processo da escolha profissional pelo magistério. Ou seja, não havia uma relação de correspondência unilateral entre a escolha profissional dos professores e a compreensão que tinham sobre o seu papel.

Assim, a ideia principal apresentada pelo grupo de professores em relação ao seu papel no atual contexto social foi a do profissional responsável por ensinar e educar as crianças. A colocação do Professor 9 sistematizou bem essa compreensão do grupo:

“[...] o papel do professor hoje ele tá, na mente dos professores, eu acho que continua basicamente o mesmo né, de formar, de educar, de mostrar é, o caminho dessas crianças perante a sociedade, do que elas devem fazer né, como elas devem é, viver né, e as coisas que elas precisam aprender.” (Professor 9)

A ideia do grupo correspondeu com a compreensão histórica sobre o papel do professor, a qual, no decorrer dos tempos, assumiu funções ideológicas diferentes, dependendo dos interesses sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade de cada época. Tendo como referência a teoria histórico-cultural, Martins (2007, p. 24-5), argumenta que

[...] a função essencial da escola é a socialização do saber historicamente produzido, tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos. [...] [Essa função] não é tarefa exclusiva da instituição escolar, porém, para sua efetivação a escola desempenha um papel insubstituível. É a finalidade emancipatória da educação que não se pode perder de vista, uma vez que ela representa o desenvolvimento da verdadeira consciência por meio da apropriação dos conhecimentos, dos conceitos, das habilidades, dos métodos e técnicas etc., de forma que possam os homens intervir na realidade e tomar parte como sujeitos do desenvolvimento genérico da humanidade.

A compreensão da socialização do saber como função principal do trabalho docente esteve presente nas falas de todos os professores do grupo, porém com enfoques diferentes. A finalidade emancipatória da educação, conforme colocado pela autora, foi manifestada somente por dois professores do grupo: o Professor 8 e o Professor 10. O Professor 8 explicitou essa ideia da seguinte maneira:

“[...] o meu papel é o que eu procuro desenvolver aqui com meus alunos é mostrar a verdade da sociedade, não fico escondendo não. Meu trabalho é voltado mesmo pro cidadão crítico mesmo, né. Eu procuro mostrar a realidade, não gosto de ficar ocultando nada não, porque... eu vejo assim que, a partir do momento que todo mundo conhece a verdade, a tendência é melhorar.” (Professor 8)

As colocações do professor conferiam com as ideias defendidas por Martins (2007), pois, no momento em que colocou que buscava mostrar a realidade tal como ela acontecia efetivamente, para que os alunos fossem pessoas críticas, demonstrou a compreensão do seu papel na perspectiva da emancipação das pessoas por meio da educação. Sua fala explicitou também o nível da consciência crítica (FREIRE, 1999, 2001), conforme analisamos no tópico anterior em relação à configuração subjetiva do Professor 10.

Complementando essas ideias, as falas do Professor 10, além de explicitarem a questão da finalidade emancipatória da educação (MARTINS, 2007), introduziram a ideia mais enfatizada pelo grupo em relação à compreensão do seu papel.

“[...] eu vejo assim o professor-pai né, acaba se tornando quase que, o professor, professora né, pai e mãe que você tem que lidar com todos os setores da vida do aluno, todos os setores: emocional, higiênico, comportamento, indisciplina, afetivo, de tudo quanto é forma. Então, não sei, talvez aí assim, professor-família né, acho que é um professor-família. [...] Na escola a última coisa que se faz é estudar o pedagógico né, porque quando a tensão fica muito forte, a tensão fica muito forte você não tem realmente como ta ensinando. [...] Eu só acho que a carga ta saindo muito pro lado do professor né, entre todas as coisas, que deve formar um ser humano, emancipar um ser humano, eu acho que ta tudo vindo pra escola.” (Professor 10)

No final do trecho que citamos o professor colocou como compreendia o papel do trabalho docente, ou seja, “*formar um ser humano, emancipar um ser humano*”, enfatizando sua preocupação em relação ao fato de que esse enfoque estava sendo substituído pela educação de valores e atitudes, os quais compreendia como sendo responsabilidade da família. Essa preocupação foi manifestada também por mais seis professores do grupo: o Professor 9 e as Professoras 2, 3, 4, 5 e 6, explicitando um dos aspectos da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), conforme analisamos anteriormente. Entretanto, para esses professores, diferente do Professor 10, a função social da escola não estava vinculada à finalidade emancipatória da educação (MARTINS, 2007). Nas suas falas alguns usaram expressões como transmissão de conhecimentos e repasse de conteúdos, explicitando a concepção da educação bancária (FREIRE, 2006), por meio da qual a ação educativa acontece na perspectiva do cidadão passivo e acrítico no meio em que vive. Apresentamos uma fala da Professora 6 para exemplificar essa compreensão, a qual estava revoltada com a questão da transferência de responsabilidades da família para a escola:

“O papel do professor deve, deveria estar assim igual o papel de transmissor de conhecimentos, né. A pessoa quer... na verdade a gente estuda pra ta transmitindo conhecimentos, ensinando o que você aprendeu, não pra ficar aqui sendo babá de menino, cuidando de menino que o pai e a mãe não da conta em casa. Chega simplesmente e fala: “Não, a obrigação é da escola, se vira!” (Professora 6)

Outros professores desse grupo não explicitaram com clareza a sua concepção de educação, apresentando implicitamente a compreensão do seu papel na perspectiva da humanização (MARTINS, 2007) ao colocar que sua função era educar e ensinar conhecimentos. Apesar dessa diferença, apresentaram-se igualmente preocupados com o fato de terem dificuldades na realização do seu trabalho com os alunos, em virtude de terem que assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de atitudes básicas de convivência social. Para exemplificar a compreensão desse grupo, apresentamos a fala da Professora 3:

“[...] Hoje a sociedade ta empurrando o professor pra ser cuidador, pai, mãe, porque parece que a família ta largando a criança, né. Mas eu acho que o professor não tinha que ser o cuidador, tinha que ser o professor, né, fazer o seu trabalho, de ensinar, e tudo. E aí fica a carga muito pesada, porque além de ensinar ainda vai ter que cuidar. [...] O professor ta se colocando no papel tanto de ensinar quanto de cuidar, cuidar daquela educação que é a base, que é recebida lá na família e ela não ta recebendo... e é sério.” (Professora 3)

As três falas que citamos explicitaram a compreensão que os professores tinham em relação à diferença existente entre o papel da família e da escola na educação das crianças. Além disso, evidenciaram a insatisfação que os professores sentiam em relação a não ter condições de realizar o trabalho que acreditavam ser o seu papel, ou seja, ensinar os conhecimentos necessários à vida em sociedade, pois precisavam trabalhar o desenvolvimento de valores e atitudes que os alunos já deveriam ter aprendido na família. Essa questão antecipou alguns aspectos que serão abordados no próximo tópico da nossa análise na construção das informações, em relação às frustrações dos professores na realização do seu trabalho, pois, junto com as ideias sobre a compreensão do seu papel, a maioria do grupo expressou seus sentimentos sobre o confronto entre esse aspecto e a realidade concreta da sala de aula.

A questão da transferência de responsabilidades educativas da família para a escola tem sido discutida também em outras pesquisas, como uma preocupação que os professores manifestam em relação à realização do seu papel como profissionais. Carvalho (2004, p. 44-5) aborda essa questão da seguinte maneira:

Em que circunstâncias as professoras necessitam da cooperação dos pais? Se elas têm condições de trabalho satisfatórias e se os/as estudantes aprendem, não há necessidade de chamar os pais. As professoras recorrem aos pais quando se sentem frustradas e impotentes — quando os/as estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento, com as quais elas não conseguem lidar. Culpam a família (a ausência dos pais) pelas dificuldades dos estudantes porque têm sido culpadas (implícita ou explicitamente) pelas autoridades escolares, pela mídia e até pelos próprios pais e mães pelas deficiências do ensino e pelo fracasso escolar. Além disso, carecem de instrumentos teóricos e práticos para desenvolver uma crítica social, institucional e pedagógica efetiva, devido às próprias condições adversas de vida e de trabalho — que as levam, contraditória e simultaneamente, a promover a aprendizagem dos/as estudantes e avaliá-los segundo o modelo da reprovação.

O sentimento de impotência e frustração dos professores entre querer que os alunos aprendessem o que eles queriam ensinar e as dificuldades encontradas nesse processo, foi evidenciado também nas falas que apresentamos. Esse é um processo complexo, pois envolve não somente aspectos pedagógicos, mas também sociais, políticos, econômicos, culturais, entre outros. Entretanto, o que está realmente ao alcance das ações dos professores no cotidiano do seu trabalho são as questões pedagógicas. Contudo, a maneira como o grupo compreendia o seu papel de profissional responsável por ensinar e educar as crianças, acontecia mais na perspectiva do trabalho com os conhecimentos do que com as relações sociais. Esse aspecto evidenciou pouco enfoque dos professores em relação à valorização da subjetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Em relação a esse aspecto, González Rey (2001, p. 3) argumenta que

O objetivo da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados com sua vida cotidiana.

Considerando essa perspectiva, visualizamos nas colocações da Professora 7 a compreensão do papel do professor tendo como foco o aluno real e concreto da sua sala de aula, ao invés da preocupação centrada no trabalho com os conhecimentos, na ausência da família e na transferência de responsabilidades desta para a escola, conforme apontou a maioria do grupo.

“[...] Eu vejo que nem todos são assim [a professora se referia aos colegas que trabalhavam só pelo salário], que têm professores e professores. E têm professores que realmente se preocupam com os alunos, com o aprendizado do aluno. Eu sempre falo o seguinte, que no dia que eu como professora não acreditar na educação, eu deixo de lado a profissão.” (Professora 7)

Essa fala expressou sua compreensão de que o papel do professor estava relacionado ao compromisso assumido com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. No decorrer da sua participação na pesquisa foi possível observar que essa compreensão não era apenas um discurso sobre a docência, mas se concretizava efetivamente no cotidiano do seu trabalho. Um exemplo dessa questão foi um projeto que organizou com seus alunos para o período das férias de julho. Apesar da falta de apoio que teve por parte da escola, não desistiu. Esforçou-se para realizar as ações que havia planejado e obteve resultados satisfatórios. A professora relatou essa situação da seguinte maneira:

“[...] no mês de julho eu fiz um projeto de férias. Fui muito criticada pelos colegas, alguns colegas, não tive o apoio da escola, é... Eles alegaram que não tinham como tirar xérox, para estar enviando as atividades de férias, para eles estarem fazendo no momento de férias, e queriam com, que eu desanimasse com as... ‘Ah, mas não vai adiantar nada, isso vai ser tempo perdido, você fazer as atividades X, preparar as apostilas e não vai ter retorno.’ E quando, eu sempre dizia assim: ‘Se um voltar com as atividades prontas, pra mim já é retorno!’ E hoje eu fico feliz porque várias mães vêm e falam o depoimento: ‘Nossa, aquele trabalho foi maravilhoso que você fez para os alunos!’ [...] Então eu vejo assim que vale a pena ir além do que a gente espera, porque só chegar e falar bem assim, pensar negativo: ‘Não vai dá certo, eu não vou fazer nada porque não vai adiantar’, e ficar ali parado... Então eu acredito que, eu sinto gratificante quando eu vejo a recompensa deles.” (Professora 7)

Sua persistência frente às dificuldades encontradas, evidenciou que sua compreensão sobre o papel do professor era realmente de comprometimento com a

situação dos seus alunos. A questão da falta de apoio por parte da escola foi abordada pela Professora 7 como um aspecto significativo em relação as suas frustrações no cotidiano da profissão, aspecto que analisaremos posteriormente.

Além da Professora 7, visualizamos nas colocações das Professoras 1 e 5 a compreensão do papel do professor com foco no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, porém a partir de um enfoque diferente. Para a Professora 1, “[...] o papel do professor hoje é [...] trabalhar com o amor, porque se a gente não trabalhar com amor, a gente não consegue nada”. E para a Professora 5 “[...] é muito gratificante, muito mesmo, a profissão ela é muito complexa né, se depara com muita dificuldade. Mas é que nem eu te falei, tem que ter amor, se não tiver amor você não da conta não, porque é muito complexa a profissão do professor”. Apesar de aparentemente explicitarem uma visão romântica do processo pedagógico, as professoras relataram ações de aproximação com os alunos, principalmente por meio do diálogo, mostrando que ao falar do amor destacavam a importância da afetividade nas relações sociais da sala de aula. Seus relatos coincidem com os argumentos defendidos por Tacca (2006a, p.49), ao afirmar que

[...] não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas, cujo eixo não seja o processo dialógico. [...] Faz-se necessário que cada interlocutor se disponha a entrar em relação com o outro, procurando uma compreensão que muitas vezes vai além das palavras, pois alcança os motivos de cada um.

O processo de entrar em relação com o outro implica na compreensão da unidade entre a cognição e a afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, situação que passa a acontecer no momento em que o professor compreende o seu papel em outra perspectiva. Nesse sentido, ao visualizar as várias abordagens apresentadas nessa análise, as colocações das Professoras 7 e 1, e dos Professores 8 e 10, nos permitem fazer uma aproximação da compreensão de Vigotski (2003) sobre o papel do professor como organizador do ambiente social.

O enfoque dado às relações sociais com os alunos, manifestadas pelas duas professoras, e a finalidade emancipatória da educação (MARTINS, 2007), explicitada pelos dois professores, relacionam-se com a compreensão de uma prática pedagógica que acontece na perspectiva dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como sujeitos críticos, que atuam e intervêm na realidade em que vivem. Sobre

essa ideia, Vigotski (2003, p. 449) argumenta que “[...] a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é de que ele deixe inteiramente a condição de estorjo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida”.

Ao concluir a apresentação e a análise da construção das informações sobre como os professores compreendiam o seu papel no atual contexto, apresentamos uma colocação do Professor 11, que explicitou seu entendimento da seguinte maneira: “[...] o papel do professor é de uma responsabilidade imensa né, quando a gente tá aqui que a gente vê a dimensão desse tudo”. Sua fala explicitou a questão da complexidade (MORIN, 2000) do momento histórico que vivemos, que faz com que também o papel do professor seja compreendido a partir de enfoques diferentes. Além disso, os vários sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) evidenciados nas falas do grupo em relação a um mesmo aspecto da docência, mostraram a complexidade da subjetividade humana, que precisa ser considerada na compreensão do cotidiano dos contextos escolares. Nesse sentido, a diversidade de ideias, pensamentos e sentimentos apresentada nas elaborações dos professores serve como uma referência para a construção das informações que faremos na sequência: as expectativas, as realizações e as frustrações no cotidiano da docência.

7.2.2.3 A ação docente

As informações apresentadas nos tópicos anteriores em relação à escolha profissional, às perspectivas de futuro na profissão e à compreensão do papel do professor constituem uma parte importante na abordagem das expectativas dos docentes em relação ao trabalho que realizavam no seu cotidiano. Essas partes apresentaram enfoques em relação à compreensão da profissão e aos motivos pessoais de cada professor, explicitando os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) que eles elaboravam a partir das experiências, das reflexões e dos sentimentos vivenciados.

Nesse momento a construção das informações segue com a análise da ação docente vivida no cotidiano da escola e da sala de aula. As informações apresentadas pelos docentes nos permitiram organizar a análise, nesse momento, em duas abordagens: as **questões pedagógicas**, nas quais agrupamos os aspectos abordados em relação aos alunos, às famílias e à prática pedagógica, e as **questões profissionais**

e sociais, relacionadas ao sistema educacional e às condições de trabalho. Assim, considerando o movimento complexo e dialético que acontecia nas relações sociais da escola, e buscando evitar a fragmentação das informações sobre as expectativas, frustrações e realizações dos professores, optamos pela organização da análise a partir desse agrupamento.

7.2.2.3.1 Questões pedagógicas

Na análise que realizamos anteriormente sobre o papel do professor, vários aspectos sobre as questões pedagógicas já foram abordados. Além daqueles, os professores manifestaram outros aspectos, que nos auxiliaram no processo de compreensão da sua subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos

Considerando que o foco principal da profissão da docência é o **processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos**, esse aspecto se constituiu na abordagem principal das manifestações dos professores em relação às suas expectativas, frustrações e realizações. Complementando as expectativas em relação aos alunos, abordadas no tópico anterior, as falas das Professoras 5 e 7 mostraram que havia uma preocupação em relação ao futuro dos alunos na perspectiva do seu desenvolvimento como pessoas realizadas, que tivessem projetos de vida e que atuassem ativamente no meio em que viviam.

“Eu espero que eles sejam uns alunos no futuro sabe, totalmente resolvidos, resolvidos mesmo, que assim né, a gente se depara, a gente bate muito na questão de conteúdo né, conteúdo, conteúdo, conteúdo. Mas nem sempre o conteúdo é o mais importante na vida né, do ser humano. [...] O aluno resolvido é aquele que tem na cabeça um alvo, um alvo, um objetivo né, ele sabe que, que ele está estudando, pra que ele está estudando.” (Professora 5)

“Eu espero que eles façam diferença, que é o que eu sempre tenho conversado com eles e digo que não é escola, não é professor, não é o lugar, mas é cada um de nós que deve fazer a diferença.” (Professora 7)

Suas colocações tendiam para as ideias defendidas por Martins (2007) em relação à função social da escola na perspectiva histórico-cultural, ou seja, a socialização dos saberes historicamente elaborados tendo em vista a humanização e emancipação das pessoas, para que possam intervir na realidade em que estão inseridos. Entretanto, as adversidades do cotidiano faziam com que essa expectativa ficasse distante de ser concretizada. Os problemas com o processo de alfabetização dos alunos, seu desinteresse pelos estudos e a falta de respeito com os colegas e professores apareciam como as principais frustrações apontadas pelos docentes em relação às dificuldades para alcançar essa expectativa.

Em relação aos problemas com o processo de alfabetização, o Professor 8 abordou essa questão da seguinte maneira:

“[...] infelizmente, lá na quinta série, sexta série tem gente que nem sabe ler, infelizmente, a gente vê relatos aí. Outro dia eu peguei um texto ali de um, de uma professora, mostrou um texto da sexta série incompreensível, parecia coisa de criança quando ela ta iniciando os estudos dela, né..., dando o pontapé inicial na vida escolar dela. Na quinta série, na sexta, na quarta série têm meninos que lêem muito mal, e na terceira né, porque na terceira a gente já tinha que saber já, né, até pra facilitar o trabalho da gente, né. Receber um aluno na terceira série que não sabe ler é um absurdo!” (Professor 8)

Suas preocupações explicitaram a complexa situação que vivemos em nosso país em relação aos resultados das avaliações de desempenho que são realizadas nas escolas, como por exemplo, a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o SAEB e o ENEM, as quais constataam que estão acontecendo problemas sérios no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como por exemplo a dificuldade dos alunos nas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. Há inúmeros fatores envolvidos na análise desse processo avaliativo e dos resultados divulgados, os quais envolvem questões políticas, econômicas, sociais, pedagógicas, culturais, entre outras. Nesse momento não vamos nos deter na discussão sobre essas questões, porém mais adiante, na análise do caso do Professor Airton, a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos e a prática avaliativa da escola e do sistema educacional será abordada novamente.

Outro aspecto abordado pelos professores como frustrante na realização do seu trabalho foi o desinteresse dos alunos pelos estudos e o desrespeito nas relações sociais vividas no cotidiano, o qual se constitui também como um elemento constituinte da

subjetividade social da escola, conforme abordamos anteriormente. Vários professores manifestaram-se em relação a essas questões, dentre os quais apresentamos as falas de alguns:

“[...] atrapalha muito, porque, porque se os alunos viessem com o pensamento de aprender eu ia conseguir muito mais, mas aí é muito interrompido o processo. [...] De fato os comportamentos das crianças atrapalham muito o trabalho. Eu acho que não dá pra render o tanto que gostaria que rendesse pra ter esse ensino mesmo, porque gasta muito tempo com o processo de ensino todinho, de alfabetizar, de ler, de ler, escrever, interpretar, essas coisas que são o papel principal do professor. Ele é muito interrompido por essas outras interferências, assim, de fazer, em relação àquilo que a família devia fazer. [...] Mexer com gente é difícil! [...] A maioria ainda não tem nenhum objetivo na vida por isso não sabe nem o que ta fazendo ali na escola, e eles tornam o trabalho mais cansativo pro professor. Exatamente a situação das crianças que não têm objetivo na vida, não sabem o que querem, portanto não sabem o que fazem. Se você perguntar pra muitas crianças: 'O que você vem fazer na escola?', eles não sabem. Sabem que vem merendar, sabem que vem brincar, mas não têm aquela, aquela noção maior. E porque não têm aquela noção maior aí eles bagunçam mesmo, tornam o trabalho difícil.” (Professora 3)

“Eu não gosto de menino mal educado! Eu não gosto, eu não gosto! Fala palavrão, eu não gosto! Desrespeitar, ficar fora da sala, né..., fala mal do professor, sai da aula.” (Professora 4)

Essas falas expressaram as ideias manifestadas também por outros professores do grupo, evidenciando o desgaste das relações sociais que estabeleciam com seus alunos no convívio das aulas. Essa situação se constitui como um problema complexo na vida dos professores, uma vez que seu trabalho é considerado como interativo (TARDIFF e LESSARD, 2005), ou seja, as relações sociais não são um aspecto periférico na sua profissão. Quando a Professora 3 falou que *“Mexer com gente é difícil!”*, explicitou que as relações com o outro eram o cerne da prática cotidiana do professor. Além disso, sua fala manifestou que esse processo estava fragilizado, uma vez que havia um paradoxo entre os motivos pessoais dos alunos e dos professores em relação ao que vinham fazer na escola: enquanto os alunos queriam merendar e brincar, os professores almejavam ensinar. Esse confronto gerava conflitos nas relações cotidianas, provocando, muitas vezes, um distanciamento ainda maior entre os professores e os alunos.

