UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE QUÍMICA
INSTITUTO DE FÍSICA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERUNIDADES EM ENSINO DE
CIÊNCIAS

ELKA WAIDEMAN MARTINEZ

**IDENTIDADE DOCENTE, INSERÇÃO PROFISSIONAL E OS CAMINHOS DA
FORMAÇÃO: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências**

SÃO PAULO

2017

ELKA WAIDEMAN MARTINEZ

**IDENTIDADE DOCENTE, INSERÇÃO PROFISSIONAL E OS CAMINHOS DA
FORMAÇÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE UMA PROFESSORA
INICIANTE DE CIÊNCIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Ensino de Biologia.

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Verónica Marcela Guridi

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pelo Serviço de Biblioteca e Informação
do Instituto de Física da Universidade de São Paulo

Martinez, Elka Waideman

Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da
formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de
Ciências. São Paulo, 2017.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. Faculdade
de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de
Biociências.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Verónica Marcela Guridi

Área de Concentração: Ensino de Biologia

Unitermos: 1. Biologia – Estudo e ensino; 2. Ensino de ciências;
3. Socialização de professores; 4. Identidade docente; 5. Formação
de professores.

USP/IF/SBI-118/2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARTINEZ, Elka W.

IDENTIDADES DOCENTES, INSERÇÃO PROFISSIONAL E OS CAMINHOS DA
FORMAÇÃO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE UMA PROFESSORA
INICIANTE DE CIÊNCIAS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências,
da Universidade de São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Área de concentração: Ensino de Biologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof Dr _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof Dr _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof Dr _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

A vida de cada um é também a tessitura desse monstruário pessoal no qual vamos nomeando os seres que assombram apenas a nós. Aqueles que nascem de uma mitologia íntima, forjada em nosso confronto com o real, sempre muito mais apavorante.

(Eliane Brum, Meus desacontecimentos: a história da minha vida com as palavras – São Paulo : LeYa, 2014)

AGRADECIMENTOS

Durante esses anos de estudo foram diversos encontros maravilhosos que me fizeram acreditar e fazer essa pesquisa. Sou muito grata e compartilho um pouco dessa história e emoção agradecendo:

À Prof^a Dr^a Verónica Marcela Guridi, a sua compreensão, sua mão que me foi dada, a orientação intelectual sempre presente e carinhosa, que com uma mente afiada e bom humor me orientou nessa caminhada acadêmica.

Ao CNPq pela possibilidade de me dedicar e concluir este estudo através da concessão de uma bolsa de pesquisa.

Um agradecimento mais que especial à professora de Ciências, Ana, que me recebeu em seus dias, em sua sala de aula de braços abertos e curiosidade ímpar, topando este desafio de ser o sujeito desta pesquisa. Agradeço o seu tempo a mim dedicado, pois ele foi precioso, e agradeço a confiança, esta, imprescindível. Espero estar à sua altura com esta análise.

Aos atores que compuseram este campo de pesquisa: professores, alunos, gestores e funcionários, dispostos a estar e participar de minhas inquietações e anotações. Em especial, ao coordenador pedagógico da escola no meu momento de entrada, que me deu a abertura inicial para construir este caminho de empatia e confiança.

Às Profas. Dras. Belmira A. Barros Oliveira Bueno e Maria Lúcia dos Santos Abib que participaram da minha banca de qualificação contribuindo com preciosas reflexões e observações para o direcionamento e melhoria desse trabalho.

À secretaria do programa Interunidades em Ensino de Ciências composta por Thomas, Silvana e Rosana que sempre me atenderam com profissionalismo e carinho nesses anos todos.

Aos amigos da pós-graduação, Clotilde Bernal, Keysy Nogueira, Bruno Cerqueira e Bruce Sanderson, que ao embarcar comigo nas reflexões e discussões contribuíram imensamente para meu crescimento acadêmico, para a felicidade dos dias de aula, cursos nas férias e organizações de eventos. Ao grupo de estudos da EACH que me proporcionou momentos de leitura e reflexão.

À minha mãe, Marlene Castro Waideman, meu modelo de acadêmica, pesquisadora e professora, uma inspiração constante e poderosa na minha vida. Com seus auxílios de mãe, de professora e, agora, de avó cuidadora e apaixonada pelo Benjamin.

Às minhas irmãs, Ligia e Tatiana, que me acompanham nesse crescimento pessoal de estudos, carreira e maternidade. Que sejamos sempre a fonte umas das outras de apoio incondicional.

Aproveito para agradecer o apoio da minha tia, Marli, os eventuais e carinhosos almoços e passeios com o bebê, fez meus dias serem mais leves.

Às minhas primas, primos e avós que, cada um a sua maneira, me acompanharam nessa caminhada.

Ao meu pai, Valdir, por sempre colocar meu astral e minha autoestima irradiante. Obrigada pelas palavras doces!

Agradeço também aos amigos que fora do programa, ainda assim de diversas formas, apoiam meu crescimento e tornaram essa jornada mais deliciosa. Juliana, Luíza, Bruna, Marcus e Andrei, nem sei se vocês têm dimensão da força que exercem em minha vida profissional sendo os professores que são, os biólogos que são e os titios que se tornaram.

Ao meu eterno namorado, Rafael, que acreditou em mim, me deu força e apoio para realizar meus sonhos. Meu parceiro nessa jornada de ver o Benjamin crescer, agradeço também a paciência nas horas intermináveis de escrita e leitura.