Apesar de todas as dificuldades vividas nas relações cotidianas das aulas, os professores manifestaram que havia situações de realização no trabalho com os seus alunos, as quais se relacionavam principalmente com os resultados do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e com a afetividade nas relações sociais.

Apresentamos a seguir os depoimentos de alguns professores em relação a essa questão, os quais exemplificaram os diferentes enfoques abordados também por outros docentes do grupo.

“O que me realiza! Eu ver que meus alunos eles estão alcançando o objetivo proposto. Eu vejo que eles tão aprendendo, que eles tão né, sendo mais desinibidos, que eles estão se preparando pra vida. A coisa mais linda, eu falo pra mim, não sei se é pra todos os professores, mas a coisa mais linda que eu acho assim, é você ver a criança lendo nas primeiras letrinhas, ela começa a formar a palavrinha. Gente eu fico encantada quando vejo que a criança ta conseguindo ler!” (Professora 5)

“O que me realiza é quando eu vejo a situação do aluno, a situação crítica e quando eles chegam a falar assim: 'Professora, eu não dou conta, eu não consigo, eu não tenho apoio'. E eu uso várias metodologias, não é fácil! Às vezes em qualquer parte da minha casa assim, procurando um meio de estar trabalhando atividades diferenciadas com a turma, porque é uma turma heterogênea, então a gente não vai trabalhar, que tem turma que tem alunos que não lêem nada. E aí, como é que eu vou trabalhar um conteúdo, por exemplo, do 4º ano com aquele aluno que não conhece as vogais e as consoantes? Eu tenho de arrumar uma metodologia de trabalhar com eles diferenciada. Aí quando eu vejo o progresso desses alunos, aí eu me sinto totalmente realizada com o progresso do aluno! E eles sempre falam assim, principalmente voltando para a leitura, quando eles estão... 'A professora ensinou a ler!' Aí eu digo: 'Não, não foi a professora, você aprendeu. A professora lhe auxiliou.’” (Professora 7)

“Ah, o dia que eu dou uma boa aula! Essa semana mesmo eu entrei, segunda-feira eu dei uma boa aula. Eu entrei numa turma, sabe quando você sente que os alunos prestaram atenção, que eles fizeram a sua atividade. Eles estão, eles melhoraram a leitura, estão falando menos errado, porque eles tinham muito erro de Português, e eu tenho mania de corrigir.” (Professora 6)

“Algumas crianças correspondem ao que nos deixam felizes. Dentro de uma, de uma sala com trinta, trinta e cinco alunos é, por exemplo, tem cinco alunos que ainda correspondem a essa expectativa, que estudam, que esforçam, que pensam no futuro. São essas crianças que nos fazem até alegrar a vida do professor né, que a grande maioria não corresponde e nos deixa bem desanimado pra trabalhar com eles.” (Professor 9)

Percebemos nas falas selecionadas que a realização dos professores estava diretamente relacionada com a concretização das expectativas que tinham em relação ao seu trabalho. O avanço das crianças no processo de alfabetização foi um dos aspectos mais abordados, o que evidenciou novamente a situação preocupante da escola em relação à aprendizagem dos alunos, conforme já abordado anteriormente em uma colocação do Professor 8. Além disso, outra ideia presente no discurso de alguns professores do grupo foi a manifestada pelo Professor 9, ou seja, o fato de que eram

poucos os alunos de cada turma que correspondiam às expectativas e que traziam realizações no trabalho efetivado das aulas. Essa questão nos leva a refletir que ela expressa mais uma frustração dos professores do que uma realização, pois, apesar de haver algumas crianças que correspondiam às expectativas, a maioria não agia de forma a cumpri-las.

Outro aspecto que consideramos importante apresentar é a compreensão da realização profissional de alguns professores em relação às atitudes de conscientização que os alunos, às vezes, demonstravam no cotidiano. O Professor 8 citou alguns exemplos relacionados a essa questão:

“Olha, a gente vê assim, eles já começam a protestar. Já reclamam da merenda, por exemplo. [...] Reclamam do barulho que às vezes ta acontecendo na escola, né. Sentem vontade de ir lá, sabe, de reclamar em massa, né. Junta tudo e vamos lá, vamos escrever! É assim que eles já estão reagindo. Futuramente eu creio que [...], quando tiver bem, já tiver na idade deles, eles já vão botar em prática, né. Eu creio, não todos, mas um pouco, né.” (Professor 8)

Essa abordagem mostrou que o trabalho realizado por alguns professores na perspectiva da finalidade emancipatória da educação (MARTINS, 2007) e da consciência crítica (FREIRE, 1999, 2001) dos alunos eram vistas já como resultados, mesmo que em atitudes bem simples no cotidiano da escola, as quais, apesar da pouca expressividade, eram percebidas e valorizadas pelos docentes.

Além dos aspectos relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, os professores abordaram também a afetividade nas relações sociais com os alunos como uma questão que os realizava profissionalmente. Apresentamos algumas falas em que essa questão foi abordada.

“[...] É maravilhoso pro professor ver isso, ver o amor das crianças também. Quando às vezes num dia a gente falta, quando chega no outro dia aí eles: 'Tia, porque a senhora não veio?' Não, isso é bom demais! Isso realiza a gente!” (Professora 5)

“É o carinho da, das crianças. Geralmente esses alunos do, do 1º ao 5º ano, eles são muito apegados com o professor, né. Então acho que até tem que ter muito cuidado com o que a gente fala, né. E assim, a gente não tenta apenas ter ele como aluno, a gente tem ele como amigo.” (Professor 11)

“Quando a gente encontra, igual eu encontrei aluno, aluno que foi meu aluno há cinco anos atrás: 'Professora, hoje eu já to, já to na 6ª série, 7ª

série!', 'Você tá vendo que você tá progredindo?' Progredindo, né! Aí você se sente realizada, porque se ele tá lá é porque você fez a sua parte! Então é muito satisfatório!" (Professora 6)

A questão da afetividade, relacionada aos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos e das relações sociais, mostraram que também na realização profissional dos professores a relação cognição-afeto (TACCA, 2006a; VIGOTSKI, 1997) se constituía como um processo significativo. Tacca (2006a) aborda essa relação na perspectiva do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, e as informações da pesquisa mostraram sua presença e importância também na realização profissional dos professores.

Frente a isso, visualizamos que a relação dialética entre as expectativas, as frustrações e as realizações dos professores expressou a complexidade da sua subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a). A maneira como eles compreendiam e sentiam os vários aspectos que expressaram em relação aos alunos, na abordagem das questões pedagógicas, evidenciou que havia uma inter-relação complexa de pensamentos, sentimentos e vivências, elaborados a partir da sua história de vida e que constituía as relações sociais que estabeleciam no cotidiano da sua profissão.

Participação das famílias

Outro aspecto abordado pelos professores na relação dialética entre suas expectativas, frustrações e realizações foi a participação da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na escola, conforme abordamos anteriormente na análise sobre a subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a). Quando a Professora 3 falou que “[...] a família, ela é essencial no processo de crescimento da criança, não só a escola, mas a escola e a família, família e a escola”, sistematizou a ideia da maioria dos professores em relação as suas expectativas sobre a participação da família na vida escolar dos alunos. Em outro momento, ela complementou essa ideia colocando que

“[...] se eu pudesse mudar essa situação eu acho que podia mudar pra melhor exatamente na reeducação da família. Porque essa não é uma queixa só minha, é uma queixa geral. Eu não sei se os outros professores falaram desse, falaram sobre esse ponto, mas é uma queixa geral nos colegas, que se a família mudar o jeito de educar a criança, a escola tem mais sucesso.” (Professora 3)

Sua colocação apresentou uma relação direta com a questão que abordamos anteriormente em relação às atitudes dos alunos no cotidiano da escola, pois os professores esperavam que a educação de determinadas atitudes e valores já estivesse sendo realizada pela família antes das crianças ingressarem na escola. Essa ideia expressou uma das principais frustrações manifestadas pelos professores em relação a esse aspecto: a transferência de responsabilidades da família para a escola no processo de educação dos seus filhos. Exemplificamos essa questão com uma fala da Professora 5:

“[...] os pais, eles colocaram, é..., a escola como... o centro da vida do aluno. A responsabilidade deles, eles jogaram pra escola. Então às vezes chega criança aqui com, não sabe nem conviver dentro da sociedade mesmo. Coisas que eles deveriam, que os pais deveriam ter ensinado, a gente se depara com eles não conhecerem. Então a gente ainda tem que passar isso pra eles. [...] Os pais não, jogam a responsabilidade, tá sendo jogada pra escola, pro professor. Ela tá jogada. E então cabe ao professor fazer o que? Assumir essa responsabilidade! Ou ele assume a responsabilidade ou ele não faz o serviço dele, o papel dele, trabalha a tarefa que tem que fazer.”
(Professora 5)

Percebemos nessa colocação a expressão do conflito vivido pela professora, e também pela maioria do grupo, no enfrentamento da frustração que sentiam em relação às famílias, o que se manifestava no cotidiano das relações sociais com os alunos nas aulas. Frente a isso, nem todos os professores assumiam como sua a responsabilidade pela educação integral dos alunos, conforme analisaremos posteriormente nos estudos de caso da Professora Salete e do Professor Airton. Entretanto, a Professora 5 expressou com clareza que, se o professor quisesse realizar o seu trabalho, precisaria assumir a educação dos alunos na perspectiva da totalidade, ou seja, tanto o trabalho com os conhecimentos como o desenvolvimento de atitudes de convivência social.

A questão da transferência de responsabilidades da família para a escola é analisada por Carvalho (2004) como uma consequência do processo histórico das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais que aconteceram nas relações de trabalho, pois a tarefa de educar os filhos, que antes era responsabilidade da mulher, passou a ser pulverizada para outras instâncias, a partir do seu ingresso no mercado de trabalho. Esse processo trouxe transformações nas relações familiares, que passou a se constituir de maneiras diferentes, sendo a família patriarcal apenas mais um tipo de

organização. Consequentemente também houve mudanças nas relações dos diferentes tipos de famílias com a escola, sendo necessária a reflexão e a compreensão dos seus profissionais em relação a esse processo.

Entretanto, na colocação do Professor 9 ficou evidente que a realização dos docentes em relação à participação das famílias pautava-se na compreensão da sociedade e das relações familiares fora do paradigma da complexidade (MORIN, 2000, 2005), ou seja, em estruturas e organizações estáveis e padronizadas. Essa ideia foi apresentada também por outros professores do grupo.

“[...] os melhores alunos daqui da nossa escola são aqueles que os pais acompanham. São aqueles que, que a mãe está presente, não só de vir na escola, mas que não deixa o filho é, na rua brincando fora de horário, não deixa o filho é, tem os momentos de brincar, de lazer, de diversão, de ver TV, mas tem os momentos de estudar também é, tem sabe, aqueles valores de família. Então acho que isso ainda é importante, que ajuda. Com certeza, os melhores alunos nossos na escola são alunos de famílias assim, que ainda seguem alguns é, conceitos tradicionais.”
(Professor 9)

Essa fala explicitou a compreensão da família patriarcal, em que a função da mulher era a educação dos filhos, tanto em casa quanto no acompanhamento escolar (CARVALHO, 2004). Entretanto, considerando as mudanças que aconteceram no decorrer da história, os professores precisariam revisar seu entendimento sobre a relação da escola com a família. Com isso, não estamos defendendo a ideia de que a responsabilidade pela educação das crianças seja somente da escola, mas que provavelmente haveria outras possibilidades de realização dos professores em relação à família, caso tivessem uma compreensão holística sobre as transformações da sociedade.

Exemplificamos essa questão também com uma colocação do Professor 8 quando diz que *“[...] os pais também não participam. Tem reunião aqui com os pais, você tem 30, 32 alunos na sala, 36, vêem oito pais aqui. Não acompanham. Tem deles que vem uma vez no ano, lá no final do ano”*. Essa foi outra ideia manifestada por vários professores do grupo como uma frustração em relação à família, pois participavam pouco da vida escolar dos filhos, gerando desmotivação e desinteresse nos mesmos. Entretanto, na situação citada pelo Professor 8, a reunião de pais na escola, seria necessário que os professores analisassem vários fatores que levavam a esse tipo de problema. Certamente, para muitos pais, a ausência não estava relacionada ao fato de considerarem desnecessária a

sua participação na reunião, mas o horário em que a mesma acontecia era incompatível com sua disponibilidade em função dos compromissos do seu trabalho, conforme analisamos anteriormente na subjetividade social da escola.

Assim, se houvesse uma compreensão mais ampliada sobre a organização da família no contexto das mudanças que aconteceram na sociedade nas últimas décadas, poderia haver a possibilidade de buscar alternativas e ações que minimizassem o sentimento de frustração dos professores em relação à participação da família, evidenciando a sua importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Prática pedagógica

O terceiro aspecto evidenciado nas manifestações dos professores em relação às suas expectativas, frustrações e realizações diz respeito à prática pedagógica que realizavam no cotidiano da sua profissão. Considerando o conjunto das análises realizadas até o momento, percebemos que o grupo de professores manifestava a vontade de realizar uma prática pedagógica que contemplasse a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos de maneira satisfatória. Nas suas expectativas, para que essa prática acontecesse realmente nessa perspectiva, alguns professores explicitaram a necessidade da formação continuada e do trabalho coletivo. Em relação à formação continuada, exemplificamos as expectativas de uma parte do grupo com a manifestação da Professora 3.

“[...] eu quero aprender a trabalhar melhor, né, achar os caminhos por onde eu possa caminhar com as crianças melhor. Achei já alguns, mas eu tenho que achar outros, que resolvam esses problemas mais tristes, né. Eu quero estudar pra poder descobrir.” (Professora 3)

Essa postura expressou a necessidade que a professora sentia, a partir da prática cotidiana, de aperfeiçoar seus conhecimentos teóricos e práticos em relação aos problemas vivenciados no convívio com seus alunos, para os quais ainda não havia encontrado alternativas de solução. Essa ideia, manifestada também por outros professores do grupo, fundamenta-se no que Tardiff (2006) denomina de saberes experienciais, os quais são elaborados a partir da imprevisibilidade das relações sociais que os docentes vivenciam nas aulas com seus alunos. Conforme o autor,

Os saberes experienciais estão enraizados no seguinte fato mais amplo: o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos na atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. [...] Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem a improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (TARDIFF, 2006, p. 49)

Assim, quando a Professora 3 colocou que já havia encontrado caminhos em relação às situações de alguns alunos, mas que precisava estudar para encontrar outros para os quais ainda não tinha respostas, explicitou a questão dos saberes experienciais, pois as situações concretas da sua prática cotidiana motivavam sua busca pela formação continuada. Parte do grupo de professores manifestou a expectativa de que a formação continuada traria possibilidades em relação às adversidades vivenciadas no cotidiano. Quando abordavam essa questão, os professores se referiam principalmente aos cursos de aperfeiçoamento e à pós-graduação.

Outros professores explicitaram que essa necessidade poderia ser encaminhada por meio do trabalho coletivo, a outra expectativa manifestada pelo grupo, enfatizando a necessidade do auxílio e do acompanhamento. A Professora 6 abordou essa questão da seguinte maneira: *“A gente precisava de coordenadores que realmente funcionassem, orientadores que realmente funcionassem, um gestor que olhasse o lado do professor, conhecesse o dia-a-dia”*. A ideia de coordenadores e orientadores que realmente funcionassem ficou mais evidente nas falas que expressaram as frustrações dos professores, referindo-se tanto à falta do acompanhamento do planejamento e do trabalho cotidiano, como a poucas oportunidades de formação continuada, a qual é concebida também como

[...] formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. [...] Nessa perspectiva, a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar. (ANDRÉ et al., 1999, p. 308)

Visualizamos essa questão nos depoimentos apresentados a seguir:

“[...] às vezes eu precisei, assim, de um acompanhamento e às vezes faltou, né. Porque eu sou novo na área, né, e a gente não têm..., não tem aquela experiência assim completa.” (Professor 8)

“[...] eu sinto uma falta muito grande no, no acompanhamento do coordenador em relação a nós, né, por que quando eu entrei na educação tem pouco tempo, então tem algumas coisas ainda que eu não sei, né... Então essa, essa parte aí ela deixa muito a desejar. Às vezes eu me sinto perdida né, sem saber pra onde vou, por falta do acompanhamento. Eu imagino que seja mais ou menos por isso mesmo, a maior dificuldade seja isso.” (Professora 5)

“O que me frustra como professora? É quando a gente tá com o material preparado, pede apoio assim, dos coordenadores ou, ou apoio escolar e fala que não tem condições. E nós sabemos que se tivesse um pouquinho de esforço conseguiria! Aí aquilo que você vem toda empolgada, faz um projeto ou um plano, eu vou trabalhar isso com meus alunos, assim, assim, chega e passa a relação: 'Olha, eu preciso disso, disso, disso.' Não temos retorno. Aí isso, a gente fica, eu mesma me entristeço bastante. [...] Poderia até citar assim, acompanhamento do coordenador, planejamento que nós não temos, porque os coordenadores são justamente pra isso, pra estar nos orientando, nos acompanhando. [...] O coordenador pedagógico deveria estar acompanhando o professor lado a lado no dia do planejamento. [...] Eles assumem outras atividades e não a deles, e aí deixam a desejar. Então também eu fico entristecida, porque muitas vezes chegam a cobrar da gente aquilo que não temos apoio.” (Professora 7)

Percebemos nas colocações selecionadas a exemplificação dos sentimentos e pensamentos do grupo em relação à tensão entre suas expectativas e frustrações na necessidade que sentiam de apoio e acompanhamento pedagógico no cotidiano do seu trabalho. As tensões vivenciadas mostraram a complexa relação entre a subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a) na constituição das maneiras como cada professor enfrentava as adversidades das relações sociais com seus alunos. Nesse sentido, manifestaram a necessidade do trabalho coletivo, pois precisavam de ajuda, de auxílio e acompanhamento e se sentiam abandonados e sozinhos nesse processo. Esperavam das coordenadoras pedagógicas, tanto a formação em serviço (ANDRÉ et al., 1999) para trocarem ideias e experiências em relação aos conhecimentos teóricos e práticos que constituíam a profissão da docência, como a presença das mesmas no planejamento e na realização das ações do cotidiano. Sobre essa questão, Vasconcellos (2002) coloca que o papel do coordenador pedagógico precisa ser o de “contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo” (p. 88). Entretanto, conforme analisamos na subjetividade

social da escola, as relações sociais e de poder entre as coordenadoras pedagógicas, e destas com os professores, aconteciam em uma perspectiva oposta ao trabalho coletivo.

Apesar de contarem pouco com esse tipo de acompanhamento por parte das coordenadoras, os professores expressaram que se sentiam realizados em relação a sua prática pedagógica a partir dos resultados dos projetos que coordenavam.

“Eu sou, atualmente eu sou coordenador do projeto [...], a gente teve que fazer inclusive uma disputa ideológica também, que o pessoal não queria né, [...] porque ia depredar a escola né, ia causar problema, ia trazer maconheiros pra dentro da escola. E aí é o seguinte, eu tive que comprar essa briga lá, e conseguimos implantar e eu sou o coordenador. Hoje o projeto [...] aqui é o que tem menos recursos e que funciona com o melhor êxito assim com o melhor incentivo. [...] O objetivo do projeto é trabalhar com o sensível né, das pessoas, porque [...] a emancipação do ser humano aqui é muito mais determinante, a cultura foi um dos vínculos, uma das coisas que a gente tentou né, primar.” (Professor 10)

“Essa experiência pra mim foi muito gratificante! [...] Esse [projeto] foi o que eu trabalhei aqui o ano passado. [...] A gente fez um bonequinho, aí escreveu o alfabeto nele todinho. [...] Aí ele ia retornar com [o aluno] só na terça-feira, ele retornava com [o aluno] e aí ele ia contar toda a história do final de semana com o mascote da turma. Aí eles iam contar a história e a gente ia trabalhar aquela história que ele teve com o mascote em casa no final de semana. Eles fazem desenho e tudo, e aí a gente fazia aquele trabalho e com isso eles tiveram a facilidade de aprender o alfabeto. Aí quando foi no final do, isso foi durante todo o decorrer do ano, e eles desenvolveram muito. Aí quando chegou no final do ano a gente fez a culminância do projeto. Aí foi com guloseimas, com brincadeiras, com apresentações. [...] Esse auditório aí ficou cheinho de pais. No, durante o ano todinho não teve uma reunião com tanto pai. [...] Foi muito bonita a festa, e a gente teve um retorno maravilhoso!” (Professora 1)

Nas falas selecionadas, visualizamos dois tipos de intencionalidade no trabalho com projetos realizado pelos professores: a finalidade emancipatória da educação (MARTINS, 2007) e o trabalho com os conhecimentos da proposta curricular. Ambos são importantes na prática pedagógica, uma vez que os projetos são considerados como

ferramentas que possibilitam uma melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos de maneira mais atraente e interessante, e ainda focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e potencialidades de cada um. (NOGUEIRA, 2003, p. 94)

As colocações dos professores e a conceituação apresentada pelo autor, mostram que o trabalho com projetos aproxima os docentes do sentimento de realização profissional, em virtude de possibilitar uma maior aproximação nas relações sociais entre os professores e os alunos e de haver mais envolvimento de ambos com as atividades realizadas. Esses aspectos coincidem com ideias colocadas por nós anteriormente em relação à necessidade da criação de estratégias relacionais (TACCA, 2006a), tendo em vista gerar a significação da aprendizagem para os alunos e, conseqüentemente, a realização dos professores no exercício da sua profissão.

Apesar disso, os projetos não se apresentavam como a resposta para o enfrentamento das adversidades que os professores vivenciavam no seu cotidiano. Uma reflexão nessa perspectiva analisaria apenas superficialmente a complexidade das relações sociais que se estabeleciam no convívio das aulas. Isso porque, inicialmente, nem todos os professores realizavam projetos nas suas aulas e, conforme abordamos no tópico anterior em relação aos alunos, os docentes também se sentiam realizados na sua prática pedagógica quando percebiam os avanços no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Além disso, a maneira como cada professor vivenciava as adversidades da profissão precisava ser compreendida dentro das complexas relações entre a sua subjetividade individual e a subjetividade social do grupo (GONZÁLEZ REY, 2005a). Decorrente dessa relação é que aconteciam as reflexões, as decisões e as ações que cada um colocava em prática no enfrentamento das dificuldades vivenciadas, conforme analisaremos posteriormente no estudo de caso da Professora Salete e do Professor Airton.

7.2.2.3.2 Questões profissionais e sociais

Além das questões pedagógicas, que se restringiam mais às relações sociais no âmbito da escola e da sala de aula, as manifestações dos professores se referiam também a questões de ordem profissional e social, que eram de uma abrangência mais ampla do que as anteriores. Percebemos que a construção das informações desse tópico apresentou possibilidades de análise somente em relação às expectativas e às frustrações dos professores, pois não houve manifestações de realização profissional.

Compreendemos que essa situação deu-se em virtude de que o encaminhamento de ações em relação às adversidades vividas no âmbito das questões profissionais e sociais dependia mais de decisões políticas de outras instâncias do sistema educacional, do que de possibilidades que estivessem ao alcance dos próprios professores. Assim, sentiam-se impotentes ante a necessidade de mudanças que precisavam no cotidiano da sua profissão para que pudessem realizar o seu papel de professores, que abordamos anteriormente. Frente ao exposto, apresentamos a seguir os aspectos manifestados pelos professores em relação às expectativas e às frustrações nas questões profissionais e sociais a partir de dois enfoques que emergiram nas análises: o sistema educacional e as condições de trabalho.

Sistema educacional

O sistema educacional foi um dos aspectos mais abordados pelos professores em relação às suas frustrações no que se refere às questões profissionais e sociais. As colocações do Professor 10 manifestaram uma compreensão crítica em relação ao sistema educacional, e mais especificamente à própria escola, funcionando no contexto geral da sociedade.

“Eu acredito que existem na verdade problemas políticos, né, problemas sociais muito maiores. Que a escola, ela tá sendo apenas um mecanismo de amenizar esses problemas que vem é, de más políticas e falta de oportunidade, desemprego né, de, de uma cultura meio que de exploração. Então a escola acaba, ela acaba, tá sendo, servindo de sustentação de um mecanismo que não tá funcionando, né. A sociedade, as políticas sociais, distribuição de renda né, a cultura, a própria cultura mesmo você vê que existe um bloqueio entre, entre as camadas populares que não têm acesso a coisas boas, a músicas boas, a teatro, a uma praça até às vezes né, a esporte, é tudo reduzido, tudo... Então a escola, na verdade, ela acaba tendo que lidar com esses problemas, e o professor na verdade ele tá sendo esse, essa sustentação do sistema, na verdade, até certo ponto.” (Professor 10)

Quando fez essas colocações, o Professor 10 manifestou mais o sentimento de indignação do que de frustração em relação à situação da qual fazia parte, percebendo as limitações nas ações de transformação que considerava necessárias. Na perspectiva da consciência crítica (FREIRE, 1999, 2001) que ele mostrava sobre a realidade, conforme analisamos anteriormente, esse tipo de análise do professor evidenciou as reflexões que ele elaborava sobre o seu trabalho, compreendendo as complexas relações

que se estabeleciam no nível macro-social e que resultavam no tipo de educação e de escola que efetivamente aconteciam.

Como consequência disso, ele se sentia incomodado por estar simplesmente reforçando um sistema ideológico do qual discordava. Em outro momento de entrevista o professor manifestou essa ideia da seguinte maneira: “[...] saber que sou mais um né, que to dentro do sistema que ta errado, o sistema que ta né, o sistema que ta errado, o sistema que ta precisando mudar é, as questões políticas, as questões estruturais da sociedade”. O sentimento de perceber-se apenas como mais um dentro do sistema educacional mostrou a questão das relações de poder (FOUCAULT, 2005) que estavam presentes na maneira como o processo estava organizado, fazendo com que os professores, que teriam possibilidades de articular ações de transformação, se sentissem impotentes nesse contexto.

Entretanto, considerando a questão do poder a partir da perspectiva de Foucault (2005), visualizamos que ele realmente acontecia em rede, como um processo que circulava entre as pessoas, e não como algo estático, hierarquizado e verticalizado. Um exemplo dessa questão foi que o Professor 10 não expressou a ideia de sentir-se como mais um no sistema educacional referindo-se a um processo de desistência frente aos problemas. Ao contrário, esse sentimento mobilizava nele a necessidade de buscar outros caminhos que possibilitassem a realização de ações de transformação, conforme analisamos anteriormente nas suas falas sobre o papel do professor. Entretanto, para outros professores, a força das relações de poder dentro do sistema reforçava um sentimento de fraqueza e imobilização frente às adversidades. Essa situação foi manifestada, por exemplo, nas colocações da Professora 5 sobre os aspectos burocráticos e hierárquicos do sistema educacional.

“Eu imaginava a educação bem mais simples do que ela é. Ela é cheia de burocracia, esbarra em muita questão burocrática que já vem desde lá de cima mesmo. Então muitas vezes nós somos impedidos de trabalhar aqui embaixo por causa de lá de cima. Imaginava a educação completamente diferente da forma como eu vejo, imaginava que seria um pouco mais fácil ser professor. [...] Tudo vem de cima, não adianta porque vem de cima mesmo, vem de onde? Vem do MEC. As coisas tinham de ser passadas pela Secretaria da Educação, né. A gente vê, por exemplo, oh, eles olham muito mais a quantidade de alunos de aprovação do que o que os alunos que realmente sabem alguma coisa. Então né, já vem daí né, a questão. Aí às vezes você fala assim: ‘Não, se eu reprovar esse tanto de aluno vão dizer que eu é que não sou uma boa professora!’ Por que eles olham pra que? Pra quantidade, né. Então tudo vem de cima mesmo. Não adianta a gente pensar a escola.”
(Professora 5)

A fala da professora explicitou o sentimento de frustração, manifestado também por outros docentes, ao se deparar com a realidade do sistema a que sua profissão pertencia. A relação entre a subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a) evidenciou-se novamente ao falar que *“Se eu reprovar esse tanto de aluno vão dizer que eu é que não sou uma boa professora!”*, mostrando que a constituição do sujeito acontece no processo dialético e complexo das relações sociais. Além disso, sua fala mostrou que ao ingressar na profissão suas expectativas eram diferentes e passou a compreender as limitações das suas ações frente a questões que eram decididas e impostas por outras pessoas que atuavam em instâncias superiores, para as quais tinha que mostrar resultados. Como exemplo desse tipo de situação, a Professora 5 apresentou a questão do processo de avaliação, que também incomodava outros professores do grupo.

Sobre isso, o Professor 9 falou que eles viviam a *“maquiagem da educação: fingir que ta aprendendo, fingir que ta ensinando”*, ou seja, estavam simplesmente fazendo aquilo que o sistema queria ver em relação a níveis satisfatórios de aprovação dos alunos. Eram conscientes das incoerências da sua prática profissional, uma vez que tinham uma compreensão ampla sobre o papel do professor. Porém sentiam-se pressionados pela maneira como o sistema estava organizado, fazendo com que atendessem as suas imposições. A vivência dessas adversidades gerava a elaboração de novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2002) dos professores em relação a sua profissão, modificando a maneira como se posicionavam ante a dialética das expectativas, frustrações e realizações. Assim como as colocações da Professora 5, a fala da Professora 6 também mostrou esse processo:

“Olha, quando a gente chega, a gente acha que pode ta mudando o mundo, mudando as pessoas. A gente vem assim cheia de sonhos. E com o passar do tempo você vai vendo que as coisas não são bem assim. Porque o governo fala que investe muito na educação, mas na minha opinião ele não quer ver ninguém culto não, porque tipo, olha, ele fala muito em estrutura, mas aqui a gente tem uma estrutura bonita, mas cadê? Tem dia que não tem nem folha, nem chamex, não tem álcool, não tem pincel pra você trabalhar. De que adianta ter toda uma estrutura dessa, se o sistema não, não injeta dinheiro? [...] O Governo Federal investe tanto em educação, tanta verba, eu acho que a distribuição dessa verba é vergonhosa. [...] E eu culpo o sistema, são eles, eles que são culpados, porque nós, professores, estamos aqui, né. Se tem material você dá [aula], se não tem você improvisa. Porque terminou

sendo uma frustração, entendeu? Eu tinha tanto assim, eu acreditava sempre na educação, depois sinceramente...” (Professora 6)

Suas ideias mostraram o processo de mudança dos seus sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2002) sobre as finalidades da educação. A professora acreditava nas possibilidades de mudança das pessoas por meio da educação, porém suas experiências profissionais e a compreensão de que vários problemas estavam relacionados com a maneira como o sistema educacional estava organizado, fizeram com que ficasse decepcionada e desacreditada em relação às suas expectativas. Esse processo foi identificado também na pesquisa de Lapo e Bueno (2003), ao analisarem o processo de abandono do magistério por parte dos professores de escolas públicas.

As ideias e os sentimentos manifestados pelo grupo mostraram a complexidade das adversidades vividas no cotidiano da docência em relação ao sistema educacional, levando os professores a não demonstrarem realizações nas suas abordagens sobre essa questão. Tal situação também interferia na maneira como se posicionavam frente aos desafios vivenciados na sua profissão, expressando a inter-relação entre a subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a) na constituição de cada sujeito.

Condições de trabalho

Outro aspecto abordado pelo grupo em relação às questões profissionais e sociais foram as condições de trabalho, as quais se relacionavam, na sua maioria, com decisões e encaminhamentos do sistema educacional. Compreendemos que esse seja o motivo pelo qual os professores também não manifestaram realizações em relação a esse aspecto, mas apenas expectativas e frustrações. O principal aspecto abordado pelos professores em relação às condições de trabalho foi a questão salarial, que estava diretamente relacionada com o sentimento de desvalorização profissional, conforme vemos nas falas apresentadas a seguir.

“Eu acho que o que leva esse pessoal a falar mal da educação, não querer ser professor, é essa questão salarial, entendeu, salários baixos. Você sabe, o salário no Brasil é baixíssimo!? Num país que ainda tá lutando no piso de novecentos e cinquenta! O que são novecentos e cinquenta reais, né, pra uma pessoa que, que tá comprometida, que tem o objetivo de formar pessoas, né, de inserir elas no meio, na sociedade, né, formar pessoas!” (Professor 8)

“Eu acho que os baixos salários, que não são bons. [...] Muita cobrança e pouco se faz pra tá nos ajudando. O salário não é bom! Enfim, se o salário não fosse bom, mas você tivesse ajuda, ainda era alguma coisa, mas quando você não tem nem ajuda nem salário, aí fica difícil!”
(Professora 6)

As colocações dos professores mostraram que a questão salarial se apresentava como significativa em virtude de que no sistema capitalista a valorização das profissões relaciona-se diretamente com os aspectos econômicos. Assim, as profissões consideradas socialmente como mais importantes são aquelas em que seus profissionais recebem salários melhores, estando os professores em uma categoria desvalorizada.

Além disso, atualmente os docentes vivem um paradoxo em relação a essa questão. A mídia divulga o discurso ideológico de que os problemas do país serão solucionados por meio da educação da população e, em contrapartida, os professores vivem uma situação de desvalorização profissional em relação ao salário e a outros aspectos relacionados às suas condições de trabalho. Tais questões geravam sentimentos de descontentamento e frustração nos professores, pois percebiam tais incoerências e sentiam-se apenas como peças na engrenagem de um sistema que não funcionava, conforme colocou o Professor 10.

Relacionado com essa preocupação, o Professor 8 abordou que os problemas vivenciados no cotidiano da profissão estavam provocando o adoecimento dos docentes. Preocupava-se com o fato de que, além do problema dos baixos salários, a categoria não tinha plano de saúde, o que possibilitaria um atendimento de melhor qualidade para suas necessidades.

“[...] eu esperava era que, que tivesse mais valorização, né. A gente não tem plano de saúde, né, a gente... porque não..., tem que ter, né! Pelo amor de Deus, é essencial o plano de saúde! [...] Não sei por que essa indiferença, né! Porque tem tantos profissionais aí públicos que têm, e a gente não, por que não? Ainda mais nesses serviços que você sabe que isso aqui é desgastante, muito desgastante! Oito horas, barulho o tempo todo! Então eu acho que tinha que ter um plano de saúde!” (Professor 8)

Essas questões são abordadas também em outras pesquisas que analisam os problemas vivenciados pelos professores na sua profissão. Dentre elas destaca-se a pesquisa de Esteves (1999) ao analisar os problemas de saúde e estresse que o professor vive no enfrentamento das dificuldades do seu cotidiano. O autor analisa esse processo denominando-o de mal-estar docente, apresentando inúmeros aspectos que levam ao adoecimento dos docentes e, muitas vezes, ao consequente abandono da profissão.

Além da questão salarial, que estava diretamente relacionada com decisões políticas e econômicas do sistema educacional, os professores manifestaram expectativas e frustrações em relação a outros aspectos que, se houvesse articulação do grupo na busca de soluções, compreendemos que talvez encontrariam possibilidades de mudanças dentro da própria escola. Um desses aspectos foi a questão do recreio. Desde que a escola passou a funcionar em regime de tempo integral, esse momento da rotina foi retirado, alegando-se a falta de espaço físico para a quantidade de alunos que passou a frequentar a escola. Entretanto, conforme apresentamos anteriormente, a instituição passou por mudanças com a nova direção, sendo uma delas o fato de que apenas uma parte dos alunos frequentava a escola nos dois turnos. Porém, apesar disso, o problema persistia e os professores se sentiam insatisfeitos e incomodados com essa questão, conforme visualizamos na fala do Professor 8.

“[...] Parece que agora [a indisciplina] tá acontecendo mais, devido essa falta de recreio. Não tem recreação aqui na escola, tem mais de ano que eles estão sem o recreio. Eu acho que deveria mudar isso aí, essa questão do recreio, que não tem recreio, né. Você já pensou, a pessoa chega aqui, o aluno chega aqui sete e trinta e vai até onze e trinta sem recreação. Você mesma pode comprovar, né, que não tem, ninguém aguenta isso! Se vai estudar lá na, nos tempos da gente, né, a gente pulava, gritava, corria atrás do outro. O recreio é a recompensa, né, desse trabalho aqui, trabalho escolar!” (Professor 8)

Essa questão foi abordada também por outros professores nas observações e esteve na pauta de algumas reuniões mensais que o grupo teve com a direção. Havia uma compreensão em relação às vantagens de voltar a incluir o recreio na rotina da escola, entretanto faltavam mais articulação e insistência do grupo para que tal situação se efetivasse realmente. Os professores sentiam que essa questão poderia ser um dos motivos pelos quais os alunos ficavam agitados nas aulas, prejudicando o trabalho pedagógico que almejavam realizar.

Nas últimas semanas de observação, a escola começou a realizar algumas ações para atender a essa necessidade. As coordenadoras e os funcionários de outros setores se revezavam para realizar alguns minutos de atividades com os alunos no auditório enquanto os professores tinham um pequeno descanso. Entretanto, compreendemos que essa ação não atendia plenamente a necessidade que os professores colocavam, pois somente eles tinham o momento do recreio enquanto os alunos continuavam com atividades dirigidas, sendo privados de um momento de brincadeiras livres no decorrer da sua rotina na escola.

Apesar disso, as mudanças que estavam acontecendo, mesmo que ainda parciais em relação ao problema colocado pelos professores, evidenciaram as relações de poder na perspectiva de Foucault (2005). Essa situação mostrou que o poder não estava centralizado somente na equipe gestora. O processo de discussão sobre as situações vividas em sala de aula fez com que o poder circulasse entre as pessoas e novas experiências passassem a acontecer.

Outro aspecto abordado pelo grupo como uma insatisfação em relação às condições de trabalho da sua profissão foi o número de alunos com o qual trabalhavam nas turmas. Sobre isso, a Professora 4 colocou o seguinte:

“[...] Nenhum professor consegue realizar totalmente [o seu trabalho], porque as salas estão lotadas e os alunos às vezes não ouvem direito, né, eles conversam muito. [...] A primeira proposta seria reduzir o número de alunos por sala de aula. Nós trabalhamos por projetos. Aquele projeto que você viu, né, projeto da alfabetização e nós percebemos que os alunos avançaram muito, né. Foram poucos dias, mas quando, quando a gente trabalha com aluno em menor quantidade, o resultado é bem melhor, o resultado é bem melhor. Até eles mesmos, eles falaram pra gente: ‘Ah tia, lá na sala a gente não consegue ouvir, aqui fica melhor, né’. Eles ficam também interessados por aquela aula lá fora, porque eles querem fazer diferente, tudo. Então eu vejo assim, um grande problema ainda são as salas numerosas, com grande número de alunos. Eu acho, eu penso, não sei se é o correto, que se reduzisse a quantidade eu acredito que melhoraria bastante.” (Professora 4)

Sobre essa questão, convém refletirmos que o número de alunos realmente se apresentava como um aspecto que dificultava as intervenções pedagógicas dos professores, porém essa dificuldade estava mais relacionada com uma questão de postura pessoal e profissional. Entendemos que essa adversidade vivida no cotidiano da escola precisaria ser analisada na perspectiva da criação de canais dialógicos (TACCA, 2006a) para compreender os pensamentos e as emoções dos alunos. Isso porque,

independente do número de alunos da sua turma, se os professores não assumem essa postura investigativa, o distanciamento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento se faz presente nas relações sociais do cotidiano.

Em relação ao número de alunos por sala, essa questão era definida pela Secretaria Municipal de Educação por meio de um documento legal. Entretanto, a direção anterior não havia seguido essa orientação, tendo autorizado matricular mais alunos do que o máximo permitido por turma. Esse assunto esteve na pauta de uma das reuniões mensais⁵³ e o diretor atual se posicionou colocando ao grupo que no próximo ano a matrícula dos alunos seguiria as orientações da secretaria. Apesar da sua colocação, essa questão trazia um sentimento de descontentamento e frustração no grupo, pois a quantidade de alunos que tinham nas turmas dificultava a realização do trabalho pedagógico que gostariam de fazer.

Essa situação mostrou um aspecto da subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), conforme analisamos anteriormente, em relação às mudanças que aconteceram na gestão. Havia diferenças na maneira como aconteciam os encaminhamentos e as decisões na direção anterior e na atual. A direção anterior desconsiderava os posicionamentos dos professores nas decisões da gestão, enquanto a atual permitia uma maior participação, valorizando as ideias do grupo sobre as situações vivenciadas no cotidiano.

Além dos aspectos abordados, o grupo manifestou sua frustração sobre as condições de trabalho também em relação à escassez de materiais que tinham na escola para a realização de atividades diversificadas. Sobre essa questão apresentamos uma fala da Professora 5:

“O que mais me deixa chateada mesmo é isso! Costumo reclamar bastante disso, eu acho um absurdo né..., a questão de xérox, de material, é o material mesmo, não adianta. A gente tem que ter... era tão bom se você chegasse e: ‘Eu quero isso!’, e já tivesse! Seria maravilhoso! Daí tinha como a gente trabalhar diversificadamente. Muitas vezes a gente não, a gente pensa em querer fazer algo diferente, mas a gente não, nem faz porque pensa assim: ‘Não, vou chegar lá e não vai ter, e se for ter vão me perguntar isso, isso e aquilo!’ Então a gente fica assim limitada, limitado na sala de aula simplesmente escrever, tentar se virar lá pra dentro mesmo com eles. Não sai nada de diferente, pra fazer uma aula diferente, diversificada.” (Professora 5)

⁵³ Informação do relatório de observações nº 3, de 8 de abril de 2009.

A questão dos materiais apresentou uma proximidade com a análise da questão do número de alunos por turma. Da mesma forma, não adiantaria o professor ter as condições ideais de trabalho em relação aos recursos didáticos se assumisse uma postura de distanciamento dos processos individuais e sociais de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos. Os materiais são importantes, porém se constituem em um aspecto secundário quando consideramos como eixo central do trabalho da docência, as relações sociais que se estabelecem no cotidiano das aulas e os reais processos de aprendizagem dos alunos.

Outro enfoque de análise sobre esse aspecto era o fato de que ele se relacionava diretamente com as prioridades da gestão, pois a administração financeira das verbas públicas era feita pela própria escola. No decorrer das observações foi possível perceber que o diretor tinha preocupações com as questões pedagógicas, porém seus investimentos centralizavam-se mais nas melhorias da estrutura física da escola. Em relação a essa situação poderia haver a possibilidade de melhorias caso o grupo de professores se posicionasse mais sobre suas necessidades e se articulasse coletivamente para os trabalhos que pretendia realizar. Entretanto, conforme analisamos na subjetividade social da escola (GONZÁLEZ REY, 2005a), as forças e fraquezas do grupo de professores se apresentavam, por diversas vezes, de maneira contraditória e incoerente, situação que dificultava a articulação coletiva em prol das necessidades que eram comuns à maioria dos docentes.

Concluindo a construção das informações sobre a relação dialética entre as expectativas, frustrações e realizações dos professores no cotidiano da docência, percebemos que os sujeitos apresentaram algumas falas que se constituíram como momentos de desabafo em relação às angústias que viviam. Dentre as colocações apresentadas, selecionamos uma fala significativa da Professora 5 que expressou os sentimentos manifestados também por vários professores do grupo.