Finalmente, agradeço ao meu filho, que vindo na hora que quis, me mostrou o quanto a vida é uma surpresa, e que de nada vale ser minuciosamente planejada. Você me faz desejar o melhor futuro e as mais lindas e árduas conquistas que posso ter. Você me faz mais forte e mais frágil ao mesmo tempo. Obrigada por vir ao mundo e fazer dele um lugar mais risonho, Benjamin!

Martinez, Elka W. **Identidade docente, inserção profissional e os caminhos da formação: um estudo etnográfico sobre uma professora iniciante de Ciências.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 2017.

RESUMO

Este estudo compreende uma investigação sobre uma professora iniciante de Ciências da rede estadual de São Paulo através do método etnográfico. A principal questão desta pesquisa é compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam possíveis conflitos identitários importantes para a construção e formação docente. Abarcando autores que discorrem sobre a identidade docente e o desenvolvimento profissional, este estudo tem como base a teoria sociológica da construção das identidades profissionais de Claude Dubar. A produção dos dados se deu dentro de um processo etnográfico no qual, durante 14 meses, foram acompanhadas a socialização inicial, as interações e os conflitos através da observação de aulas, reuniões pedagógicas, a interação com o sujeito e o cotidiano escolar. A sistematização e análise dos dados foram realizadas desde o processo etnográfico com continuidade após o afastamento do sujeito e do campo de forma a identificar elementos e conflitos identitários da professora de Ciências, a recepção a essa professora iniciante na cultura escolar e os caminhos que surgem desse processo para a formação continuada e desenvolvimento profissional. Foram identificados elementos da identidade docente em construção, desconstrução e reconstrução dessa professora em socialização, como seu papel social e a relação com os alunos, colegas e gestores, expondo conflitos e estratégias identitárias importantes nesse processo de início de carreira. Foi possível apontar que apesar da insegurança e das diversas dificuldades apresentadas, a professora constrói seus mecanismos de sobrevivência e vivencia de forma profunda seu processo de construção identitária profissional, prevalecendo o desejo e a busca pela formação profissional e a continuidade na profissão.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, socialização de professores, identidade docente, formação de professores.

Martinez, Elka W. **Teacher identity, professional insertion and the paths of formation: an ethnographic study about a beginning teacher of Sciences.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Física, Universidade de São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This study includes an investigation of a beginning science teacher from the state of São Paulo (Brazil) through the ethnographic method. The main question of this research is to understand how the initial confrontation and the socialization in the professional culture condition and guide potential conflicts of identity that are important for the construction of identity and teacher education. Covering authors discussing teacher identity and professional development, this study has bases on the sociological theory of the construction of professional identities of Claude Dubar. The data produced within an ethnographic process, during 14 months, includes the initial socialization, interactions and conflicts monitored through the observation of classes, pedagogic meetings, interaction with the subject and the daily school life. The systematization and analysis of the data were carried out from the ethnographic process with continuity after the distance from the subject and the field, in order to identify identity elements and conflicts of the science teacher, the reception to this beginning teacher in the school culture and the paths that guide the process for continuing education and professional development. Elements of teacher identity in construction, deconstruction and reconstruction of this teacher in socialization were identified, such as her social role and the relationship with students, colleagues and managers, exposing conflicts and important identity strategies in this early career process. It was possible to point out that in spite of the insecurity and the various difficulties presented, the teacher builds her mechanisms of survival and experiences in a profound way her process of professional identity construction, prevailing the desire and the search for professional training and continuity in the profession.

Keywords: Science teaching, teacher initial socialization, teacher identity, teacher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -As categorias de análise da identidade de Claude Dubar conforme apresentado em seu livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”	28
Tabela 2 -Apresentação das categorias de interpretação e análise através de dimensões nascidas do processo etnográfico	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Apresentação: o sujeito que fala	13
Definição do problema	14
1. SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS	20
1.1 A discussão sobre a iniciação profissional docente	21
1.2 A abordagem da socialização profissional	24
2. IDENTIDADES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO	33
2.1 A identidade profissional docente	33
2.2 A profissionalização docente em crise	39
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	44
3.1 A etnografia na pesquisa educacional e a importância do olhar do pesquisador	45
3.2 O campo	47
3.3 Ana, a professora iniciante	52
3.4 O método de pesquisa na produção de dados	53
3.5 A análise dos dados	57
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	60
4.1 Do acolhimento a interação cotidiana: as relações dentro e fora da sala de aula.....	67
4.2 Os sentidos do próprio trabalho: a quem, porque e o que ensina	93
4.3 Formação e saberes docentes: onde os conteúdos formais encontram o cotidiano	105
4.4 O trabalho docente: da vocação à resistência	123

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	143
APÊNDICE I	143
APÊNDICE II	146

INTRODUÇÃO

Apresentação: o sujeito que fala.

Elka, nascida em São Paulo, criada em Assis, no interior paulista, amante dos assuntos ligados à natureza e ao universo, das discussões que impulsionam, da culinária, da autodescoberta, apresento um pouco da minha trajetória profissional. Professora de Ciências e Biologia, formada em 2011 pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Botucatu, me envolvi com a educação na graduação através do Cursinho Popular do Instituto de Biociências - Eukaipia - onde fui professora e coordenadora de disciplina durante toda a graduação. Mas, talvez, estranhamente, a escolha pela licenciatura foi um pouco tardia.