“A gente se sente muito sufocado... O professor ele se vê às vezes querendo fazer algo... mas não fazendo, porque não consegue se desligar dos problemas, das coisas, fica querendo fazer a diferença, mas não consegue... [...] Você quer fazer o melhor, mas você não consegue, você quer fazer a diferença, mas não consegue, você não consegue! É incrível como que não consegue! [...] Nós estamos precisando é nós, é nós mesmos. Trabalhar o eu, o eu-professor que anda assim meio perdido, a gente não sabe nem o que é eu (risos), o eu-professor. Não falo eu da minha vida lá fora, falo eu-professor dentro da escola, que é a

profissão. A gente convive a maior parte do tempo aqui né, então eu acho que o sufocado é isso. A gente às vezes fica tentando sair e não consegue, a gente vai pra frente, esbarra, esbarra em burocracia, esbarra em material que não tem, esbarra em aluno com problema e às vezes você não dá conta, você passa pra orientação e elas também não tão dando conta porque elas estão muito atarefadas. Aí criança volta de novo e continua do mesmo jeito, você vê que a criança tá do mesmo jeito. Você se sufoca, você fica angustiado, porque você vê que a coisa tá do mesmo jeito! Você quer fazer a diferença, mas não consegue! Você vê, você quer ver a criança aprender, quer ver a criança né, crescer né. Quer que a criança venha hoje e que ela volte com algo que ela não veio quando ela chegou. Aí você não vê aquilo... Você vai se angustiado, você vai vendo, vai se desesperando, você se sente sufocado! E quando é outro dia é do mesmo jeito! Aí algumas vezes alguma coisa muda... Mas outro dia já não muda..." (Professora 5)

Essa colocação expressou a complexidade da docência, mostrando que os professores, na sua subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2005a), se sentiam confusos, perdidos, angustiadados e sufocados frente a tantos problemas vividos no cotidiano da sua profissão. Além disso, as ideias apresentadas evidenciaram também que a busca por soluções para esses problemas não era um processo simples. Isso porque tal situação dependia de inúmeros fatores, relacionados tanto com aspectos da prática pedagógica que acontecia nas relações sociais entre os professores e os alunos no convívio das aulas, como com aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Entretanto, além desses fatores havia também os aspectos pessoais da vontade do próprio professor em querer realmente viver as mudanças necessárias para que suas expectativas se realizassem.

Nesse sentido, apesar da complexidade dessas questões, a análise da relação dialética entre as expectativas, as frustrações e as realizações nos mostrou que havia diferenças na maneira como os professores se posicionavam frente às adversidades do seu cotidiano. Assim, na sequência da construção das informações da pesquisa analisamos o caso de dois professores do grupo que se destacaram por apresentarem posicionamentos antagônicos na vivência desse processo.

7.2.3 Análise da subjetividade de dois professores

Considerando as análises anteriores, percebemos que o contexto escolar em estudo se caracterizava por diversas adversidades com as quais os professores conviviam diariamente na realização do seu trabalho. A inter-relação entre os aspectos

culturais, políticos, econômicos, dentre outros, que constituem a vida dos grupos sociais, faziam com que se tornasse complexa a concretização das expectativas que cada professor tinha e gostaria de alcançar efetivamente. Entretanto, apesar de vivenciarem as situações e adversidades de um mesmo contexto escolar, percebemos que os professores se posicionavam de maneiras diferentes. Tal situação faz parte da constituição dos grupos, pois não existe homogeneidade quando abordamos questões como a subjetividade e as relações sociais. Apesar disso, o que nos chamou a atenção foram os posicionamentos antagônicos dos professores na vivência cotidiana das adversidades, ou seja, enquanto alguns assumiam uma posição de enfrentamento dos problemas, outros transferiam a responsabilidade para outras instâncias e não assumiam como seus os desafios do contexto vivido.

Essa situação possibilita a compreensão da relação dialética que acontece entre a subjetividade social e individual e a complexidade desse processo (GONZÁLEZ REY, 2005a), pois os diferentes posicionamentos dos professores evidenciavam configurações subjetivas únicas e singulares, que se constituíam a partir da história de vida de cada um deles nos diversos espaços sociais de sua convivência. Além disso, os sentidos subjetivos que os professores elaboravam na sua vida pessoal e profissional faziam com que a subjetividade social da escola também fosse única, pois as diferentes maneiras como eles viviam as situações do seu cotidiano não podem ser generalizadas para outras instituições.

Assim, para analisar com mais profundidade e compreender melhor essas questões, selecionamos dois professores que apresentaram configurações subjetivas antagônicas na maneira como se posicionavam frente às adversidades do mesmo contexto escolar. Considerando que se trata de uma análise específica, nesse momento vamos utilizar nomes fictícios para os professores selecionados, tendo em vista personalizar a interpretação das informações sobre a subjetividade individual dos mesmos. Assim, a Professora 2 será denominada, nesse momento, de Salete, e o Professor 9, de Airton.

7.2.3.1 Professora Salete

A Professora Salete atuava na docência há cinco anos, tendo como formação acadêmica o magistério, concluído há vários anos, e o curso de Pedagogia, em

andamento. Relatou que sua escolha profissional deu-se em virtude de influências familiares, pois o magistério era uma das principais profissões destinadas às mulheres.

Entrevista:

“[...] eu sou de uma família de educadores, não é, e o que fez eu ser professora hoje foi minha mãe, porque antigamente era assim: mulher fazia magistério, não é, o homem fazia outro, outra especialização, era o [curso] básico.”

Sua colocação expressa uma situação histórica em relação à profissão do magistério, entendida como responsabilidade das mulheres em virtude da associação que se faz com a maternidade, o cuidado e a educação de crianças. Além disso, há também a questão ideológica da submissão feminina em relação à luta em defesa dos seus direitos, bem como a inserção das mulheres no mercado de trabalho em profissões socialmente mais desvalorizadas (VIANNA, 2002; FREIRE, 1993). Tais questões passam a constituir as crenças das pessoas em relação a sua posição na sociedade e interferem na maneira como vivenciam os desafios do seu cotidiano.

Apesar das influências dessas crenças socialmente construídas e da maneira como aconteceu sua escolha profissional, a Professora Salete vivia as adversidades do cotidiano com um posicionamento pessoal de enfrentamento, de reflexão, de crítica e de tomada de decisões. Tal configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) provavelmente se constituía dessa forma pela compreensão que tinha de que as situações deviam acontecer da melhor maneira possível, com perfeição. Esses aspectos foram apresentados pela professora no complemento de frases da seguinte maneira:

6. Eu sou perfeccionista.

25. Meu maior problema é a perfeição.

33. Frustra-me o que eu não consigo fazer.

40. Eu brigo quando sai do meu controle.

66. Minha maior frustração quando sai do meu controle.

67. Eu quero fazer tudo ao mesmo tempo e com perfeição.

Essas informações nos permitem elaborar uma interpretação em duas perspectivas. Por um lado, a busca pela realização de um bom trabalho, que acontecesse na perspectiva dos objetivos que a professora se propunha alcançar demonstrou uma força pessoal que a Professora Salete tinha em si para o enfrentamento das situações do cotidiano do seu trabalho. Ela não aceitava certas situações e não se contentava com a

realização de um trabalho superficial e descomprometido. No momento da entrevista abordou essa questão da seguinte maneira:

Entrevista:

“[...] Eu fico muito triste... Às vezes eu fico chateada, né! Eu não gosto de fazer de conta que to trabalhando! [...] Eu, quando eu me sinto mal, eu chego, eu falo. Eu não vou ficar passando vídeo pra menino pra enrolar tempo. Eu não vou ficar saindo da sala pra enrolar tempo. Não, eu quero ver o meu serviço progredir, eu quero ver o meu serviço dar certo!”

Percebemos que o posicionamento de descontentamento da professora em relação às adversidades mobilizava e impulsionava nela a tomada de decisões e a realização de ações, assumindo atitudes de enfrentamento no cotidiano da sua profissão. Esse posicionamento foi apresentado também em outro momento da entrevista quando disse: *“[...] eu sou do tipo que eu busco ajuda. Se eu vejo que ta resistindo, que ta com resistência, eu pego e faço, né. Eu vou, busco, faço!”* Ou seja, ela queria ter o controle da situação, conforme colocou no complemento de frases, e, para isso, precisava agir. Não ficava esperando que os outros fizessem por ela, pois sabia que não poderiam atendê-la da maneira como precisava e as situações que vivia não permitiam que esperasse.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que esse tipo de posicionamento pessoal se constituía em uma força pessoal que a Professora Salete tinha em si, caracterizava-se também como um processo de sofrimento e frustração, pois, alcançar a perfeição em um contexto de tantas adversidades, se tornava algo praticamente inatingível. Ao falar sobre suas expectativas em relação à profissão do magistério disse que *“achava que na educação era tudo maravilhoso”*⁵⁴, pois não tinha experiência profissional e suas referências eram as práticas do curso de magistério e os momentos em que havia substituído sua mãe, que também era professora.

Ao iniciar sua prática docente, relatou que tinha mais entusiasmo e dedicação do que atualmente, tendo passado por um processo de mudanças na compreensão sobre o trabalho do professor.

Entrevista:

“[...] Então assim, eu buscava bastante, eu era muito, assim, diversificada. Não que hoje eu não seja, mas a gente é podada um

⁵⁴ Informação da entrevista.

pouco. Você acaba com aquela magia que é apresentada. Tanto que as pessoas falavam assim pra mim: 'Olha, quando você iniciou, você era muito diferente do que você é agora!' Porque quando eu iniciei, eu vinha pra cá à noite, trabalhava de manhã e à tarde, e à noite eu tava procurando atividade, planejando, buscando. Menina, eu era sabe?! O meu esposo... As meninas até falavam assim: 'Salete, vai pra casa, pra quê isso tudo? Vai descansar, você tá grávida, não precisa de tudo isso!' Mas eu achava que precisava, não é, porque era tudo bonito pra mim, tudo novo. E com o tempo não é. Eu fui assim, perdendo um pouco dessa magia não é, por, pelos problemas que acontecem dentro de uma escola, na educação. O professor é podado de muita coisa, não é?!"

As informações apresentadas pela Professora Salete mostram os conflitos que vivia em relação às suas expectativas e ao confronto das mesmas com a realidade das dificuldades do cotidiano da sala de aula. Ao mesmo tempo em que buscava realizar seu trabalho da melhor maneira que conseguia, frustrava-se ao se deparar com uma realidade que impossibilitava alcançar o que almejava. Além disso, a relação da subjetividade individual da professora com a subjetividade social do grupo de trabalho fez com que ela modificasse suas atitudes de busca, de pesquisa e de elaboração de metodologias diversificadas, que passaram a acontecer com menor intensidade. A compreensão que suas colegas de trabalho tinham sobre o papel do professor parecia ser mais simples do que a que a Professora Salete havia assumido no início da sua experiência profissional.

Além dessas questões, a interpretação que elaboramos sobre a configuração subjetiva da Professora Salete em relação à maneira como se posicionava frente às adversidades do cotidiano, teve como referência também um conjunto de informações sobre os conflitos vividos por ela no trabalho desenvolvido com a sua turma no ano da realização da pesquisa. Compreendemos essa situação como sendo de significativa importância para a professora, em virtude de tê-la abordado na entrevista, nas discussões em grupo, na produção de texto e no complemento de frases.

Tal situação começou a ser evidenciada em um episódio na sala dos professores⁵⁵, quando a Professora Salete veio guardar alguns materiais e estava muito incomodada com a falta de respeito dos seus alunos, referindo-se aos palavrões que falavam na sala de aula. Manifestou o momento de sofrimento que vivia, ao falar sobre sua vontade em mudar de profissão e que estava arrependida da escolha que fez, pois ser professora era muito sofrido. A emocionalidade que expressou naquele momento foi compreendida por nós alguns meses depois, quando, na realização da entrevista, a

⁵⁵ Informações do relatório de observações nº 5, de 17 de abril de 2009.

professora relatou os desafios que estava enfrentando nesse ano com a turma de alunos com a qual trabalhava.

Entrevista:

“[...] Eu atualmente, esse ano que eu peguei essa turminha [...], eu penei bastante, não é. Porque eu nunca tinha pego alunos do jeito que são esses meninos aqui, muito indisciplinados. A família deles é muito complicada! Eu tenho alunos que têm pais drogados, alcoólatras, não é, pais separados, não é, pais que mexem, mães que mexem com prostituição. Então é assim, é uma coisa muito difícil!”

A realidade social, familiar e econômica dos alunos da Professora Salete não era diferente da vivenciada pelos demais professores da escola. No período de permanência na escola, as falas e manifestações dos professores em relação a essa questão aconteceram praticamente todas as semanas, se caracterizando como um dos aspectos da constituição da subjetividade social desse coletivo de profissionais, conforme abordamos anteriormente. Entretanto, o que diferenciou a professora em relação aos demais, foi a maneira como enfrentou a situação problemática da sua turma. Inicialmente, o confronto entre suas expectativas e a realidade da sua turma gerou nela um sentimento de impotência e desespero.

Discussão em grupo I:

“[...] eu peguei essa turminha com entusiasmo, com vontade de trabalhar, porque pela manhã havia já muito tempo que eu não trabalhava com meninos em sala de aula, no período da manhã. Então eu peguei assim, com total entusiasmo mesmo, com vontade de fazer coisa bonita, com vontade de fazer a coisa florescer, e eu entrei de cabeça! Quando se passou assim, uma semana, que eu vi qual era o nível dos alunos, não na questão de ensinar o aprendizado, porque isso aí qualquer professor vai se deparar pela frente, [...] o que me frustrou nessa turma foi a falta de disciplina, muita indisciplinada, falta de acompanhamento dos pais, falta de apoio da família, que eu não senti isso deles. Então fiquei sabendo de histórias assim, de alunos que eu achava que isso não, era só em filme, era só em contos, né. E isso tinha dentro da sala! Eu não sabia como lidar, entendeu? Procurei ajuda, não tive essa ajuda. [...] Então eu me vi assim desesperada! Eu acho que essa é a palavra: desesperada mesmo, né! Me deu vontade de desistir, me deu vontade de largar tudo!”

Antes de analisarmos o conjunto dessas informações, convém destacar uma questão que abordamos anteriormente em relação à configuração subjetiva da

professora: a vontade de realizar um bom trabalho. Seu empenho, sua dedicação e seu entusiasmo foram evidenciados principalmente quando disse que entrou de cabeça no trabalho que iria realizar. Esse ponto de partida da Professora Salete se destacou em relação ao atual contexto educacional em virtude da realidade mostrar que diversos professores estão desanimados com a profissão e almejam atuar em outras áreas (STÜRMER, 2004; ESTEVES, 1999). O conflito entre permanecer ou não na educação também era vivenciado por ela:

Entrevista:

“Eu já me perguntei: será que eu vou ser mesmo professora até o resto da vida, até eu me aposentar, ou será que eu vou parar? Eu, eu me pergunto várias vezes sobre isso.”

Complemento de frases:

51. De vez em quando penso em sair da educação.

Entretanto, apesar das incertezas em relação ao seu futuro profissional, a professora demonstrou motivação na realização do seu trabalho. Destacamos como significativo esse aspecto da sua subjetividade individual em virtude da importância das emoções do professor no trabalho que vai realizar, pois “a emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 242). Assim, sentir-se motivado ou desmotivado para a realização das atividades profissionais interfere na maneira como os professores vivem as adversidades do cotidiano na relação com seus alunos. Ao colocar tal situação, estamos abordando uma questão complexa, pois os motivos que levam os professores a expressarem emoções diferentes nesse processo estão relacionados com vários aspectos, uma vez que

[...] os motivos são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito. [...] As atividades não têm por detrás motivos específicos universais que atuam como sua causa, os próprios motivos se organizam de forma única no contexto de uma atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentidos que tem caráter plurimotivado. (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 246-7)

Considerando a complexidade e inconstância dos motivos que levam as pessoas a agirem de maneiras diferentes e imprevisíveis no cotidiano das situações que vivem, compreendemos melhor as atitudes da Professora Salete. Apesar de sua motivação ser uma questão importante, a complexidade dos desafios vividos no cotidiano das relações sociais mostrou que sua configuração subjetiva tinha outros aspectos que a levaram a tomar certas decisões no enfrentamento dos desafios da sua turma, conforme veremos a seguir, pois inicialmente ela se sentiu desesperada e com vontade de desistir.

O confronto com a realidade e as dificuldades em realizar suas expectativas fizeram com que ela atingisse o seu limite máximo de enfrentamento da situação, chegando a colocar sua turma à disposição da escola. Isso aconteceu porque não suportava mais e acreditava que já havia feito tudo o que estava ao seu alcance para mudar as atitudes de desrespeito e indisciplina que os alunos manifestavam diariamente. Nesse momento ela manifestava o conflito pessoal, conforme analisamos anteriormente, entre querer realizar seu trabalho da melhor maneira possível e se deparar com uma realidade difícil e frustrante que a impedia de alcançar suas expectativas.

Ao conversar com o diretor sobre sua decisão de não trabalhar mais com essa turma, foi desafiada a fazer outras tentativas, a usar outras metodologias, porém disse que já tinha feito isso: *“Ah, não tem mais como! O que é que eu vou fazer? Já tentei de tudo, já fiz aula diferenciada, já brinquei, já levei, já fiz recreação! Fiz de tudo, mas nada dá certo com eles!”*⁵⁶ O sentimento de frustração da professora nesse momento era tão forte que levou-a a tomar a decisão de desistir e não querer realizar novas tentativas.

Entretanto, nesse momento, a Professora Salete se deparou com uma informação nova: a coordenadora pedagógica comunicou a ela que demorariam aproximadamente vinte dias até que a Secretaria de Educação disponibilizasse outro professor para sua substituição, sendo que até lá ela teria que permanecer com os alunos. Esse foi um momento impactante e decisivo no enfrentamento da situação, que desencadeou um processo de mudanças na professora:

Discussão em grupo I:

“[...] Eu falei assim: ‘Vinte dias? Pra quem ta angustiada, pra quem ta assim, sofrendo! Em casa não tenho mais paciência com minhas filhas e meu marido, o ambiente familiar meu não ta bom. E to sentindo que não

⁵⁶ Informação da entrevista.

*ta bom, justamente por causa disso aí, dessa turminha pela manhã'. E então eu falei assim: 'Meu Deus, em vinte dias, o que será de mim dentro daquela turma?' **Aí foi quando eu falei assim: 'Peraí! Eu sou professora! Eu não vou me desespearar! Eu tenho que achar um meio de em vinte dias eu conseguir mudar essa sala, pelo menos um pouquinho desses alunos, a cabecinha deles. Porque eu vou lançar uma turma pra um colega meu que vai vir e quem vai sair fracassada sou eu!' Porque a turma era minha! Então se eu entregar pra ela do jeito que ta aqui, não vai ser bom nem pra mim, nem pra quem pegar a turminha, principalmente para os alunos. Aí foi quando eu comecei fazer coisa assim que eu nunca tinha feito em sala.**"*

Essa fala da Professora Salete apresentou significados importantes na compreensão da sua configuração subjetiva, pois evidenciou a força pessoal que ela tinha no enfrentamento de situações muito complexas. Ao invés de desistir ou simplesmente viver mais vinte dias de sofrimento até a chegada do professor substituto, ela decidiu assumir como sua a responsabilidade pela mudança de atitudes dos seus alunos. Apresentamos em destaque a informação que revelou essa ideia, pois os problemas começaram a se resolver realmente no momento em que foram assumidos como parte intrínseca e essencial da própria profissão. Ao falar *"Peraí! Eu sou professora!"*, ela realmente se comprometeu com o processo de mudança que almejava e que, da maneira como vinha trabalhando, não conseguia alcançar. Em outros momentos, relatou o enfrentamento dessa situação da seguinte maneira:

Discussão em grupo II:

"[...] cada dia que eu entrava lá era uma destruição dentro de mim quando eu entrava, colocava o pé dentro daquela sala... [...] Então, é uma situação assim, que eu não desejo pra ninguém como eu entrei naquela turma. [...] Então eu tive que mudar o meu jeito com a turma. Falei: 'Poxa, perai! Eu sou profissional! Eu tenho que saber como lidar com essa turma!' Então, antes de eu parar e pensar, eu sofri muito, né... Eu sofri situações que eu nunca tinha sofrido durante o tempo de trabalho que eu tenho, de experiência."

Entrevista:

"[...] Então eu falei: 'Se eu entregar essa turma, eu tenho que entregar essa turma do jeito que eu queria que ela ficasse. Eu não posso entregar essa turma do jeito que ela está, eu vou me sentir fracassada se eu fizer isso!' Porque é muito ruim uma pessoa, um colega de trabalho pegar uma turma do jeito que ela tava, ruim do jeito que tava, né! Então eu, eu fiz da minha maneira."

Percebemos que o sentimento de fracasso em relação a ter que assumir que não conseguia reverter os problemas vividos também era significativo na configuração subjetiva da Professora Salete. No complemento de frases apresentou o seguinte: “**12. Fracassei não, ainda não e nem quero**”, evidenciando que a não aceitação do fracasso se constituía em outro aspecto que mobilizava ações e posturas de enfrentamento frente às adversidades da sua vida. Visualizamos outra vez nesse processo, a importância das emoções nos diferentes posicionamentos que as pessoas assumem no cotidiano. Conforme González Rey (2005a, p. 245),

[...] é a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar, o que é, em si mesmo, um sentido subjetivo que aparece por meio de emoções que expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito tem ou não consciência, mas que são essencialmente estados afetivos.

Nesse sentido, os estados afetivos que a professora demonstrava ao envolver-se diretamente com os problemas vividos na sua sala de aula mobilizavam nela atitudes e ações de enfrentamento. O processo de assumir-se como responsável pelos processos de mudança dos alunos não é uma decisão fácil e simples para o professor, pois demanda sua disponibilidade para o enfrentamento da imprevisibilidade e das incertezas do trabalho com o ser humano. Ao serem compreendidos como sujeitos histórico-culturais (VIGOTSKI, 1998), tanto o professor como o aluno vivem o cotidiano das aulas a partir das experiências da sua história de vida, o que os torna pessoas únicas e singulares nas relações que estabelecem com os outros. Ambos estão envolvidos em estados afetivos que os mobilizam de diferentes maneiras para a realização das ações que fazem parte do processo pedagógico.

Frente a essas diferenças, a relação pedagógica do professor com a singularidade de cada aluno, buscando uma aproximação com os seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções, se apresenta como uma possibilidade para o processo de mudança que almeja alcançar. Esse processo passa a acontecer no momento em que o professor utiliza estratégias relacionais (TACCA, 2006a) de aproximação, que acontecem por meio de canais dialógicos que ele estabelece com os alunos no cotidiano das aulas.

Percebemos que as ações da Professora Salete encaminhavam-se nessa perspectiva, pois, ao assumir como seus os problemas que vivia com a sua turma, passou a realizar intervenções pedagógicas diversificadas, tendo em vista alcançar as

mudanças que almejava. Realizou várias ações nas suas aulas, envolvendo também a família nesse processo:

Discussão em grupo I:

“[...] Aí foi quando eu comecei fazer coisa assim que eu nunca tinha feito em sala. Comecei levar pra sair, levar pro vídeo, que eu não gosto de vídeo, porque isso me dá sono, [...] mas eu tive que fazer. [...] Levei vídeo, levei lanche pra dentro da sala, fiz festinha pra eles. Comecei a trazer pra recreação, porque aqui não tem recreio, o horário do recreio todo é sem recreação. Comecei pegar firme com eles mesmo, fazer reunião com os pais, entendeu? Chamei os pais na responsabilidade, porque tem que chamar, porque não adianta eu fazer um trabalho aqui dentro da escola em sala de aula, enquanto em casa, quando eles chegam lá, tudo é jogado por água abaixo, né?! Então chamei os pais, falei o que tava acontecendo, pedi o apoio deles, né, juntamente com o pessoal aqui da escola, coordenadora e orientação também, né. Fiquei sabendo de histórias que os pais vieram me contar que eu acho que não desceu lágrima assim não sei nem por que! Mas é de tristeza mesmo o que eles vêm falar pra gente... Comecei a trabalhar também a questão da agenda, todos os dias têm agenda pra saber o que que o teu filho ta fazendo, né, pra poder me ajudar. Então começou dar certo, né, começou dar certo e eu comecei a gostar, eles gostaram.”

Discussão em grupo II:

“[...] Comecei a chamar os pais, fiz reunião. Comecei a tirar menino da sala quando ele tava querendo sair, quando ele tava querendo agredir. Então eu tive que tomar algumas medidas, né. Então eu até ouvi assim: ‘Olha, se não for pelo amor tem que ser pela dor!’ Então aquilo me, sabe?! Eu tenho um apoio, entendeu?! Então eu não tenho que querer só ficar passando a mão na cabeça de menino! Então eu botei pra fora, só vai entrar com os pais! Chamei o pai aqui na escola, expliquei a situação: ‘Vai ficar presente aqui, junto comigo e com teu filho!’, entendeu?! E comecei fazer algo assim pra poder chamar atenção principalmente da família. Aí quando comecei, a família começou a vir, aquele pai começou a preocupar que ele não fazia, né. Então começou dar certo com minha turma.”

Percebemos que as intervenções que a Professora Salete realizou não eram diferentes e inovadoras em relação ao que normalmente se realiza no trabalho pedagógico das escolas. Entretanto, a diferença estava no compromisso assumido por ela com as mudanças que queria alcançar. Ao assumir como sua a responsabilidade por esse processo, o empenho e a dedicação vividos em cada momento no cotidiano das aulas modificaram as relações sociais estabelecidas. Os alunos passaram a perceber que a professora tinha mudado e, portanto, eles também precisavam mudar. Essa reciprocidade e esse envolvimento trouxeram resultados satisfatórios em relação às

complexas situações que aconteciam na vida desse grupo social, conforme relatou a professora:

Discussão em grupo I:

“[...] dentro de sala de aula eles, eles participam, que eles não participavam, só queriam fugir pra fora da sala. Eu ia buscar menino lá na quadra, eu ia buscar menino aqui no parquinho, eu ia correr atrás de menino aqui na escola, e eles começaram a ficar dentro de sala e participar, né. Aí eu comecei a me tranquilizar. Eu comecei a ser uma, uma, voltar o que eu era na minha, dentro da minha casa com minhas filhas e meu marido. E ele percebeu. Perguntou se tava dando certo alguma coisa e eu falei: ‘Tá, agora tá dando certo!’ Aí eu voltei com aquele entusiasmo de trabalhar, de ensinar. Aquilo tudo que eles tinham me sugado no início eu retornei com eles de volta pra dentro da sala.”

Discussão em grupo II:

“[...] Hoje eu to tendo problema, mas no fundo, no fundo, eu não passo nem o mínimo do que era no início. Tem um problema lá na minha turma como qualquer outro professor tem, mas como era no início, graças a Deus eu não tenho mais, entendeu?!”

Esse processo evidencia a relação dialética que acontece entre a subjetividade social e individual, ideia defendida por González Rey (2005a). A configuração subjetiva da Professora Salete ante o enfrentamento das dificuldades do cotidiano, mobilizou nela ações e posturas diferenciadas nas relações sociais, fazendo com que a subjetividade social da sua turma se modificasse. Junto a isso, a subjetividade individual dos alunos também passou pelo processo de elaboração de outros sentidos subjetivos em relação aos estudos:

Discussão em grupo I:

“[...] Em casa eles estavam fazendo coisas que os pais chegaram: ‘Professora, fulano tá ótimo! Ele não fazia isso! Agora ele chega, faz atividade, parou de brincar no meio da rua, tá interessado pelo estudo!’”

E nesse processo dialético, as mudanças de atitudes dos alunos também levaram a professora a elaborar outros sentidos subjetivos sobre a vivência de situações complexas no cotidiano da sua profissão:

Entrevista:

“[...] Eu nunca tinha pego uma turma igual essa! Essa é a primeira assim. Essa aqui vai ficar assim pra história!”

Discussão em grupo I:

“[...] Eu agora pude perceber, né, eu sempre peguei turmas fáceis de lidar, e com essa turminha eu acho que eles me ensinaram muita coisa.”

Discussão em grupo II:

“[...] então essa turminha veio mesmo pra, pra servir de exemplo pra mim.”

Frente a isso, percebemos a complexidade do processo de constituição da subjetividade, pois ela “é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar, de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano” (MARTÍNEZ, 2005, p. 15). Assim, as situações que acontecem interferem tanto na subjetividade individual quanto na social, modificando as relações vividas pelos sujeitos e levando à elaboração de outros sentidos subjetivos sobre os vários aspectos que constituem a sua vida. Esse é um processo contínuo e infinito, que faz com que compreendamos a imprevisibilidade do trabalho com o ser humano. A Professora Salete demonstrou ter essa compreensão ao comparar a situação vivida com a fragilidade de um cristal:

Discussão em grupo II:

“[...] Então eu, eu faço coisas assim pra que eles não voltem... Que eu fico com medo deles voltar o que era, né. Porque é igual um cristal, você fica com medo de ele quebrar! E é o jeito que eu to com minha turma, [...] eu tenho medo de voltar, eu tenho muito receio de eles serem o que eram antes.”

O receio de que os alunos voltassem a agir como no início do ano letivo e as aprendizagens que ela elaborou na vivência dessa experiência profissional, fizeram com que a professora assumisse o papel de organizadora do ambiente social (VIGOSTSKI, 2003) por meio de uma postura investigativa, ou seja, estava atenta às situações que aconteciam no cotidiano das aulas para realizar as intervenções pedagógicas que considerava pertinentes e necessárias.

Todas essas questões mostram que é possível acontecerem processos de mudança das situações complexas que o professor e os alunos vivem no cotidiano das aulas, melhorando o ambiente social da sala de aula. Ao contrário do sentimento de fracasso frente a uma situação que não se resolve, essas melhorias geram a realização profissional do professor. Esse processo está relacionado ao que González Rey (2005a, p. 245) escreve sobre os estados afetivos das pessoas, os quais “[...] definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e dos quais vai depender muito a qualidade da realização do sujeito nessa atividade”. Sobre isso, vimos que a Professora Salete teve um envolvimento afetivo significativo com os problemas vividos, alcançando resultados satisfatórios de realização profissional:

Produção de texto:

“A princípio da nossa vida, nos deparamos com o novo, esse novo nos desperta vários sentimentos, sejam eles contrários ou não do esperado.

*[Na] minha vida profissional, [...] no começo senti medo, medo de não conseguir. **Enfrentei** barreiras, mas **resgatei** minha auto-estima. Fui crescendo e cheguei no ápice do meu ‘medo’, que é a realização. Pra que coisa melhor do que se sentir realizado profissionalmente. Essa sou eu.”* [No final do texto a professora desenhou um rosto feliz e escreveu seu nome.]

Discussão em grupo I:

*“[...] Isso pra mim é prazeroso! Quando dá certo eu gosto de trabalhar! Quando dá certo. E **pra dar certo a gente tem que se empenhar bastante mesmo.**”*

Sua produção de texto expressou a contradição das emoções presentes na vivência dos desafios da sua turma, confirmando os argumentos de González Rey (2005a) sobre a relação do estado afetivo das pessoas com a qualidade da sua realização nas atividades do cotidiano. Esse processo está relacionado diretamente com a configuração subjetiva de cada pessoa frente às adversidades dos espaços sociais em que vive.

Nesse sentido, destacamos algumas palavras e expressões importantes em relação à maneira como a Professora Salete alcançou a realização do seu trabalho: o enfrentamento, o resgate da auto-estima e o empenho pessoal. Esse conjunto de ideias evidenciou outra vez um aspecto que analisamos anteriormente, ou seja, a atitude de assumir-se como responsável pelas situações que aconteciam na sua turma. Por meio do

seu envolvimento afetivo e empenho pessoal na realização de intervenções junto aos alunos, às famílias e à própria escola, conseguiu alcançar as mudanças que se faziam necessárias em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento da sua turma.

Todo esse processo de análise do caso da Professora Salete se constitui em uma elaboração significativa na construção das informações da pesquisa, pois nos leva a inferir que as possibilidades de enfrentamento das situações de adversidades do cotidiano escolar estão principalmente dentro do próprio professor. Ou seja, a realização das expectativas em relação ao trabalho pedagógico poderá ter maior probabilidade de concretização se os problemas da sala de aula forem assumidos pelos professores como parte integrante das funções que constituem a profissão do magistério.

Isso não significa que estamos dizendo que os professores são os únicos responsáveis pelos problemas dos alunos ou que ignoramos o contexto social, econômico, político e cultural no qual a comunidade escolar está inserida, e que interferem no processo pedagógico realizado na escola. Tais argumentos seriam incoerentes com as análises desenvolvidas na construção das informações da pesquisa, pois as subjetividades social e individual se constituem em espaços sociais, históricos e culturais. A compreensão da ideia que estamos defendendo ficará mais evidente na análise do caso do Professor Airton, o qual assumia outro tipo de posicionamento frente às adversidades no cotidiano de trabalho com seus alunos.

7.2.3.2 Professor Airton

O Professor Airton atuava na docência há oito anos. Durante quatro anos trabalhou em escolas do meio rural e, quando mudou para a cidade, após trabalhar alguns anos em outras profissões, fez concurso para o magistério, tendo, portanto, a experiência de mais quatro anos como professor na cidade. Sua formação acadêmica inicial era o magistério e recentemente havia concluído seu curso de graduação em História. Ao falar sobre sua escolha profissional expressou o seguinte:

Entrevista:

“Olha, quando eu tava cursando o ensino médio mesmo, que era magistério, porque lá na minha cidade não tinha um outro curso, mesmo assim eu falava que não queria assumir e seguir essa carreira de professor. Queria tentar sair, estudar, me formar em outras áreas.”

Sua fala demonstrou que desde o início de sua carreira a profissão de professor era uma situação mal resolvida na sua vida, pois atuava em uma área que não havia escolhido por opção, mas pelas circunstâncias da sua história. Ao ser questionado sobre os motivos que o levaram a retornar para o magistério, uma vez que havia começado sem querer e teve a oportunidade de atuar em outras profissões, colocou que foi por falta de opções de trabalho⁵⁷. Comentou que no período do curso de magistério gostou da experiência da docência, porém o confronto com a realidade concreta da escola fez com que essa compreensão inicial da profissão se modificasse:

Entrevista:

“Quando eu tava fazendo o magistério eu gostei da experiência de, do estágio. Aí quando eu assumi a aula assim, eu vi que tinha, era bem diferente! Tinha os dias que era bom, tinha os dias ruins, né. Crianças com problemas de, de aprendizagem, crianças hiperativas demais e aí foi surgindo essas faltas de apoio, falta de recurso e você vê que não é valorizado também o profissional na área de educação, tanto como deveria ser.”

O professor manifestava uma preocupação significativa com a questão da desvalorização da profissão do magistério, compreensão que foi sendo elaborada por ele desde o início da sua experiência profissional. Esse aspecto coincide com pesquisas sobre a profissão da docência, em que o sentimento de desvalorização profissional é uma questão importante abordada pelos professores em relação aos problemas que vivem no seu cotidiano e que, inclusive, leva muitos a desistirem da profissão (STÜRMER, 2004; ESTEVES, 1999).

Essa é uma questão complexa no contexto educacional, pois abrange aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, dentre outros, que acontecem em uma dimensão ampla e dinâmica que, muitas vezes, parece estar distante das possibilidades de intervenção por parte dos professores. O Professor Airton demonstrou, no complemento de frases, que vivenciava esse conflito:

⁵⁷ Informação da entrevista.

- 9. Sofro quando não tenho apoio e o sistema não muda.**
19. Fico inconformado quando os detentores do “poder” não fazem nada.
21. Minha maior preocupação é o que irá acontecer com o futuro educacional.
29. Queria poder mudar o sistema educacional.
37. Tentarei conseguir mostrar às pessoas que é preciso mudar.
46. Não consigo fingir de cego.
57. Necessito de um sistema educacional valorizado.

Suas colocações demonstraram que ele tinha uma visão crítica sobre a maneira como o sistema educacional estava organizado e tinha vontade política de intervir nesse processo para que as melhorias pudessem acontecer. Essas informações mostram aspectos da constituição da configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) do professor, que, no cotidiano da escola, assumia atitudes constantes de questionamento. Ele era uma pessoa atenta em relação às situações que aconteciam na escola, questionando e intervindo nos encaminhamentos e nas decisões vindas, tanto da equipe gestora, como da Secretaria de Educação.

Suas atitudes demonstravam a maneira como ele vivia o enfrentamento das adversidades do cotidiano da profissão. Compreendia que a responsabilidade pelos problemas educacionais não era somente do professor, mas de várias instâncias da sociedade, tanto a nível interno como externo da própria escola. Entretanto, conforme veremos adiante, a maneira como ele se posicionava frente às adversidades na sala de aula com seus alunos demonstrava que a força da mudança estava nas outras pessoas, na expectativa que tinha em relação a ações externas que deveriam acontecer para que tivesse condições de realizar o seu trabalho.

Assim, a nível macro-social, o professor esperava que uma parte das soluções para os problemas da educação fosse resolvida pelos representantes políticos. Esperava ações deles em relação à questão salarial e outras situações que dependiam de políticas públicas para que fossem efetivadas. Quanto a essas questões manifestou suas preocupações da seguinte maneira:

Discussão em grupo I:

“[...] essa questão das frustrações, é a questão salarial que realmente nos prejudica bastante. [...] Com o salário que temos nós não temos condições de cuidar da nossa saúde direito, nós não temos os privilégios que deveríamos ter com as responsabilidades que nós professores temos, né. [...] Então é, deveríamos ser bastante valorizados, embora não somos. Uma das coisas, por exemplo, que me frustra é como eu coloquei aqui essa representação aqui dos políticos, né. Eles, por

exemplo, os políticos, eles sentam lá pra discutir o salário deles né, e rapidamente são aprovados. [...] Quando aprova o salário deles é dobrado o salário, não é aumentar, por exemplo, R\$ 15,00 no salário mínimo. Quando vai aumentar, que dá um aumento de R\$ 15,00 no salário mínimo, aí eles falam, aí sai na mídia dizendo que o débito vai ser uma coisa enorme que vai ser difícil pro governo pagar, sendo que pra eles, eles fazem isso assim né, todos aprovam. [...] Então é uma das questões que me deixa assim bem, bem, fico pensando, porque né, eles não aprovam um salário melhor do profissional, do professor? Porque que é, eu até diria, porque que um político não deveria ganhar igual um professor? Não é que eu queira ganhar o mesmo salário que eles estão ganhando porque eu acho isso injusto, mas eu queria, por exemplo, que eles baixassem o salário deles né, e fosse ganhar igual nós. Se eles quisessem ganhar bem, eles teriam que também fazer o nosso salário melhorar, porque nós temos responsabilidades maiores do que a deles né, maiores que a responsabilidade de um vereador, de um deputado ou um senador.”

Produção de texto:

“[...] Buscamos novas conquistas como um profissional reconhecido, dedicado, responsável e que compartilhe os novos aprendizados com os colegas. Bem como querer aprender sempre. As nossas realizações acontecem quando passamos em um novo concurso e que os nossos salários aumentam.”

A fala do professor mostra que sua insatisfação não se relacionava somente com as questões econômicas, mas também com a valorização social do magistério. Pesquisas têm mostrado que essa compreensão é apontada pelos professores como um dos principais motivos pelos quais se sentem desvalorizados (STÜRMER, 2004; ESTEVES, 1999). Além do Professor Airton, no período de permanência na escola, as falas e manifestações dos outros professores sobre essa questão aconteciam com frequência, se caracterizando como um aspecto da constituição da subjetividade social desse coletivo de profissionais, conforme abordamos anteriormente. Considerando ser essa uma questão de abrangência macro-social, o Professor Airton manifestou que tinha grandes expectativas em relação a que esse problema fosse assumido pelos políticos.

Entrevista:

“[...] eu acho que os políticos deveriam é, ter a consciência né, de que tanto a questão salarial como a questão de regras educacionais tinham que haver uma mudança.”

Complemento de frases:

26. Espero que grandes políticos possam ver nossos “gritos”.

51. De vez em quando penso que só sendo um grande político para fazer acontecer a diferença.

Suas colocações demonstraram que ele tinha uma visão crítica em relação ao papel dos representantes políticos na intervenção em prol de melhorias na qualidade de vida da população. Quando falou que esperava que os políticos pudessem ver os gritos dos professores expressou que os profissionais da educação vivem uma situação preocupante e precisam de ajuda. Entretanto, em virtude da maneira como a sociedade está organizada, esses gritos muitas vezes não chegam até as pessoas que precisariam ouvir e se perdem em meio às situações do cotidiano. Com isso, esse tipo de posicionamento no enfrentamento dos problemas do cotidiano acaba frustrando ainda mais os professores, enfraquecendo seu poder de luta em prol de melhorias, pois não conseguem se organizar coletivamente e ter força para que sejam ouvidos em seus anseios e necessidades. Dessa maneira, ficam esperando por uma situação que, sem pressão política por parte da coletividade, dificilmente se concretiza.

Além dessa compreensão macro-social, o Professor Airtton compreendia que o sistema educacional era responsável pelos problemas que aconteciam no cotidiano da escola e acompanhava de perto as práticas dos representantes do mesmo, ou seja, a direção e a coordenação pedagógica, que traziam para dentro da escola os encaminhamentos da Secretaria de Educação. Nas reuniões mensais com a direção, o professor assumia uma participação ativa com posicionamentos e questionamentos, acompanhando as ações que eram decididas de uma reunião para a outra e cobrando quando não eram efetivadas⁵⁸.

Uma situação que incomodava o professor em relação ao sistema educacional era o fato da aprovação de alunos que não tinham um bom nível de aprendizagem em relação ao que se esperava deles no final do ano letivo. Manifestava indignação com a farsa que se estabelecia entre o que acontecia efetivamente na escola e os índices de aprovação divulgados pelo sistema. Expressou essa questão no complemento de frases da seguinte maneira:

- 3. *Eu queria saber se o aluno pode passar sem ter aprendido.***
- 4. *Lamento muito como o ensinamento está sendo feito.***
- 8. *Não posso permitir que o sistema não enxergue o que está acontecendo!***
- 30. *Amo ver a realidade e não a maquiagem dos índices.***
- 38. *Minhas obrigações não são atribuir notas! É educá-los, capacitá-los.***

⁵⁸ Informações dos relatórios de observação nº 8 e 14 , de 28 de abril e 26 de maio de 2009, respectivamente.

Suas colocações expressaram a insatisfação em fazer parte de um sistema que ele discordava. Esse assunto não era abordado diretamente no cotidiano da escola junto à equipe gestora, mas era comentado informalmente na sala dos professores. Tal situação se constituía em um dos motivos que levava o grupo a elaborar a ideia de que, quando as situações na sala de aula aconteciam de maneira insatisfatória, a culpa era do professor, conforme abordamos na subjetividade social da escola. Frente a isso, ao falar sobre o que gostaria que mudasse no sistema educacional expressou o seguinte:

Entrevista:

“É, por exemplo, rever esses métodos de, de aprovação e reprovação né. É não buscar apenas índices né, mas sim qualidade educacional, qualidade de aprendizagem, nível de aprendizagem que não tem, que muitos ainda buscam isso. Então eu creio que o que precisa ser buscado não é isso, e sim nível de aprendizagem né, maneiras com que eles, com que as crianças aprendam mesmo. E essas mudanças precisam ser feitas mesmo!”