Comecei minha graduação ligada à ideia do bacharelado e à uma bióloga pesquisadora e desbravadora da natureza, e pude viver isso - longe do imaginário ideal que tinha. Passando pelos departamentos de Anatomia, trabalhei com junção neuromuscular e no Departamento de Zoologia, onde fiquei a maior parte da minha formação, bem como conheci a pesquisa de campo e trabalhei com o Museu de Artrópodes. Esta foi a minha entrada no departamento, mas nos anos restantes minha monografia e meus finais de semana foram dedicados aos morcegos.

Ao mesmo tempo em que eu ia para os parques ecológicos e matas nas coletas das pesquisas dos colegas de laboratório e às fazendas, em minhas coletas com morcegos hematófagos, também me doava cada vez mais para o Cursinho e para as leituras e debates das matérias pedagógicas. Percebi em muitos momentos a necessidade de compreender o processo educativo para repensar a relação dos humanos com os morcegos hematófagos que sangravam as criações e davam pavor ou prejuízo aos sitiante, e também com os morcegos insetívoros que povoavam as casas e os telhados de famílias que não conseguiam dormir à noite. Estava sempre envolvida nessas ações do laboratório e com Secretarias do Meio Ambiente e Saúde de municípios do Estado de São Paulo.

Com um livro puxando outro, uma palestra, curso ou aula puxando a outra, me encontrei cada vez mais envolvida com as questões da aprendizagem, da didática, da história da educação dentro da Quiropterologia do que as próprias disciplinas tradicionais da área como a Morfologia, Ecologia ou Comportamento - sendo este, meu tema.

No quarto ano de graduação, naquele conhecido concentrado de disciplinas pedagógicas, nos estágios na escola e, ao mesmo tempo, escrevendo minha monografia, percebi que apesar dos caminhos para um mestrado com morcegos estar todo trilhado e pronto para me receber, queria construir um outro caminho: o de ir para sala de aula e o de estudar educação de Ciências. Comecei então, num processo de dois anos de muito estudo a perseguir esse desejo. Na UNESP de Bauru cursei disciplinas na pós-graduação de Educação para a Ciência, e em 2014 ingressei tanto na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professora de Biologia como no programa Interunidades no Ensino de Ciências da USP como mestranda.

O caminho para a pesquisa em formação de professores veio do desejo de estudar a iniciação à docência e a identidade em formação desses profissionais e, talvez, as observações em campo tenham e tem muito a ver com a minha trajetória pessoal. Entender as motivações, os desejos, os anseios e as conquistas, dificuldades e delícias de desejar a docência, de me tornar professora e de estar, depois, em contato com o mundo da escola é um caminho fascinante a ser trilhado. Para muitos, os morcegos podem ser excêntricos e amedrontadores, mas para mim é “a sala de aula” tanto da formação dos professores quanto da formação de crianças e jovens que carregam muitos segredos, histórias interessantes e únicas, bem como uma vida pulsante de conhecimento e relacionamentos que me proponho, mesmo que seja num recorte singelo, a estudar nesta pesquisa.

Definição do problema

A área de pesquisa no Brasil sobre a formação de professores está em expansão, abrangendo e aprofundando cada vez assuntos mais diversos dentro de seu escopo.

Ao discorrer sobre este tema, Marcelo (1999) indica algumas das características desse processo formativo:

Em primeiro lugar, a formação como realidade conceitual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. Quer dizer, é

o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos. (p. 21 e 22)

Discutir as técnicas de formação de professores como um guia prático de conteúdos que precisam ser ensinados para depois serem compartilhados na sala de aula de ensino básico ou de ganho de certas aptidões mecânicas a serem executadas parece distante de tudo o que engloba a formação de professores e a pesquisa na área.

Apoiada em Nóvoa, Pimenta (2012) sugere que atualmente as pesquisas entendem que para que o professor pratique a pedagogia e pratique teorias produzidas pelas recentes investigações na Ciência, não significando formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, as instituições precisam incluí-lo num processo formativo, de desenvolvimento e valorização profissional, bem como do desenvolvimento pessoal e organizacional ou institucional.

Nesse sentido, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos / sociais / culturais / organizacionais nos quais se dá a sua atividade docente. (PIMENTA, 2012; p. 9).

Continua ainda, afirmando que:

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar nos seus contextos. (p. 17)

Para tal, argumenta que seria necessário repensar a formação inicial e contínua de professores a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, uma tendência de pesquisa que se revela no Brasil a partir dos anos 1990, mas que ainda encontra dificuldades em descentralizar os estudos dos conteúdos e sua aplicação nos espaços de aprendizagem. André (2004), em seu levantamento sobre as teses publicadas sobre esse

tema no país, afirma que há pouca ênfase nesses estudos no professor em si e algumas das questões menos discutidas no universo dos estudos sobre a formação docente são o ingresso na carreira e os aspectos que envolvem a socialização e construção de identidade profissional.

Enquanto as pesquisas têm apontado que as transformações das práticas docentes só encontram espaço para se efetivarem na medida em que o professor “*amplia sua consciência sobre a própria prática*” (PIMENTA, 2012, p.9) num trabalho crítico-reflexivo sobre essas práticas e sobre as experiências vividas e compartilhadas, faz sentido pensarmos em uma formação construída em um projeto único, capaz de englobar tanto a inicial quanto a contínua. Parece-me, portanto, que conhecer o processo de transição entre ambas, aprofundar cientificamente nos primeiros anos de atuação profissional dos jovens professores nas instituições de ensino possa contribuir para esse desejo de modificar e atualizar a formação de professores.

Além dessa perspectiva, estudar os anos iniciais da docência pode ajudar a compreender mais sobre as dificuldades e os conflitos dessa etapa, os processos de aprendizagem, de socialização e acolhimento dos professores nas escolas.

Na elaboração de sua tese como construção de sua justificativa, Furlan (2011) realiza um levantamento sobre os temas das pesquisas em três importantes programas de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo e entre os 2084 trabalhos que datam de 1975 até o ano de 2007, 11 trabalhos focaram o período inicial do trabalho docente e apenas três deles tinham como eixo a discussão de processos de socialização.

A autora afirma ainda que os trabalhos na área de iniciação à docência destacam as relações desses professores principiantes com o conteúdo, a dificuldade de articulação entre a teoria e prática, os sentimentos de solidão, medo, insegurança, descrédito e a preocupação em como lidar com a (in)disciplina em sala de aula. Destaca que, apesar de não ser o foco dessas pesquisas, elas constantemente perpassam sobre as questões do envolvimento e da aceitação com a cultura escolar, seja do próprio professor ou dos colegas mais experientes. Não desvelam, no entanto, seu conteúdo e suas formas de agir sobre os docentes, nem se propõem a compreender as relações de poder que favorecem ou reprimem individualidades, uma vez que essas dimensões são próprias de um estudo focado no processo de socialização (FURLAN, 2011).

Esses números atuais junto a outros levantamentos feitos expõem como o tema da socialização ainda é pouco explorado na pesquisa brasileira.

Os professores, desde a educação infantil até o ensino médio, se formam e constituem suas identidades docentes através da socialização e do processo de acolhimento e pertencimento às culturas profissionais, mas se considerar as especificidades de cada segmento educacional e das diferentes formações específicas, as consequências para as políticas de formação inicial e continuada serão certamente diferentes. Professores da área das Ciências, com suas especificidades nas deficiências da formação inicial e demandas da formação continuada, possivelmente demonstram características próprias do grupo.

Perguntas como: Qual é a representação desses professores da área de Ciências de sua nova profissão ao passar pelo choque inicial?; Que identidade lhes é conferida, atribuída?; Como eles endossam ou recusam essas identidades?; Que identidades se tornaram acessíveis no decorrer da socialização?; Como o contexto escolar em suas características, contradições, pontos negativos e positivos, contribuem para desconstrução e reconstrução da identidade de si?; Como essas representações de si e do outro influenciam na cultura profissional e prática docente?; impulsionaram o processo de delineamento desta pesquisa.

No ano de 2013 a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo realizou um concurso de admissão de professores PEB II com 59 mil vagas disponíveis. Assim, em todo o Estado, durante o ano de 2014, um grande número de professores adentra nas escolas, muitos dos quais também estreantes na carreira docente, o que torna esse momento histórico um excelente contexto para se fazer e também responder algumas dessas perguntas.

Deste modo, essa proposta de pesquisa, um estudo etnográfico de caso, se constitui em investigar no momento de primeira confrontação, de recepção, qual a identidade profissional de uma professora de Ciências e quais os possíveis conflitos identitários decorrentes dessa socialização.

Compreender essas questões pode contribuir tanto para as reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores, quanto na gestão desses profissionais atuantes na escola visando à construção da profissionalidade e da autonomia docente.

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar elementos da identidade docente de uma professora de Ciências no início da carreira, procurando compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam o trabalho cotidiano e os possíveis conflitos identitários importantes para a construção da identidade profissional docente e dos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Os objetivos específicos são:

- 1 - Identificar os elementos da identidade docente, compreendendo como a docente da área de Ciências se compreende na profissão de professora na fase inicial da carreira;
- 2 – Compreender como na cultura profissional e na instituição escolar, através de seu processo de socialização, ocorre a recepção dessa nova professora na escola;
- 3 - Identificar como esses elementos podem contribuir para o delineamento da formação continuada e do desenvolvimentos profissional dessa professora iniciante.

Dividido em cinco capítulos, esta dissertação se apresenta da seguinte forma:

No capítulo 1, *Socialização e construção das identidades profissionais*, procuro discorrer sobre a socialização inicial de professores na cultura escolar, discutindo sobre carreira, conflitos e padrões. Apresento a teoria sociológica das identidades sociais e profissionais de Claude Dubar como um importante referencial para compreender os processos de socialização e construção da identidade docente da professora de Ciências e os conflitos que emergem dessas relações.

No capítulo 2, *Identidade docente e profissionalização*, aprofundo a discussão sobre a identidade social e profissional dos docentes, resgatando suas características específicas desse campo profissional, a problemática da profissionalidade e desenvolvimento profissional na docência.

No capítulo 3, *Procedimentos metodológicos*, abordo a pesquisa etnográfica, o método, meio e instrumento de produção e interpretação dos dados deste trabalho expondo suas bases teóricas e possibilidades. Também discorro sobre o campo de estudo, seus atores sociais e sobre o objeto de pesquisa, possibilitando compreender de onde, sobre quem e com quem se fala.

No capítulo 4, *Análise e discussão*, faço o esforço de desenvolver a análise desse processo de socialização e das relações da professora com o espaço, a cultura, seus colegas e outros atores, seus alunos e a disciplina através de quatro dimensões de análise tratando os conflitos como ponto de partida.