Mais uma vez percebemos que o Professor Airton tinha uma visão crítica sobre as situações do sistema educacional. Observava e analisava o que estava acontecendo e não se conformava com tais questões. Ao invés disso, manifestava um posicionamento pessoal de reflexões e questionamentos em relação à necessidade de mudanças no processo de avaliação. Compreendia que estava inserido em um sistema que buscava ver resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, sem se preocupar com a maneira como o processo pedagógico acontecia no cotidiano das aulas. Essa situação incomodava o professor, pois o sistema educacional pressionava a equipe gestora em relação aos resultados, a qual, por sua vez, pressionava os professores.

Apesar disso, as colocações do Professor Airton mostraram que ele esperava que a solução desse problema acontecesse a partir de alguma ação do sistema. Quando ele falou que esperava que fossem revistos os métodos de aprovação e reprovação se colocava na posição passiva de quem esperava soluções externas para os problemas que aconteciam no cotidiano das relações da sala de aula. Tal questão se apresentou como um paradoxo na constituição da configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) do professor, pois apesar de ter uma visão crítica e questionadora sobre os processos do sistema educacional, de discordar e manifestar suas opiniões, ele assumia um posicionamento passivo frente às ações e práticas que precisariam ser efetivadas no contexto da escola, tendo em vista a superação dos problemas em questão.

Um exemplo desse paradoxo foi manifestado pelo professor quando ele analisou que a maneira como essa situação estava acontecendo avançava na perspectiva da institucionalização de uma cultura da aprovação automática, independente da aprendizagem dos alunos, e relatou como agia frente a esse problema:

Discussão em grupo I:

“[...] [Os alunos] têm pouca perspectiva de vida assim na questão de ser. ‘Ah, eu preciso estudar, eu preciso fazer minhas atividades inteiras’. ‘Por quê?’ Aí vem a questão, por exemplo, ‘Ah, pra quê que eu preciso copiar isso aqui, estudar e fazer e mostrar pro professor quando eu terminei a atividade? Porque no ano passado fulano de tal não vinha na escola, matava muita aula, não fazia as tarefas e acabou sendo aprovado no final do ano!’ Então aí a questão da aprovação reflete muito hoje na aprendizagem dos alunos, muito, mas é muito! [...] Então assim, se eles virem que o outro passou de ano sem precisar fazer nada, ele também não vai querer fazer. Então isso não gera nele uma, uma perspectiva de vida, de futuro, que ele precisa estudar realmente pra ele conseguir passar, pra ele conseguir passar num concurso. Porque sempre eu to falando isso na sala de aula pra eles: ‘Gente, vocês precisam estudar porque vocês, além de serem aprovados, vocês um dia vão prestar o concurso, prestar o vestibular, quando vocês chegarem à fase adulta, tiver né, chegar a idade. E aí lá vocês terão que ser os melhores, vocês lá terão que ter a capacidade, terão que saber pra conseguir passar.’”

Percebemos que o professor analisava reflexivamente a situação que estava se instituindo no cotidiano da escola com a questão da aprovação dos alunos sem critérios em relação à aprendizagem. Entretanto sua atitude de enfrentamento da situação trazia poucas mudanças no processo que estava acontecendo. Os argumentos apresentados em relação à importância dos estudos traziam uma visão ainda distante da vida dos alunos, uma vez que o professor trabalhava com crianças e abordava o assunto com argumentos relacionados à fase adulta. Os sentidos subjetivos que elas elaboravam em relação aos estudos certamente eram outros, havendo um distanciamento de significados entre o professor e os alunos sobre essa questão. Além disso, o professor não demonstrava interesse em relação a uma aproximação da maneira como os alunos pensavam e sentiam sua vida na escola, buscando compreendê-los. Partindo do pressuposto de que o professor considerava esse problema como uma questão que precisava ser resolvida pelo sistema, essa aproximação parecia ser considerada como desnecessária ou pouco importante no enfrentamento da situação, uma vez que não foi abordada por ele nas informações da pesquisa.

Ainda em relação ao sistema educacional, o professor manifestou que tinha expectativas em relação à participação da equipe gestora e de outros profissionais na solução dos problemas vivenciados com os alunos no cotidiano das aulas:

Discussão em grupo I:

"[...] e essas frustrações de crianças tidas como problemas, isso acontece em todas as áreas, tem muito isso aqui no setor, na escola. E são coisas que a gente fica às vezes sem ter um acompanhamento de um psicólogo, de uma pessoa mais preparada pra ta nos ajudando. Então fica difícil pra gente trabalhar com a turma grande, mais um ou dois alunos desses dentro da sala de aula, no mesmo ambiente. E são situações que a gente tenta encontrar a solução. Mas já outros casos, que não foi possível encontrar a solução, e já chegou e a escola não conseguiu né, fazer com que ele melhorasse e passasse de ano. E assim, falta de pessoal, de profissional mesmo. Nossa escola nunca teve um profissional na área da psicologia, nem acompanhamento nenhum. Então isso que dificulta também bastante. Às vezes parte também da gestão que deixa a desejar devido à questão de ta correndo atrás, buscando realmente. 'Ah, não tem, não sei o quê...', 'Mas eu exijo, eu preciso!' Porque se eles estão ali, eles têm esse papel. É a ligação dos nossos anseios aqui e buscar o apoio pra gente, estar pronto pra nos ajudar."

O professor expressou nessa colocação que não se sentia preparado para trabalhar com as diferenças da sala de aula e, por isso, precisava da ajuda de outras pessoas. A realização de um trabalho coletivo entre os profissionais da escola no enfrentamento das adversidades do cotidiano se constituía como algo importante nesse processo. Entretanto, a maneira como expressou essa ideia explicitou que ele acreditava que não tinha condições de realizar intervenções pedagógicas para trabalhar com a diversidade em virtude de não ter auxílio de um psicólogo e da equipe gestora. Assim, o fato de ter muitos alunos em sala, dentre os quais alguns com necessidades educativas especiais, e não ter apoio externo, impossibilitava-o de realizar ações específicas para trabalhar de maneira a atender as demandas em relação aos diferentes processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

O conjunto dessas informações evidenciou que a configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) do Professor Airton, em relação às adversidades do cotidiano da sua profissão, se constituía com ênfase na necessidade do apoio externo como condição para que pudesse realizar o trabalho pedagógico que competia a ele como docente. Essa inferência tem sustentação também na análise que fazemos das

manifestações do professor em relação ao papel da família no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Sobre essa questão ele falou o seguinte:

Entrevista:

“[...] O papel da família ta, ta um pouco distante, né. Os pais saem muito cedo de casa, voltam à noite. Criança passa o dia todo na escola junto com os profissionais, junto com os professores. Filho chama professor de pai, de tio, de... tem hora que chama de mãe, tem hora que chama né, então confunde muito isso. Então ta cada vez mais difícil, ta um pouco desviado esse papel do professor.”

O professor demonstrou que esperava uma maior participação da família, pois os alunos confundiam o papel do professor com os seus integrantes, situação que interferia nas ações educativas que realizava no cotidiano do seu trabalho. Entretanto sua fala expressou também uma contradição, pois se os alunos passavam o dia todo com os professores e ficavam pouco tempo com seus pais, tal circunstância poderia ser compreendida como uma possibilidade para a realização de intervenções pedagógicas em relação aos aspectos considerados relevantes no contexto da realidade dos alunos de cada turma. Assim, ao invés de ser um problema, tal situação poderia ser assumida como uma alternativa frente às adversidades do trabalho realizado nas aulas.

Nessa mesma perspectiva o professor se posicionou em relação aos seus alunos, pois esperava que eles se interessassem mais pelos estudos, pelos assuntos trabalhados na escola.

Entrevista:

“[...] trabalhar em sala de aula com criança não é fácil porque são, são muitas ideias e cada um que passa [cada ano], elas estão é, digamos, o interesse para leitura mesmo, para os números é cada vez menor. É mais um interesse na área informatizada, eles têm bastante interesse, aí na área da leitura é difícil. Então isso nos deixa, nós professores, bastante é, até um pouco desmotivado, né. Como fazer eles aprender se eles não querem livros, né?! Os livros, eles querem mais folhear, querem mais folhear livros, ver figuras. Na hora de ler, eles não querem ler e pensam mais é em diversão, em curtidão.”

Assim como na colocação sobre a família, a reflexão do professor em relação aos alunos também apresentou uma contradição. Ao mesmo tempo em que o Professor Airton expressou seu descontentamento em relação ao pouco envolvimento dos alunos com as propostas da escola, apresentou uma análise da realidade identificando os

aspectos que poderiam ser tomados como ponto de partida para fazer uma aproximação entre os objetivos da escola e os interesses dos mesmos: a área de informática, o trabalho com as imagens e a ludicidade. Dentre os três aspectos que o professor apresentou o primeiro ficava mais distante da possibilidade de concretização, pois dependia de decisões políticas e econômicas do sistema educacional e da equipe gestora, uma vez que a escola dispunha de uma sala de informática equipada somente com cinco computadores.

Entretanto os outros aspectos, ou seja, o trabalho com as imagens e a ludicidade, relacionavam-se diretamente com o seu trabalho pedagógico, com a organização do seu planejamento e com a vontade de realizar uma prática diferenciada, situações pouco presentes no seu cotidiano. Em relação à questão do interesse dos alunos pelas imagens dos livros, o professor colocou que eles traziam figurinhas para as aulas, situação que o incomodava. Falou que *“essas figurinhas atrapalham bastante porque geralmente elas não têm a parte escrita, só são figuras, são fotos mesmo. Então atrapalham bastante, eles querem brincar, eles querem tá folheando, mostrando pro colega”*⁵⁹. Essa fala demonstrou sua incompreensão em relação à possibilidade de aproveitar o interesse que as crianças tinham por esse tipo de material, planejando atividades em que o mesmo fosse utilizado durante as aulas, tanto para brincar como para trabalhar os conteúdos da proposta curricular. Porém esse tipo de postura era incoerente com a compreensão que o Professor Airton tinha sobre o papel do professor, conforme evidenciou em outros momentos:

Complemento de frases:

47. Minha sala de aula é onde eu transfiro e ouço conhecimentos.

Entrevista:

*“[...] por exemplo, a falta do lazer na escola, né! Embora eu não seja a favor que criança ande sempre brincando, brincando, mas na escola nós sabemos que, se **a criança passar quatro horas sentada na cadeira ouvindo o professor**, é ruim, né. E elas não querem às vezes tá brincando dentro de sala de aula, elas querem tá fora, no pátio, querem tá conversando com a colega sobre os acontecimentos que aconteceram, sobre o que elas viram, vivenciaram né, nos outros dias, nas noites e tal. Então elas, as crianças precisam de um momento assim e não têm. **Na sala de aula não tem como a gente deixar eles estarem conversando assim dentro da sala de aula.** Então se tivesse um intervalo, se tivesse um momento de lazer pra eles, eu creio que isso ia ser bom. Evitaria, por exemplo, deles estarem conversando dentro da*

⁵⁹ Informação da Discussão em grupo I.

sala de aula, estarem trazendo e mostrando e vendo, olhando figurinhas no horário da aula.”

Destacamos na fala do professor as informações que mostraram que ele esperava que a escola organizasse o trabalho para que houvesse um momento de intervalo durante o turno das aulas para que as crianças pudessem conversar e brincar, pois no momento das aulas precisavam estar atentas às explicações do professor. Essa colocação expressou que sua prática pedagógica estava pautada no protagonismo do professor, ou seja, no princípio de que os conhecimentos eram trabalhados a partir do que seria repassado ou transmitido aos alunos, cabendo a eles estarem atentos para que pudessem aprender. Essa maneira de compreender o processo pedagógico relaciona-se com a educação bancária, criticada por Freire (2006, p. 58), na qual,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Partindo desse pressuposto, para o Professor Airton os alunos precisavam ter um momento de descontração proporcionado pela escola para que pudessem ter uma maior concentração no momento do trabalho com os conteúdos escolares. Assim, o problema não estava na maneira como as suas aulas aconteciam, mas na organização da escola em relação a não ter o momento do intervalo. Demonstrou acreditar que, se a escola resolvesse essa questão, o problema do desinteresse dos seus alunos se resolveria. Percebemos novamente, conforme estamos analisando, que o professor assumia um posicionamento de enfrentamento das adversidades do cotidiano de quem almejava ações dos outros para que as situações se resolvessem, ao invés de assumir aquilo que estava ao seu alcance para que as mudanças acontecessem mais rapidamente.

Com isso, não estamos afirmando que o professor era passivo no trabalho com seus alunos, que não intervinha em relação às situações cotidianas da sua sala de aula. As intervenções que realizava aconteciam na mesma perspectiva dos princípios que fundamentavam a sua prática pedagógica, ou seja, no protagonismo do professor.

Entrevista:

“[...] eu tento mostrar a realidade pra eles. Eu quero né, que eles melhorem, que eles consigam é, uma boa formação e consigam é, sucesso profissional e pessoal no futuro, que sejam boas pessoas né, que sigam bons caminhos. Que um dia eles lembrem dos conselhos que eu dei na sala de aula pra eles, que sirvam né, que alguma coisa ficou plantadinha lá na mente deles pra facilitar e ajudar eles.”

Discussão em grupo II:

“Eu me sinto muito incomodado, é uma situação pro professor que eu me sinto mal demais com isso. [O professor se referia aos problemas do cotidiano da sala de aula.] To sempre dando conselho pra eles em sala de aula. Sempre, sempre to conversando com eles. Até não sou bem visto como professor assim por isso, porque eu gosto bem de... Gosto bastante de dar conselho pra eles. Então aluno não gosta de professor assim, aluno gosta de professor que não importa muito com isso, que deixa os alunos à vontade. Então eu me sinto mal com isso, em saber que eles estão fazendo uma coisa errada, que não mudam facilmente. É bem difícil, falta apoio da escola, falta apoio dos pais, falta apoio do sistema, falta apoio de... É muita coisa pra tudo isso mudar! Eu me sinto mal!”

Complemento de frases

31. Esforço-me para mudar a mente dos alunos.

35. Eu sempre posso contar com os meus ensinamentos de valores.

As colocações do Professor Airton explicitaram que as ações que realizava, tendo em vista a mudança de atitudes dos seus alunos, estavam centralizadas na sua pessoa, nos conselhos que dava, nas reflexões que fazia sobre a realidade e nos valores que ensinava. Nas suas posturas de enfrentamento das situações da sala de aula, considerava pouco os alunos, seus pensamentos, suas emoções, suas opiniões e sua história de vida. Assumia um posicionamento unilateral, considerando que o processo de conscientização dos seus alunos e a mudança das atitudes que considerava inadequadas, aconteceriam como consequência da importância dos seus argumentos para a vida dos alunos. Além disso, esse processo também se pautava em fundamentos moralistas, pois o professor colocou que começou *“a trabalhar a questão religiosa com eles mais pra poder trabalhar a educação”*⁶⁰, realizando momentos de oração e reflexão em alguns dias da semana, bem como realizando atividades com as datas comemorativas, tendo por objetivo sensibilizar os alunos em relação a essas mudanças⁶¹.

⁶⁰ Transcrição da discussão em grupo II.

⁶¹ Informações das discussões em grupo I e II.

A realização de ações reflexivas se constituem em momentos importantes no processo pedagógico, porém, na prática do Professor Airton, precisariam ter uma abertura maior ao diálogo e ao estar e viver com o outro, para que acontecessem mudanças efetivas. No decorrer da entrevista e das discussões em grupo o professor demonstrou ter uma tendência a elaborar argumentos e análises sobre situações externas a sua responsabilidade, colocando-se como participante indireto das questões que apresentava, conforme estamos apresentando e interpretando no decorrer desse estudo. Em virtude disso, na segunda discussão em grupo foi solicitado aos professores que relatassem uma situação de dificuldades que vivenciaram com algum aluno e que alcançaram resultados satisfatórios. Naquela ocasião, o Professor Airton participou somente após as colocações das outras professoras e a partir do momento em que a pergunta foi feita diretamente a ele. Esse tipo de participação demonstrou implicitamente que apresentar essas informações se constituía em algo complexo na sua configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a), ou que considerava essa situação menos relevante em relação às reflexões que havia colocado sobre as outras instâncias envolvidas na análise dos problemas do cotidiano.

Assim, frente à provocação direta em relação a uma situação da sua própria intervenção pedagógica, o Professor Airton apresentou um relato de experiências de uma situação vivida com uma aluna com necessidades educativas especiais em que, inicialmente, teve dificuldades de aproximação e compreensão das suas atitudes.

Discussão em grupo II:

“[...] Quando eu entrei aqui na escola, em 2005, ela foi minha aluna. Ela, eu não conseguia, por exemplo, primeiro que ela, ela não fala, a gente não compreende o que ela tenta também falar. Às vezes ela fala assim com sonzinhos, e a gente fica, e eu tinha dificuldade e até hoje eu tenho sabe, com ela pra compreender. Então ela era muito inquieta, ela era de uma turma de 1ª série. Ela já tinha uma idade maior, tava na turminha de 1ª série, e ela não, eu não conseguia compreender ela. Ela também não gostava das atividades. Por exemplo, ela não dava conta de acompanhar a turma e com isso ela ficava fazendo barulho, ela ficava fazendo bagunça e a gente chamava atenção. [...] Eu não consegui me aproximar dela, eu não consegui fazer com que ela aprendesse. [...] E quando foi na 4ª série trabalhei com ela. [...] E aí quando eu, já na 4ª série, uns três anos depois que eu conhecia o problema dela, isso foi ano passado, 2008, aí eu consegui me aproximar dela e ela conseguiu aproximar de mim, gostava. Aí até esse ano ela passa na minha sala de aula, às vezes entra na minha sala de aula e vai conversar comigo, embora não entendo tudo, mas eu já consigo entender alguma coisa que ela fala, então melhorou esse... Na época eu tava tão assim agoniado, angustiado, que eu não conseguia entender, compreender e nem me aproximar dela. Do ano passado pra cá foi bom.”

Ao ser questionado sobre o que havia mudado da 1ª para a 4ª série, que possibilitou que essa aproximação acontecesse, o professor apresentou a seguinte explicação:

Discussão em grupo II:

“[...] Eu não conhecia ela, por exemplo, assim, eu cheguei e ela lá, achava que ela não fazia, tinha dificuldade, mas não fazia por não querer ou porque talvez tinha perdido, tava naquela idade ali era por falta de interesse. Mas depois eu percebi que não era isso, não era só falta de interesse, ela, por exemplo, ela é inteligente, ela sabe desenhar muito bem. [...] Eu acho que faltava eu ouvir mais ela no início né, que depois que eu consegui fazer isso aí melhorou.”

O Professor Airton apresentou uma situação da sua trajetória profissional que evidenciou um aspecto diferente em relação ao que estamos interpretando sobre a sua configuração subjetiva, ou seja, ele demonstrou que a mudança nas relações sociais com a aluna que tinha dificuldades aconteceu a partir do momento em que ele mudou suas próprias atitudes em relação a ela. Quando falou “*Eu acho que faltava eu ouvir mais ela*”, explicitou que o enfrentamento das adversidades do cotidiano não dependia somente de ações externas, mas também da vontade e da tomada de decisões pessoais das pessoas envolvidas diretamente no processo, aspecto que nos remete à configuração subjetiva da Professora Salete, conforme analisamos anteriormente.

Convém destacar que esse tipo de informação foi apresentado pelo professor somente nesse momento, o que nos indica que, para ele, as decisões e ações individuais e micro-sociais do cotidiano vivido entre professores e alunos nas aulas eram consideradas de menor importância em relação ao que esperava dos outros, ou seja, dos políticos, do sistema educacional, da equipe gestora, da família e dos próprios alunos. Além disso, esse foi o único momento em que o professor relatou uma mudança significativa no processo de enfrentamento das dificuldades do cotidiano. Mesmo estando diretamente relacionada ao posicionamento pessoal assumido no enfrentamento da situação vivida, ao invés de esperar que os outros fizessem algo por ele, a maneira como apresentou as informações demonstrou implicitamente que ele acreditava pouco nas possibilidades de mudança que esse tipo de postura e atitude poderiam trazer em relação às dificuldades da sua prática profissional. Tanto que finalizou o relato da situação vivida com essa aluna da seguinte maneira:

Discussão em grupo II:

“[...] Mas temos muitos alunos assim com problemas de deficiência né, que é difícil pra nós trabalharmos com eles, porque a gente não tem um preparo, não tem uma formação pra isso. Por exemplo, ela aí teria que ter um estudo melhor, a questão de compreender os sinais né. E aí é difícil pra gente, porque nós não sabemos como lidar com essas crianças.”

A conclusão que o Professor Airton apresentou ao final do relato evidenciou que ele valorizava pouco a intervenção direta do professor com seus alunos no processo de enfrentamento das situações do cotidiano, pois, imediatamente após relatar as ações que fez e que resultaram em mudanças significativas, falou *“nós não sabemos como lidar com essas crianças”*. Suas colocações evidenciaram uma contradição nos seus argumentos, pois mostrou uma prática que ele próprio realizou e em seguida disse que não sabia trabalhar com a diversidade da sua sala de aula. Além disso, também explicitaram que ele não tinha vontade de assumir como suas as responsabilidades por uma parte importante do processo pedagógico e que depende diretamente do trabalho do professor, ou seja, o comprometimento com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos por meio de relações sociais autênticas e verdadeiras.