No capítulo 5, *Considerações finais*, faço uma explanação final sobre a pesquisa num esforço de compreender e expor os pontos nos quais esse estudo toca a nossa atual política de formação docente e de iniciação à docência na rede pública.

Em seguida, indico as referências bibliográficas citadas durante o trabalho e, por fim, os anexos que constam de um dia no Caderno de Campo e uma entrevista com Ana.

1. SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS

As culturas docentes nas suas mais diferentes formas se expressam na interação e ação dos seus sujeitos na procura pelo atendimento às demandas profissionais, ou seja, os elementos que norteiam as ações dos professores, enquanto grupo profissional, constituem a cultura desse grupo (HARGREAVES, 1994). Na cultura organizacional da escola emergem todos estes níveis da cultura docente, seja de forma bem evidente ou implícita.

Andy Hargreaves (1994) ao se debruçar sobre o trabalho e cultura de professores, contribui para a discussão sobre como se processa a formulação da cultura docente nas instituições de ensino e como essa própria cultura é capaz de moldar e influenciar os seus sujeitos, bem como ser moldada e influenciada por eles. Para esse autor, a cultura profissional dos professores é constituída de duas dimensões: conteúdo e forma. O que os professores pensam, fazem e dizem representa o conteúdo, e a forma se expressa nos padrões de relacionamento e nos modos de interação deles. Neste sentido, o currículo, as concepções sobre o ensino, a aprendizagem, avaliação, a função da escola, a estrutura organizacional, os processos de socialização internos e externos a esta organização, bem como o significado e a evolução da sociedade, constituem componentes do conteúdo da cultura docente.

Uma vez que formam a cultura docente, esses elementos também são reproduzidos e moldados ao longo de uma linha do tempo por ela, e, sendo assim, é interessante abordar os conteúdos que fundamentam, produzem e modificam no interior das escolas, a cultura docente, assim como os que condicionam o trabalho e a forma como os professores se socializam constituindo-se como grupo profissional. É na socialização que os docentes internalizam suas experiências, arranjando formas e esquemas culturais que determinam os caminhos de suas atividades profissionais (HARGREAVES, 1994). Pois, se a cultura é concepção e prática, é conteúdo e forma, é a geração passada emergindo na presente e a presente se expressando numa consciência coletiva de futuro, ela só pode ocorrer na interação, na reciprocidade, na socialização de seus sujeitos, seus atores.

Ao contrário do que se pode imediatamente pensar sobre o processo de socialização, ele não ocorre somente no acolhimento ou na chegada de novos professores à escola. A socialização é um processo contínuo, o que influencia, caracteriza e processa

a própria identidade docente, pensando-a como a constante relação com o outro, como contínua e dinâmica, implicando a criação de sentidos e reinterpretações dos próprios valores e experiências (FLORES; DAY, 2006), seja como integrante da sociedade ou de uma categoria profissional, no caso a docente. Porém, na literatura destacam-se os primeiros anos da docência como um período intenso de socialização, onde residem os maiores e mais complexos conflitos identitários, as descobertas, o choque de realidade com a escola, as normas, o conflito teórico-prático e os alunos reais (TARDIF; RAYMOND, 2000) sendo assim, o processo de socialização inicial determinante nas relações de construção da identidade docente e na definição do futuro profissional e na sua relação com o próprio trabalho (TARDIF, 2014).

1.1 A discussão sobre a iniciação profissional de professores

Todo dia novos profissionais iniciam suas carreiras em inúmeras profissões e lugares diversos. Adentrar o mundo real e prático das instituições enquanto profissional é uma vivência virtualmente de todos os trabalhadores de nível superior. Nas profissões ligadas à saúde, como a medicina e a enfermagem, o tempo de entrada é caracterizado pela residência e é tema de estudo e questionamentos dos pesquisadores por entenderem que é de grande importância, como um momento de transição e aprendizagem para os profissionais. Na docência não há o período de residência, apesar de alguns defenderem que esse poderia ser um caminho interessante, mas reconhecemos que por ser uma profissão de relações, relações entre conhecimento específico e didática, entre alunos e professores, entre professores e gestores, a entrada do docente na escola é um período importante e definidor na carreira docente.

As fortes relações sociais e os conflitos internos que cercam a entrada dos professores na escola mostram que é um período de tensões e intensiva aprendizagem, no qual, além de adquirir conhecimentos profissionais, os professores devem ser capazes de adquirir um equilíbrio pessoal (MARCELO, 1999).

É precisamente nos anos iniciais, com mais turbulência nos três primeiros, mas com certa segurança, nos cinco primeiros anos, que se estabelecem as formas das relações desses profissionais com os espaços, as normas, os materiais, que ocorre interiorização

de valores, regras, condutas que caracterizam aquela cultura escolar (MARCELO, 1998; TARDIF, 2014) e ainda o processo de construção da função docente a partir da prática, o ‘aprender a ensinar’ (GUARNIERI, 1996).

Tardif (2014) completa que é este um período crucial na constituição e aquisição de saberes que darão sustentação a toda a trajetória profissional dos docentes. Esse período de entrada na carreira “(...) *é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho*” (TARDIF, 2014, p.11).

O fato de haverem essas dificuldades, esses conflitos e de ser, portanto, um tempo crítico para a formação do profissional, torna esse período de muito interesse para a pesquisa de formação de professores, bem como seu debate nos espaços de formação inicial e continuada.

Em sua pesquisa, Flores e Day (2006) concluem que as identidades profissionais de novos professores, antes repletas de personalidade, podem ser desestabilizadas pelos contextos negativos e pela cultura escolar em que esses professores foram inseridos. Valores, ideais e o próprio significado do que é ser professor, são desafiados pelo contexto escolar, embebidos na rotina e na perda gradual de criatividade. Citam ainda que a influência do espaço em que trabalham tem o poder de remodelar esses professores que tiveram suas identidades desconstruídas e reconstruídas durante o passar dos anos na escola, que quanto mais culturalmente colaborativas forem, mais influenciam positivamente na construção de uma autonomia docente, no sentido de dar suporte, segurança e oportunidade para que as experiências sejam tratadas como positivas.

Através de estudos de caso de seis professores de Ciências e Matemática entre o primeiro e segundo ano de trabalho, Ponte et al. (2001) identificaram três principais dilemas e dificuldades nesse período. Em frequência de problemas e em julgamento dos próprios docentes, em primeiro lugar estavam os problemas relativos aos alunos como a (in)disciplina e a falta de interesse e motivação. Em segundo lugar vinham as dificuldades com a gestão da sala de aula e com o conhecimento da própria matéria que se ensina, o que relativo às Ciências e Biologia demonstrava uma via dupla: no ensino médio é muito complexo e no fundamental muito vasto. Em terceiro lugar viriam os problemas das condições de trabalho, administração do tempo, número de alunos em sala de aula e carência ou má qualidade do material didático.

Os autores argumentam, no entanto, que ao decorrer dos estudos, percebe-se que dos maiores conflitos relatados, as condições de trabalho parecem ser o agravante para os outros. Exemplificando a discussão proposta: a grande quantidade de alunos por sala dificulta a gestão da mesma, podendo acarretar em mais indisciplina. Ou ainda, a falta de materiais diferenciados para o ensino pode contribuir para a desmotivação dos alunos, uma vez que fica mais difícil variar os métodos de ensino, entre outros. Propõem assim, que a nascente de muitos problemas relatados pelos professores – sendo, inclusive, atribuída a culpa a si mesmos ou a sua formação – podem ser as precárias condições do próprio sistema de ensino e da maioria das escolas.

Soma-se a essa questão a dificuldade desses professores iniciantes de compreenderem quais são e de onde se originam seus próprios obstáculos, evidenciando uma formação inicial que não parece contribuir para a reflexão crítica, além de parecer não desenvolver a importância da teoria e da reflexão teórica na prática profissional (PONTE et al., 2001).

O papel das instituições de ensino e dos colegas mais experientes nesse processo de acolhimento também é tema de análise e discussão de trabalhos na área. O jovem professor que, normalmente, se encontra disposto a novas experiências didáticas, metodológicas, de exploração de espaços e a assumir responsabilidades com os projetos da escola, pode sofrer com o pessimismo dos mais antigos (PONTE et al., 2001), uma vez que esses professores podem, em alguns momentos, delegar essas atitudes a uma imaturidade dos professores iniciantes.

Em uma pesquisa mais abrangente envolvendo 29 escolas do interior paulista e 42 professores da área de Ciências naturais, sendo 14 deles iniciantes na carreira docente, Furlan (2011) evidencia outras questões do processo da socialização docente. Além de se fazer muito presente a dificuldade com o ajuste de linguagem para tratar dos assuntos científicos com os alunos, retrata a complexidade do preparo de aulas e da escolha dos conteúdos, bem como sua ordem e ainda a dificuldade no processo de avaliação de aprendizagem pelos professores que estão nos primeiros anos de trabalho.

No entanto, as mesmas dificuldades apresentadas por professores novatos, ainda nos três primeiros anos, podem ser evidenciadas naqueles professores que, apesar de terem cinco ou seis anos de carreira, os passaram percorrendo diferentes escolas e diferentes classes, como é o caso dos professores contratados ou temporários da rede estadual de ensino. Nesses professores de carreira ainda muito instável foi possível

identificar elementos próprios das fases iniciais de experimentação, levando a percepção do quanto as condições de trabalho influenciam no processo de socialização e desenvolvimento profissional (FURLAN, 2011).

A inscrição como professor eventual ou contratado da rede estadual de São Paulo, parece ser um caminho muito utilizado por jovens professores que procuram se inserir no mundo do trabalho. Essa entrada na escola tem suas próprias características como o processo desgastante de atribuição de aulas por pontuação, favorecendo os professores mais experientes a escolherem primeiro suas aulas e suas escolas. Enquanto isto, nas escolas particulares o que dá peso à decisão de contratação são as relações sociais do professor que é, normalmente, indicado e passa por um período de monitoria, sendo que em alguns casos, ainda não se reconhece como professor até que assuma suas próprias turmas (FURLAN, 2011).

Cada sistema de ensino tem, portanto, uma forma de receber os recém-formados e essas diferenças podem ser uma consequência da falta de regulamentação, apesar de prevista em lei, da indução profissional dos docentes no país como um todo.

1.2 A abordagem da socialização profissional

A esse período de entrada na carreira, Dubar (2005) denomina de primeira confrontação, na qual o docente inicia o processo de construção da identidade social e profissional que se dá na relação com os outros, as normas, o espaço e as competências, os saberes e a imagem de si.