Ao invés disso, o foco do compromisso que ele assumia estava em causas maiores e mais amplas. Além das questões que apresentamos anteriormente, o Professor Airton também se preocupava com outros temas desse âmbito:

Discussão em grupo I:

“Outra coisa também que me frustra, por exemplo, a escola é um ambiente educativo né, é uma unidade escolar que é pra educar. Então nós professores sempre estamos falando: ‘Olha gente, não pode fumar, não pode beber, não pode usar droga, não pode isso.’ E uma das coisas, [...] por exemplo, pessoas que de vez em quando ainda chegam a entrar no ambiente escolar fumando. Igual, se um cara ta fazendo um serviço aqui, o mestre de obra ou o engenheiro, se ele ta vindo aqui na escola olhar algumas instalações e fazer algum trabalho que tem que fazer, aí o cara fuma dentro do ambiente escolar. Então acho, é uma coisa que também fico chateado em ver isso aqui! Porque a gente ensina para os alunos que não pode e ao mesmo tempo, né... Então eu vejo assim, que toda vez que a escola fosse contratar esses, essas pessoas para prestar um serviço, que passasse regras pra esses profissionais: ‘Olha, aqui é um ambiente escolar, você não pode fazer isso. Você tem que seguir isso, isso e isso, porque senão você vai dar mau exemplo, você vai ta indo contra, indo contra os ensinamentos dos professores.’”

O professor apresentou reflexões importantes sobre a relação existente entre as ações dos adultos e o desenvolvimento de atitudes e valores nos alunos, uma questão significativa no contexto educacional e social. E complementou suas reflexões apresentando sugestões práticas e viáveis para o enfrentamento de um problema que considerava significativo no contexto da escola. Além desse tema, o professor abordou outro igualmente relacionado à questão das atitudes das pessoas no cotidiano da escola:

Discussão em grupo I:

“[...] eu vejo assim, a questão da, do desperdício de água né, porque as questões climáticas né, estão sendo bem, cada dia ta piorando bastante. Nossa respiração, nossa saúde, esses problemas de saúde, de stress também está tudo relacionado com essa falta de água né, o desperdício, aquecimento global também. Então uma das preocupações também eu vejo, eu fico assim é, frustrado em ver crianças e alguns profissionais, até mesmo às vezes professores, coordenadores, da área da, do serviço aí, qualquer profissional que não, às vezes, preocupa tanto com a questão da, do desperdício de água. E quando eu falo assim essa questão de profissionais, não é só nem no campo aqui da escola, é, por exemplo, em outras unidades né, igual hospitais né, até mesmo na rua. Então a gente precisa trabalhar isso aqui na sala de aula. E já tenho visto vários colegas trabalhando. Igual essa semana mesmo, dia da árvore né, e faz outros movimentos aí. Mas é uma coisa que assim, aqui dentro tem uns que parece que não trabalham isso com uma certa sequência. Às vezes passa ali pelo lavador e vê que tem uma torneira meio aberta, não sabe ir lá e fechar. Alguns profissionais aqui dentro, ainda vejo isso dentro da unidade escolar. Então é uma das coisas assim... E as crianças? Por mais que vocês falam isso dentro da sala de aula, as próprias crianças da minha sala deixam ainda a água ali. Então são campanhas que a gente, que nós estamos fazendo, mas ainda acontece ainda deles deixar isso acontecer, fazer com que... Isso me preocupa!”

Novamente o Professor Airton apresentou reflexões importantes sobre um assunto de um âmbito mais amplo, na perspectiva da coletividade. Relatou algumas intervenções pedagógicas realizadas no decorrer das aulas e que precisariam ter respaldo nas ações dos adultos na escola e fora dela para que as crianças compreendessem a necessidade da mudança de atitudes para a preservação da vida no planeta.

Nesse sentido, compreendemos que os aspectos abordados pelo Professor Airton eram importantes no contexto das adversidades da profissão. As situações que o preocupavam se constituíam em problemas reais do contexto social e educacional, que interferiam no trabalho pedagógico realizado no cotidiano das aulas. Entretanto, o fato de que ele esperava ações dos outros na solução dos problemas para que tivesse condições

de realizar o seu trabalho, fazia com que os alunos fossem prejudicados no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso demonstrava que não assumia como suas as responsabilidades pelos problemas vividos no cotidiano das aulas, mas esperava que os políticos, o sistema educacional, a equipe gestora, a família e os próprios alunos realizassem ações e tivessem atitudes que possibilitassem a realização do seu trabalho. A força das mudanças que ele almejava não estava nele, mas estava nos outros, a quem ele delegava essa responsabilidade. Essa ideia se confirma mais uma vez nas colocações que apresentamos a seguir:

Discussão em grupo I:

*“[...] o que faz o aluno aprender não é ficar duzentos e tantos dias letivos na escola. O que faz ele aprender é ter qualidade, é ter material disponível dentro da sala de aula né, é formar bons profissionais, ter apoio, o professor ter apoio dentro da sala de aula, porque aqui não têm, e maior tempo de planejar. **Isso que vai fazer com o que o professor consiga alfabetizar bem esses alunos.**”*

Produção de texto:

“[...] No entanto, nossos trabalhos e nossas angústias só serão sanadas se encontrarmos parceiros, pessoas compromissadas a nos ajudar. E que tenham acima de tudo responsabilidade de assumir e cumprir os seus compromissos, além de desempenhar seu papel como lhe foi confiado.”

Quando falou que *“isso que vai fazer com que o professor consiga alfabetizar bem esses alunos”* confirmou a interpretação que desenvolvemos sobre a sua configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a), ou seja, a necessidade que ele manifestava em relação a ter as condições necessárias para a realização da sua prática pedagógica, as quais dependiam de ações e providências externas, caso contrário se sentia impossibilitado de trabalhar com seus alunos na perspectiva de alcançar resultados satisfatórios. Apesar disso, convém destacar um aspecto importante desse posicionamento do professor: a luta por melhores condições de trabalho.

No decorrer das análises apresentamos vários problemas abordados pelo professor relacionados com essa questão, que são importantes no contexto educacional e social e que realmente precisam ser resolvidos. Entretanto isso não deveria ser uma condição para a realização das intervenções pedagógicas com os alunos nas aulas. Compreendemos que suas lutas eram importantes, porém, como profissionais da educação, precisaríamos assumir duas lutas: lutar por melhores condições de trabalho,

tanto em relação aos problemas abordados pelo Professor Airton, como por outros que também precisam de melhorias; e, ao mesmo tempo, realizar um trabalho comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, pois eles não podem ser penalizados e prejudicados pelos problemas que acontecem. Não poderíamos hierarquizar as ações, no sentido de esperar que as condições melhorassem para que pudéssemos realizar um bom trabalho. Nesse sentido, precisaríamos realizar uma intervenção pedagógica que atendesse as necessidades e individualidades dos alunos e lutar pelas melhorias nas condições de trabalho do professor.

8. REFLEXÕES E SÍNTESES CONCLUSIVAS

Temos que nos habituar ao fato de que a abordagem da complexidade é uma busca sem fim, é a imersão do conhecimento em um processo infinito.

Fernando González Rey

A pesquisa sobre a produção de sentidos subjetivos dos professores nas situações de enfrentamento das adversidades do cotidiano da sua profissão possibilitou significativas possibilidades de análise no processo de construção das informações no tema da pesquisa. Conforme González Rey (2005a), esse processo de construção de conhecimentos só é possível por meio do caráter construtivo-interpretativo, pelo qual o investigador assume um papel ativo na interpretação da “forma indireta e complexa em que aparecem os indicadores da subjetividade por meio das diferentes formas de expressão do sujeito” (p. 267). Essa situação foi vivenciada por nós na realização dessa pesquisa, que assumiu os princípios da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2005b, 2005c), sendo desafiador o processo de sistematização das reflexões sobre a subjetividade social e individual dos professores.

Nesse sentido, considerando a amplitude e complexidade das questões que envolvem a subjetividade, as informações apresentadas pelos sujeitos evidenciaram tensões, coerências e contradições próprias da constituição do ser humano, as quais se manifestaram em sua processualidade e dinamicidade. Partindo do amplo processo da construção das informações, destacamos a seguir algumas sínteses que consideramos mais relevantes para o fechamento das análises nesse momento, explicitando que concordamos com González Rey (2005a) quando ele afirma que cada construção teórica desenvolvida a partir de pesquisas na área da subjetividade revela outras zonas de sentido que possibilitam a continuidade dos estudos em outros enfoques. Isso significa dizer que nesse momento a pesquisa atinge um momento conclusivo, porém vários outros enfoques de análise aparecem e ainda seriam possíveis a partir das informações manifestadas pelos professores.

Com isso, um dos princípios da Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey (1997, 2001, 2002, 2004, 2005a, 2005b), evidenciado de maneira significativa na construção das informações, foi a **relação indissociável entre a subjetividade social e individual**. Alguns enfoques da análise foram abordados em momentos diferentes da sistematização dos resultados da pesquisa, em virtude da sua relação com questões significativas tanto para o grupo de professores quanto para os docentes individualmente. Essa situação aconteceu, por exemplo, na análise da participação da família na vida escolar dos seus filhos, no desinteresse dos alunos pelo processo pedagógico proposto pelos professores, entre outros.

Tais enfoques de análise podem parecer repetitivos se compreendidos em outras perspectivas teóricas. Entretanto, quando compreendemos a subjetividade “como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 202), entendemos que os mesmos se constituem em configurações de sentidos que os sujeitos manifestaram em diferentes momentos das suas práticas sociais cotidianas. Sobre isso, González Rey (2005a, p. 267) argumenta que, “pela própria natureza da subjetividade, na investigação aparecerão de forma simultânea informações procedentes dos diferentes sistemas de configuração subjetiva: o individual e o social”, as quais são interpretadas e organizadas pelo investigador no momento da construção teórica.

Outro aspecto significativo na construção das informações foi a **complexidade da subjetividade humana**. As informações mostraram a diversidade e divergência de opiniões e posicionamentos dos professores em relação às adversidades vividas no cotidiano da escola. Tal situação evidenciou que a compreensão dos problemas vividos nas instituições e a busca por alternativas de solução para os mesmos não se constituem em questões simples, pois envolvem a participação direta de sujeitos concretos que se posicionam a partir da singularidade da sua história de vida. Considerando tal complexidade, a vivência desse processo evidencia a necessidade de uma maior aproximação entre as pessoas que trabalham nas escolas, tendo em vista a compreensão mútua e a possibilidade do trabalho coletivo. Nas situações em que as pessoas não estão dispostas a ouvir, dialogar e trabalhar com o outro, com o diferente, conforme analisamos no tipo de relacionamento de algumas coordenadoras pedagógicas com os professores, as relações cotidianas se complicam e as zonas de tensão (GONZÁLEZ REY, 2005a) que se criam nesses espaços sociais acabam se constituindo

em momentos de repressão e constrangimento, ao invés de possibilitarem o crescimento individual e coletivo.

Da mesma maneira, a compreensão da complexidade da subjetividade humana também se apresentou como um aspecto significativo em relação ao exercício da profissão docente, pois seria importante que uma relação social de compreensão mútua e coletividade acontecesse também no âmbito da sala de aula. Considerando que esse não foi o foco central da nossa pesquisa, compreendemos que essa seja uma zona de sentido (GONZÁLEZ REY, 2005a) que se apresenta como uma possibilidade de continuidade para os estudos sobre a subjetividade humana nas relações sociais da docência. Apesar de não termos observado a relação social na sala de aula e não termos entrevistado os alunos, os professores apresentaram informações que nos permitiram compreender que uma parte do grupo buscava uma maior aproximação da subjetividade individual dos seus alunos, enquanto outra parte se posicionava com maior distanciamento dos mesmos. Sobre isso, a Professora 5 expressou uma fala na entrevista que evidenciou essa preocupação:

"[...] porque a criança, ela quando ela vem né, pra escola, ela, se ela tiver algum problema em casa, ela não vai se interessar pelo que tá aqui na escola. Então como é que você vai chamar a atenção dessa criança se você não está no mundo, se não tentar entrar no mundo dela? Você não vai conseguir! Então a gente aí, é quando a gente tem que passar a conviver com o aluno, a conhecer a vida do aluno."

Quando a Professora 5 destacou que era preciso entrar no mundo da criança, explicitou seu olhar em relação à subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2005a) dos seus alunos, mostrando a importância de uma relação social de proximidade e compromisso para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento acontecesse de maneira satisfatória. Além disso, sua fala mostrou também um processo defendido por Tacca (2006a), discutido anteriormente no decorrer da apresentação e análise dos resultados: a necessidade do estabelecimento de estratégias relacionais por parte do professor, ou seja, a criação de canais dialógicos que possibilitem conhecer e compreender as emoções e os pensamentos dos alunos, tanto em relação às aprendizagens e aos desenvolvimentos que vivenciam no cotidiano da escola, quanto às situações da sua vida pessoal.

Esse processo evidencia também que a docência não é uma profissão simples e técnica, voltada simplesmente à transmissão de conhecimentos aos alunos. Ao invés disso, a essência do seu fazer está relacionada com a subjetividade humana, que, conforme González Rey (2005a, p. 185), se constitui em um macrossistema complexo onde “se integram o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele, as quais aparecem numa multiplicidade de sentidos subjetivos”. Assim, as estratégias relacionais (TACCA, 2006a) se apresentam como uma possibilidade de atuação pedagógica para os professores se aproximarem dos sentidos subjetivos que seus alunos produzem, principalmente quando compreendem que sua profissão se caracteriza como um trabalho interativo (TARDIFF e LESSARD, 2005), em que o trabalho com seres humanos não é considerado como algo periférico, mas se constitui no âmago da sua prática profissional.

A compreensão da docência e da subjetividade humana na perspectiva da complexidade nos auxiliou a interpretar as **diferentes maneiras de enfrentamento das adversidades do cotidiano da profissão**, aspecto que se constituiu como central na construção das informações. Os dois casos analisados, a Professora Salete e o Professor Airton, mostraram que são inúmeros os aspectos que influenciam na maneira como cada pessoa vive as adversidades do seu cotidiano, os quais estão relacionados tanto com a subjetividade individual de cada uma, como com a subjetividade social dos seus grupos de convivência. Todas essas questões constituem a personalidade de cada pessoa, a qual se manifesta por meio de configurações subjetivas, que se constituem por “um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 204).

Nessa perspectiva visualizamos uma possibilidade maior de compreender a singularidade como cada professor vive o enfrentamento das adversidades da sua profissão, pois cada um se constitui como uma pessoa única a partir das experiências da sua história de vida. Os professores dos casos selecionados evidenciaram duas maneiras distintas e antagônicas nesse processo, havendo várias outras possibilidades de posicionamentos, as quais se relacionam com a maneira como se constitui a subjetividade de cada pessoa. Além disso, se essa pesquisa fosse realizada novamente com esses mesmos professores provavelmente eles apresentariam informações diferentes em relação ao tema em estudo, em virtude da dinamicidade dos sentidos

subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) produzidos pelas pessoas no cotidiano das suas vidas, a partir das interações sociais que estabelece com os outros.

Frente a isso, os resultados analisados nos auxiliam a compreender como os professores vivenciam a complexidade da sua profissão. O movimento dialético e contraditório entre as expectativas, as frustrações e as realizações dos professores no seu cotidiano, bem como a constituição da subjetividade social da escola, mostraram que, nos sentidos subjetivos que eles produziam, havia mais manifestações de frustrações do que de realizações. As análises de outras pesquisas sobre a docência mostram resultados semelhantes em relação a como os professores compreendem e vivem a sua profissão (ESTEVES, 1999; STÜRMER, 2004; BARRETO, 2007; LAPO e BUENO, 2003). As circunstâncias que acarretam tal situação são inúmeras, envolvendo tanto questões políticas, econômicas, sociais e culturais, vinculadas a possibilidades de intervenção no âmbito macro-social, como questões pedagógicas e de relações interpessoais, relacionadas à vivência micro-social do cotidiano das aulas.

Esse foi um dos principais indicadores evidenciados na construção das informações no processo de análise dos casos singulares, ou seja, o antagonismo na maneira como a Professora Salete e o Professor Airton compreendiam o enfrentamento das adversidades da docência. A configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) de cada um deles apresentava sentidos subjetivos bastante distintos nesse processo. Enquanto a Professora Salete valorizava as possibilidades de intervenção nas relações sociais da sala de aula, as quais estavam ao seu alcance e dependiam em grande parte da sua iniciativa e persistência para que se concretizassem, o Professor Airton esperava que outras pessoas e instâncias sociais resolvessem determinados problemas para que ele tivesse as condições necessárias para a realização do seu trabalho.

A Professora Salete evidenciou na sua configuração subjetiva uma motivação interna de busca pela perfeição nas ações que realizava, aspecto que a mobilizava no enfrentamento de situações de fracasso e dificuldades, assumindo como sua a responsabilidade em relação aos resultados que almejava alcançar. Já o Professor Airton, apesar de ter posicionamentos críticos e reflexivos sobre os problemas do cotidiano, assumia uma postura de passividade nos momentos de intervenção, pois acreditava que a responsabilidade por tais situações eram do sistema educacional e social e as possibilidades de mudanças não estavam ao seu alcance. A análise desse paradoxo nos permite inferir que a Professora Salete tinha uma força pessoal, uma

motivação que a impulsionava à tomada de decisões e à realização de ações de enfrentamento das adversidades do cotidiano. Enquanto que o Professor Airton se posicionava com discursos e demonstrava uma fraqueza pessoal para realizar ações de mudança em relação aos problemas que analisava e criticava com facilidade. Assim, o que fortalece o professor é sua autonomia e sua ação emancipadora, sendo que isso ele deve buscar dentro de si mesmo. Nada o fragiliza mais do que colocar na mão do outro as perspectivas de sua realização profissional.

Frente a essa situação e à compreensão da relação intrínseca entre a configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a) de cada professor no processo do enfrentamento das adversidades do cotidiano, outro aspecto que destacamos nesse momento de síntese é o **processo de formação dos professores na perspectiva da subjetividade**. Normalmente os momentos de formação dos professores, seja na universidade, em eventos científicos ou na própria escola, desconsideram a subjetividade das pessoas envolvidas no processo educativo e enfatizam conhecimentos teóricos e práticos, tendo em vista o aprimoramento das intervenções pedagógicas no cotidiano das aulas. Esses conhecimentos são importantes, pois o professor é um profissional que precisa se preparar para o trabalho que realiza com seus alunos na perspectiva da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Entretanto, os professores precisam mais do que isso. Ao abordar seus anseios em relação às capacitações que participava, a Professora Salete se expressou da seguinte maneira:

“[...] o professor hoje, ele tem, ele tem que ter capacitação, muita capacitação, porque senão ele não, não da conta de, de pegar uma sala igual a que eu peguei esse ano, de alunos complicados. Porque, Adriana, não é só aqui na minha sala, é em toda a escola! E nós, professores, a gente às vezes fica muito triste, porque a gente não vê ajuda de lugar nenhum, sabe? [...] Aí então eu falo que o professor, o professor é o professor e o professor, né! Agora, o tipo de capacitação tem de ser de acordo com o que o professor é, pensa, acha que vai ser bom pra ele. Porque às vezes, a coisa fica muito na teoria, teoria, teoria e na prática é totalmente diferente, né! Porque eu participei de várias capacitações, e quando a gente lança através da sala de aula, e principalmente aqui [...], que há muitos problemas sociais na família né, é totalmente diferente, não tem como fazer.”

Essa colocação aparentemente expressou que a professora almejava que as capacitações abordassem conhecimentos práticos ao invés de enfatizar os aspectos teóricos da prática docente. Entretanto, quando ela falou que buscou ajuda e não

encontrou, que tentou colocar em prática e não obteve resultados satisfatórios, que o professor trabalhava sozinho e que as situações que vivenciavam na sala de aula eram complicadas em virtude do contexto social dos alunos, evidenciou outros sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a), que precisariam ser abordados no processo de formação dos professores. Superar a perspectiva academicista e criar estratégias relacionais (TACCA, 2006a) para se aproximar das emoções e dos pensamentos que os professores elaboram sobre a sua profissão, valorizando a subjetividade como uma dimensão importante do processo de formação, se constitui em um desafio que precisaria ser assumido pelos formadores.

Quando refletimos sobre essa possibilidade entendemos que a perspectiva da formação em serviço, em que a reflexão sobre a prática cotidiana se caracteriza como um dos princípios fundamentais (SCHÖN, 1995), viabilizaria esse processo se os espaços de trabalho coletivo acontecessem efetivamente. Além disso, compreendemos que esses momentos de discussão e planejamento sobre as práticas pedagógicas a serem realizadas na escola precisariam valorizar e possibilitar também a expressão e manifestação da maneira como os professores pensam, sentem e vivem as adversidades do seu cotidiano. Para isso, seria importante que os coordenadores pedagógicos assumissem o papel de organizadores do ambiente social (VIGOSTSKI, 2003) por meio de uma postura investigativa, buscando compreender as manifestações do seu grupo de professores na perspectiva da sua subjetividade.

Nesse sentido, compreendemos o papel do coordenador pedagógico como professor dos professores no cotidiano da escola, sendo que a relação social vivenciada por eles precisaria acontecer na perspectiva dialógica. Entretanto destacamos que esse não é um processo simples, que essa não é uma receita de sucesso para resolver as adversidades vividas na escola. Principalmente porque o coordenador pedagógico também é um sujeito concreto que integra esse grupo, que atua no coletivo a partir da singularidade das suas experiências de vida e da maneira como compreende o mundo a partir dos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2005a) que elabora no seu convívio social.

Frente ao exposto e considerando as sínteses que apresentamos, concluímos que o estudo sobre a produção de sentidos subjetivos dos professores na vivência das adversidades da sua profissão evidenciou a importância da valorização da subjetividade na análise dos vários aspectos implicados nesse processo. A superficialidade, a

parcialidade e a fragmentação na compreensão dessas questões possibilitam apenas uma compreensão limitada sobre a docência. Para compreender as falas, atitudes, ações e omissões dos professores frente a tantas situações adversas que vivem no cotidiano da escola e nas relações sociais da sala de aula, é imprescindível adentrar no campo dialético, dinâmico, contraditório e complexo da subjetividade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se procurar bem você acaba encontrando.
Não a explicação (duvidosa) da vida,
Mas a poesia (inexplicável) da vida.*

Carlos Drummond de Andrade

A realização dessa pesquisa trouxe contribuições importantes na constituição da minha subjetividade individual como pesquisadora e docente no ensino superior. O olhar investigativo das falas e manifestações dos professores, na perspectiva da subjetividade, desencadeou processos auto-reflexivos em relação a maneira como penso, sinto e vivo a docência. A valorização do outro como pessoa única e singular na sua maneira de ser e viver nos seus vários grupos sociais de convivência, provocou em mim momentos importantes de reflexão sobre o período em que atuei como coordenadora pedagógica em escolas da educação básica. Muitas vezes não compreendia porque certos professores do grupo assumiam determinadas posturas frente às adversidades do cotidiano da escola e da sala de aula e, em virtude disso, distanciava-me dessas pessoas.

Hoje, após a realização dessa pesquisa, penso totalmente diferente. Não atuo mais como coordenadora pedagógica, porém ao dialogar com colegas no cotidiano da profissão e com outras pessoas na vida pessoal, passei a ter curiosidade em me aproximar da “*poesia (inexplicável) da vida*”. Sem a pretensão de ter todas as respostas ou de compreender plenamente os sentidos subjetivos das pessoas, situação impossível devido à tamanha complexidade desse processo, passei a questionar mais os porquês e a me esforçar para entrar em relação com os outros, adentrando seus pensamentos e suas emoções. É incrível a diferença que essa atitude de vida faz nas relações sociais do cotidiano quando a fazemos intencionalmente!

Essa situação traz à tona uma das inúmeras possibilidades de continuidade de estudos em relação ao problema de pesquisa abordado nesse trabalho: a realização de uma pesquisa-ação junto a um grupo de professores, interpretando sua configuração subjetiva e analisando as possibilidades de intervenção na produção de sentidos subjetivos que os auxiliem no processo de enfrentamento das adversidades da docência.

Essa proposta se apresenta como um exemplo do conceito de zonas de sentido, elaborado por González Rey (2005a, p. 6), ou seja, os “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”. Nesse sentido, a presente pesquisa delimitou seu campo de reflexões na produção de sentidos subjetivos que os professores elaboram frente às adversidades do cotidiano da profissão, ciente de que os resultados alcançados trouxeram contribuições sociais e científicas, porém não tem a pretensão de esgotar os estudos sobre o tema.

Assim, a identificação das zonas de sentido explicita o caráter de incompletude das pesquisas, pois ao concluir a investigação sobre um determinado problema, abrem-se novas possibilidades para a continuidade de outros estudos, que fazem com que o pesquisador construa teorias no decorrer das suas práticas investigativas. A construção de conhecimentos transversaliza os vários momentos da investigação desenvolvida. Não acontece em um momento pontual e único desse processo, mas é uma ação constante frente à multiplicidade de informações apresentadas pelos sujeitos, se caracterizando pela atividade pensante e construtiva do pesquisador.

Nesse sentido, visualizamos a possibilidade de outras zonas de sentido relacionadas com a pesquisa que realizamos, como por exemplo:

- analisar se as relações de gênero interferem na maneira como os docentes vivenciam as adversidades da profissão. Observamos que os professores se manifestavam mais do que as professoras nas reuniões e no cotidiano da escola, expressando seus pensamentos e emoções, o que pode indicar uma possibilidade de pesquisa a partir da interpretação da subjetividade de ambos os grupos;

- observar as relações sociais no âmbito da sala de aula e analisar a produção de sentidos subjetivos que os alunos elaboram em relação às expectativas que os professores têm sobre o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento;

- analisar as relações sociais entre a coordenação pedagógica e os professores, interpretando a subjetividade de ambos no enfrentamento das adversidades do cotidiano e que alternativas elaboram e efetivamente concretizam nesse processo;

- analisar o processo de formação em serviço dos professores e a sua contribuição na produção de sentidos subjetivos favoráveis ao enfrentamento das dificuldades vivenciadas na sala de aula.

As possibilidades de enfoques de pesquisa são inúmeros nessa área, principalmente em virtude da complexidade e abrangência do tema da subjetividade, que pode ser abordado a partir de vários desdobramentos. Nesse sentido, convém registrar que as reflexões, análises e interpretações apresentadas nesse trabalho não estão concluídas, pois outros enfoques ainda poderiam ser desenvolvidos a partir das informações que os sujeitos da pesquisa manifestaram no período da minha permanência na escola.

Apesar dessas questões, esperamos que a pesquisa seja compreendida e recebida como uma contribuição social, tanto para as professoras e os professores que atuam nas escolas, como para aqueles que trabalham nas universidades, pois a atitude investigativa do outro, ou seja, a interpretação dos sentidos subjetivos implícitos nas manifestações das pessoas no seu cotidiano, se constitui como um desafio complexo a ser assumido por cada um de nós nas relações sociais que, como seres humanos, vivemos a todo instante no decorrer da nossa vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Augusto Parras. **A subjetividade social de uma escola inclusiva**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2005.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2009.

ANDRADA, Luana Pimenta de. **O professor na psicologia histórico-cultural: da mediação à relação pedagógica**. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2007-05-142040LuanaPimentadeAndrada.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

BARRETO, Maria da Apresentação. Ofício, estresse e resiliência: desafios do professor universitário. Tese (Doutorado). Natal: UFRN, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1783>. Acesso em: 4 nov. 2009.

BARTHOLLO, Roberto. Alteridade e preconceito. In: TUNES, Elizabeth, BARTHOLLO, Roberto (Orgs.). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

BRAGA, Adriana Luísa Pinto. **Alunos e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica**. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2009-06-171715adriana.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2009.

BURNHAM, Teresina Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Paulo: EdUFSCar, 1998.

CAMPOS, Jameson Ramos. **“Era um sonho desde criança”**: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas – PB. Dissertação (Mestrado). Natal: UFRN, 2008. Disponível em: <http://bdtd.bczm.ufrn.br/tesesimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1875>. Acesso em: 4 nov. 2009.

CARDINALLI, Cristiane C.B. **Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: PUC-Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.puc->

campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2006-03-29T084502Z-1145/Publico/Cristiane%20Cardinalli.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2009.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola–família. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

CORES, Cristina Imbuzeiro. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=819>. Acesso em: 9 fev. 2010.

CUNHA, Myrtes Dias da. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ESTEVES, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 25 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Educação e mudança**. Trad. Isabel Carvalho. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. 8ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: **Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd**. Outubro 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc>. Acesso em: 27 set. 2008.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. **Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior**. Tese (Doutorado). São Paulo: PUC-Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2006-03-29T122926Z-1146/Publico/Vanessa%20Cristina.pdf>. Acesso em 8 fev. 2009.

LAPO, Flavinês Rebolo, BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n.118, março 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2009.

MARTINÉZ, Albertina Mitjás. Programas, técnicas y estrategias para enseñar a pensar y a crear - un enfoque personalógico para su estudio y comprensión. In: Albertina Mitjás Martínez. (Org.). **Pensar y crear: estrategias, programas y métodos**. La Habana: Editorial Academia, v. 1, p. 80-127, 1995.

_____. A criatividade na escola: três direções de trabalho. **Linhas críticas**. v.8, n.15, p. 189-206, jul/dez. 2002.

_____. **Criatividade, personalidade e educação**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2003a.

_____. El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. **Movimento**. n.7, p. 137-149, mai. 2003.

_____. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: Lívia Mathias Simão; Albertina Mitjás Martínez. (Org.). **O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. Subjetividad, Complejidad y Educación. **Psicología para América Latina**, v. 13, p. 5, 2008. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo.php?pid=S1870-350X2008000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 nov. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A opção pelo magistério representada por professoras de ensino fundamental em memoriais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 115-138, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n1/06.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2009.

MEDEIROS, Cristina Maria Barros de, MUDADO, Tereza Hermendani. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, Elizabeth, BARTHOLLO, Roberto (orgs.). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNIZ, Cristiano. Mediação e conhecimento matemático. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 4ª ed. São Paulo: Érica, 2003.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vida de Professores**. Lisboa: Porto Editora. 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **No fio da história**: uma análise da (re)construção identitária dos professores – entrecruzando tempos, memórias e espaços. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=912>. Acesso em: 4 nov. 2009.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁNCHEZ BLANCO, Concha. **De la educación infantil y su crítica**: reforma, investigación e innovación y formación del profesorado. v. 2. Sevilla: M.C.E.P., 2001.

SANTOS, Sílvia Maria Barreto dos. Docência universitária na era da imprevisibilidade: dilemas e possibilidade. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17247/000713429.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 4 nov. 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Kátia Maria Fernandes e Silva. **Lecionar**: um ato de amor ou somente o exercício de uma profissão? Dissertação (Mestrado). Santos: Universidade Católica de Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=101>. Acesso em: 4 nov. 2009.

SILVA, Adriana Maria Arantes Leme da. **Mães de bebês de risco: sentimentos, concepções e aprendizagens no contexto de redes de apoio e de relações sociais significativas**. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2006. Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2008-12-231741adrianaarantes.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2009.

SIMÃO, Livia Mathias. Alteridade no diálogo e construção de conhecimento. In: SIMÃO, Livia Mathias, MARTINÉZ, Abertina Mitjans (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

STANGHERLIM, Roberta. Sentidos subjetivos na relação professor-aluno. **Revista de Educação AEC**. Ano 35, n.139, abr./jun. 2006, p. 51-59.

STÜRMER, Noeli Maria. **O Desenvolvimento Profissional do Professorado do Ensino Médio de Palmas – TO**. Tese (Doutorado). La Coruña, Espanha: Universidade da Coruña, 2004.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Além de professor e de aluno: a alteridade nos procesos de aprendizagem e desenvolvimento. In: SIMÃO, Livia Mathias, MARTINÉZ, Abertina Mitjans (orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005a.

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006a.

_____. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: Maria Irene Maluf e colaboradores. (Org.). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2006b.

_____. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: GALVÃO, Afonso, SANTOS, Gilberto Lacerda dos (Orgs.). **Educação, arte e mídia, gênero, raça/etnia e juventude, educação ambiental, diversidade e inclusão**. Brasília: Líber Livro Editora: ANPed, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa, GONZÁLEZ REY, Fernando. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicologia Ciência e Profissão**. v.28, p. 138-161, 2008.

TARDIFF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TUNES, Elizabeth, BARTHOLO, Roberto (Orgs.). **Nos limites da ação**: preconceito, inclusão e deficiência. São Paulo: EdUFSCar, 2007.

URT, Sônia da Cunha, MOTTA, Maria Alice Alves da. Professores pensam – e fazem – a diferença. **Linhas Críticas**. Brasília. v.13, n.25, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n25/professores_pens.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. n. 17-18, Campinas, 2002, p.81-103. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2009.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Obras Escogidas III**: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Dis, 1995.

_____. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor Dis, 1997.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLO, Valeska. Subjetividade e filosofia para crianças: um relato de experiência e reflexão. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luiz. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thompson, 2005.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE 1



CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ALUNO



Palmas, 16 de Fevereiro de 2009.

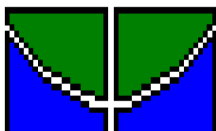
Senhor(a) Diretor(a): _____

O Curso MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins, Processo nº 2258/2006, tem o prazer de apresentar a Vossa Senhoria a aluna ADRIANA ZIEMER GALLERT que tem interesse em cumprir suas atividades práticas da pesquisa de campo do Mestrado junto a Secretaria de Educação do Município de Palmas – TO, para observação das atividades cotidianas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A aluna compromete-se a cumprir as normas constantes dessa Instituição durante o período de efetivação das atividades.

Sem mais, colocamo-nos à disposição de V^{sa}. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cassiano F. Simões
Coordenador Operacional
MINTER - Mestrado Interinstitucional em Educação, parceria UnB/Unitins

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, autorizo a pesquisadora *Adriana Ziemer Gallert*, professora da Unitins, mestranda em Educação – Minter UnB/Unitins, cujo projeto de pesquisa é denominado “*A produção de sentidos subjetivos do professor frente a situações de não-realização das suas expectativas na atuação pedagógica*”, sob orientação da Profa. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca, a utilizar-se das informações coletadas na escola, obedecendo aos critérios da ética da pesquisa, sendo assegurado o anonimato de todos os participantes desse processo.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

____/____/____
Data

APÊNDICE 3

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Dados de identificação

Nome

Formação acadêmica

Tempo de trabalho na educação como professor/professora

Tempo de trabalho nessa escola

Séries/Turmas de atuação na escola

2. Roteiro de conversa

1. Conte-me como aconteceu sua escolha profissional para trabalhar como professor/professora na área da educação.

2. Quando fez essa escolha profissional que expectativas você tinha em relação ao trabalho que ia realizar? Essas expectativas se realizaram? Por que isso aconteceu dessa maneira?

3. Hoje suas expectativas são as mesmas ou mudaram?

3.1 (Caso a resposta seja que as expectativas mudaram)

Por que suas expectativas mudaram?

Quais são suas expectativas atualmente?

4. Em sua opinião, qual é o seu papel como professor/professora no atual contexto educacional?

5. Você consegue realizar seu papel de professor/professora da maneira como gostaria?

5.1 (Caso a resposta seja negativa)

Por que você não consegue?

Como você se sente em relação a essa situação?

Se você pudesse mudar essa situação o que faria?

5.2 (Caso a resposta seja positiva)

A que você atribui o fato de conseguir realizar satisfatoriamente seu papel de professor/professora?

6. O que você espera dos seus alunos em relação ao trabalho que realiza com eles?
7. Seus alunos correspondem satisfatoriamente ao que você espera deles? Por que isso acontece? Como você se sente em relação a essa situação?

7.1 (Caso a resposta seja negativa)

Se você pudesse mudar essa situação o que faria?

8. Como você se sente como professor/professora dessa escola?
9. Que situações acontecem no dia-a-dia da escola que o realizam profissionalmente como professor/professora? Essas situações acontecem com que frequência no seu cotidiano? Como você se sente quando isso acontece?
10. E que situações acontecem no dia-a-dia da escola que o frustram profissionalmente? Essas situações acontecem com que frequência no seu cotidiano? Como você se sente quando isso acontece?
11. Você gosta de trabalhar como professor/professora na área da educação? Por quê?
12. O que você pensa ou planeja em relação ao seu futuro profissional?

Pergunta incluída após a realização da primeira entrevista:

13. O que você pensa que está levando os professores a desistirem da profissão?

APÊNDICE 4

DISCUSSÃO EM GRUPO II – Roteiro para o diálogo

Considerando que no encontro anterior conversamos sobre as frustrações e realizações da profissão do magistério de uma maneira geral, nesse momento vamos ter como objetivo dialogar sobre questões mais direcionadas em relação ao cotidiano da sala de aula com os alunos.

1. Que situações acontecem no dia-a-dia das aulas que realizam vocês em relação aos seus alunos? Que relatos vocês podem trazer para essa discussão aqui hoje?
2. E que situações acontecem que frustram vocês em relação aos seus alunos? Que relatos vocês podem trazer para essa discussão aqui hoje?
3. Como vocês se sentem ou lidam com essas situações de frustrações? O que fazem pra superar essa frustração? Vocês conseguem superar? Como é isso?

APÊNDICE 5**COMPLEMENTO DE FRASES**

Complete as frases de acordo com aquilo que você pensa neste momento:

Nome: _____

1. Eu gosto
2. O tempo mais feliz
3. Eu queria saber
4. Lamento
5. Meu maior medo
6. Eu sou
7. Na escola
8. Não posso
9. Sofro quando
10. Eu preciso
11. Ser professor
12. Fracassei
13. Na vida as coisas
14. Odeio
15. Eu gostaria
16. Meus alunos
17. Meu futuro
18. Minhas expectativas
19. Fico inconformado
20. Este lugar
21. Minha maior preocupação é

22. Desejo
23. Eu, secretamente,
24. O magistério
25. Meu maior problema
26. Espero
27. Fico triste
28. O estudo
29. Queria poder mudar
30. Amo
31. Esforço-me
32. Eu prefiro
33. Frustra-me
34. Minha principal ambição
35. Eu sempre posso
36. Meu maior prazer
37. Tentarei conseguir
38. Minhas obrigações
39. Fico feliz
40. Eu brigo
41. Os outros
42. Sinto
43. Sempre quis
44. Quando estou sozinho
45. Não suporto
46. Não consigo
47. Minha sala de aula
48. O grupo

49. Minha vida futura
50. Procuro
51. De vez em quando penso
52. Meu maior desejo
53. Meu tempo
54. Luto
55. O passado
56. Aborrece-me
57. Necessito
58. Alunos
59. Sempre que posso
60. No passado
61. Fico deprimido quando
62. O trabalho
63. Algumas vezes
64. Em casa
65. Quando posso
66. Minha maior frustração
67. Eu
68. Meus colegas
69. Penso
70. Tenho dúvidas
71. Eu não quero
72. As pessoas
73. Me sinto contrariado
74. Me dá trabalho
75. Quando era criança

APÊNDICE 6

PRODUÇÃO DE TEXTO

MINHA VIDA PROFISSIONAL...

No desenho anexo temos uma árvore que representa a VIDA e vários bonecos que podem representar VOCÊ em diferentes momentos e situações. Coloque esse desenho diante de você e:

- observe cada um dos bonecos que aparecem;
- reflita sobre o que eles expressam;
- identifique os bonecos que expressam como você se sente nesse momento da sua vida profissional;
- circule esses bonecos que você identificou e coloque em cada um deles uma palavra de identificação de seu sentimento.

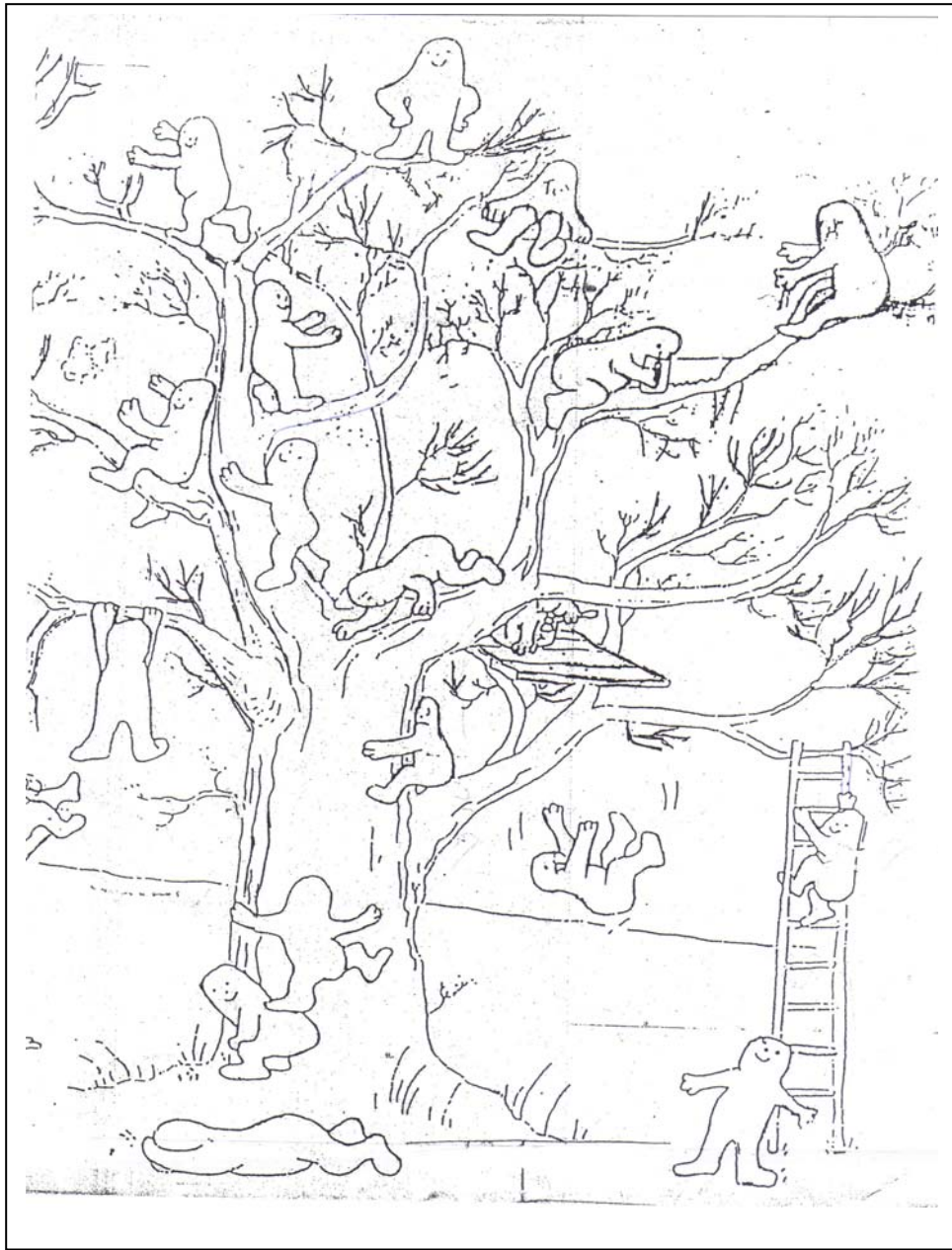
Em seguida gostaria que você escrevesse um texto registrando suas reflexões durante essa atividade, bem como as emoções, os sentimentos, as situações que expressam esse momento da sua vida profissional.

Essa redação é muito importante para a pesquisa que estou realizando, por isso desde já agradeço sua contribuição em mais esse momento!

Adriana Ziemer Gallert

Mestranda em Educação – UnB

Palmas, agosto de 2009.



ANEXO 1

FOTOS AÉREAS DA ESCOLA