Essa concepção está apresentada na teoria sociológica das identidades do sociólogo francês Claude Dubar em seu livro *Socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (2005), que procuro desenvolver brevemente neste capítulo.

A socialização ocorre desde o momento do nascimento do indivíduo no interior de uma comunidade e em contínuo com seu posterior envolvimento em uma sociedade até o processo de socialização profissional também fluido e contínuo. Nesse processo a socialização é interpretada como uma modelagem de personalidade conforme os traços mais estruturantes da cultura, tanto da comunidade da criança como da sociedade em que

será inserida e na qual interagirá a partir da idade escolar. Falar, portanto, da socialização dos indivíduos é falar de um processo desde a primeira infância; é falar acerca de como essas experiências determinam e programam as socializações futuras, e como no seio dessas culturas se moldam, num processo dual, os indivíduos e as instituições – pensando também no desenvolvimento e enriquecimento ou mudanças dessas culturas pelos indivíduos socializados. Numa sociedade, portanto, centrada na escolarização de suas crianças como uma primeira socialização, a que chamaremos de socialização prévia, a escola é uma instituição central de construção das identidades sociais e profissionais.

Em uma interessante construção dialética das teorias de socialização no campo da sociologia através da releitura de diversos autores, no desenvolver do 4º capítulo de seu livro, incluindo as ideias sobre a socialização comunitária e socialização societária de Max Weber, as dimensões da socialização para o trabalho de Karl Marx e Habermas e apoiado na teoria da construção social da realidade de Berger e Luckmann, Claude Dubar nos apresenta uma teoria da socialização através de processos de interação com o outro e construção e reconstrução de si em um espaço-tempo cultural.

Primeiramente o autor realiza uma negação importante, pois não considera que no processo de socialização e de interação os indivíduos em contato com realidades e lógicas de ação heterogêneas trilharão os dois caminhos opostos de se conformar à cultura do grupo em que estão inseridos, reproduzindo as suas tradições culturais ou desviar plenamente desse grupo, procurando outras posições de poder. Afirma porém, que essas questões fazem parte de um processo dual dos indivíduos, podendo o indivíduo negar elementos de uma cultura sem negá-la por completo, ou seja, sem procurar se posicionar em outra forma cultural, ou ainda podendo se posicionar em outra cultura, mas sem negar as tradições herdadas da cultura anterior, como em um mosaico. Afirma, assim, que a socialização não se “*reduz a uma dimensão única e consiste, nesse caso, em administrar essa dualidade irreduzível*” (DUBAR, 2005, p.98) de uma socialização concebida como a exteriorização do sujeito e interiorização do objeto na constituição do mundo social. Essas relações entre os sujeitos e os objetos possuem três dimensões dialéticas de mesmo valor: a representação simbólica, o processo do trabalho e a interação baseada na reciprocidade.

Assim, interpreta-se a identidade:

[...] como produto de um processo conflituoso implicando práticas sociais, relações objetivas e representações subjetivas. O

reconhecimento recíproco é, portanto, o ponto de chegada possível, e não o ponto de partida obrigatório da socialização. (DUBAR, 2005, p. 100)

Se assim não é possível a construção de uma identidade social, nem tão pouco ocorrer socialização sem a interação com o outro. É pela interação comunicativa com os outros, e não apenas instrumental, que está o cerne do processo societário. Entendendo o outro não como um ator singular de papel particular, mas como a “*organização das atitudes das pessoas que estão engajadas no mesmo processo social, a comunidade, a equipe*” (p.117) sendo nesse grupo o espaço e tempo da atribuição e da reivindicação da unidade de si mesmo.

No primeiro momento, na primeira infância, essas unidades são dadas e passivamente herdadas no processo de *socialização primária* que ocorre geralmente no mundo social das famílias. Herdam, então, uma identidade sexual, étnica, de classe social etc. Elaboram-se saberes básicos e condutas sociais dessa primeira socialização. Mas, a primeira identidade social ocorre no processo de escolarização e não tem seu embasamento somente nessas identidades herdadas de sua comunidade familiar, mas também das atribuídas, por exemplo, de acordo com o desempenho escolar.

A *socialização secundária* que ocorre primeiramente na escola e posteriormente no mundo do trabalho contribui para os processos de ruptura em relação à socialização primária através dos *choques biográficos* que nada mais são do que as dissonâncias entre as realidades interiorizadas na infância e aquelas do mundo social que agora interagem. O indivíduo experimenta seus primeiros processos de desconstrução e reconstrução de sua identidade na escola que ganha outros significados na experimentação do mercado de trabalho e das profissões.

Em meio a teorias que polarizam os modos de tratar das identidades, Dubar contribui, portanto, com uma visão relacional da construção de formas identitárias e da formação ‘fluida’ das identidades. Essa visão relacional vem, de acordo com o autor, complementar as ideias polarizadas que ele classifica como essencialistas e relativistas. A primeira, uma ideia individualizada e preestabelecida da identidade, pautada na permanência, estabilidade e na autonomia do indivíduo frente suas relações sociais e a segunda, ao contrário, uma ideia profundamente pautada numa concepção social que

reduz a identidade biográfica a uma ilusão, ocultando sua pluralidade (DUBAR, 1998). Assim, nem considerando o social como uma superestrutura, como exterior ao sujeito, nem como único determinador do mesmo, essa visão fala de uma dualidade da identidade que caminha e se desenvolve sob dois universos inseparáveis: o de uma individualidade e o da socialização, de uma identidade biográfica e ao mesmo tempo relacional (DUBAR, 1998; 2005). Portanto, as identidades dos indivíduos são identidades sociais, porém, sua construção é uma relação dialética entre dois processos identitários o biográfico e o relacional.

Nessa visão é pela interatividade com os outros que o indivíduo é identificado, endossando ou recusando as identificações que recebe dos outros e das instituições.

Define identidade como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem as identidades e definem as instituições. (2005, p.136)

Recusa-se, então, distinguir a identidade individual da identidade coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação subjetiva e outra transação objetiva, ou ainda, uma *transação interna* ao indivíduo com a preservação das identidades herdadas – identificações anteriores da socialização primária – e identidades visadas – identidades a serem construídas para si – procurando assimilar a identidade para o outro à identidade para si; e uma *transação externa* entre o indivíduo e os outros ou as instituições com as quais interage na qual procura apenas acomodar a identidade para si à identidade para o outro. Ou seja, a identidade também apresenta sua dualidade no momento em que se é inseparável a identidade para si da identidade para o outro. Reconhecemo-nos sob o olhar do outro, mas sem, no entanto, viver diretamente a experiência do outro. Do outro reconhecemos apenas suas falas e simbolismos, sua identidade social, que por sua vez, também se constrói na relação conosco e com os outros. Por isto, entende-se que a noção de identidade pode ser intensamente desvelada na abordagem sociológica a que se pretende.

O esquema desses dois processos, o relacional e o biográfico, o objetivo e o subjetivo, é demonstrado na Tabela 1.

O processo biográfico se caracteriza como uma “*construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas*

instituições sucessivas” como a família, a escola e o trabalho “*e consideradas a um só tempo acessíveis e valorizadas*”, enquanto o processo relacional concerne ao reconhecimento “*em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si*” (DUBAR, 2005, p. 155 e 156) expressos e propostos pelos indivíduos e pelas instituições.

Dessa forma, o processo biográfico nasce de atos de pertencimento, ou seja, quem o indivíduo deseja ser ou diz que é através de identidades herdadas e visadas; é uma identidade para si. Esse processo é uma transação subjetiva e está sujeito às experiências de discriminação, por exemplo, levando a processos de continuidade ou de ruptura com as identidades herdadas. O processo relacional, por outro lado, nasce dos atos de atribuição, ou seja, a partir do que os outros acham que você é ou quem dizem que você é. As identidades atribuídas podem ser ou não assumidas/reconhecidas nesse contexto de transações objetivas, havendo cooperação, endossando essas identidades, ou conflitos, quando não há o reconhecimento.

Esse processo relacional está sujeito às relações de poder entre os indivíduos socializados e as instituições. Assim:

A construção das identidades se realiza, pois, na articulação entre os sistemas de ação, que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas, no interior das quais se forjam as identidades reais, às quais os indivíduos aderem. (DUBAR, 2005, p. 140-141)

Em outras palavras, entre a atribuição do outro e das instituições ao que o indivíduo é (a rotulagem) e a incorporação para si, a identificação de si no grupo social há um distanciamento entre o que ele denomina *de identidade social virtual* e *identidade social real*. Reduzir esse distanciamento só é possível analisando o interior das trajetórias sociais desses indivíduos através das histórias que contam de quem são. As *estratégias identitárias* que deflagram as transações internas e externas do indivíduo surgem do momento em que as identidades virtuais e reais não coincidem, ou seja, são acomodações e possíveis caminhos na desconstrução e reconstrução das identidades nos espaços em que ocorrem os conflitos identitários.

Tabela 1 - As categorias de análise da identidade de Claude Dubar conforme apresentado em seu livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”

PROCESSO RELACIONAL	PROCESSO BIOGRÁFICO
Identidade para outro	Identidade para si
*	*
Atos de atribuição	Atos de pertencimento
“Que tipo de homem ou de mulher você é” = diz-se que você é	“Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que você é
*	*
Identidade – numérica (nome atribuído)	Identidade predicativa de SI
- genérica (gênero atribuído)	(pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
*	*
Transação objetiva entre	Transação subjetiva entre
- identidades atribuídas/propostas	- identidades herdadas
- identidades assumidas/incorporadas	- identidades visadas
*	*
Alternativa entre	Alternativa entre
- cooperação - reconhecimento	- continuidades → reprodução
- conflito - não-reconhecimento	- rupturas → produção
*	*
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
*	*
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Essa articulação representa as projeções identitárias de uma geração confrontando com as outras em meio a sua trajetória biográfica. Nesse sentido, a cada geração os indivíduos hão de construir, desconstruir e reconstruir suas identidades sociais reais. Para o autor isso ocorre a partir: 1) das identidades sociais herdadas (conferidas, atribuídas aos recém-chegados); 2) das identidades virtuais adquiridas durante a socialização inicial ou primária; e 3) das identidades possíveis, acessíveis no decorrer da socialização secundária. Ou seja, das influências anteriores e da formação inicial, da estreia na profissão e da prática e dos contextos escolares.

Dubar continua, afirmando que:

A identidade social não é ‘transmitida’ por uma geração à seguinte, cada geração se constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente. (2005, p.156)

Isso não significa, no entanto, uma mudança radical na cultura profissional docente a cada nova geração de professores que entra nas escolas, uma vez que mantendo-se a natureza do objeto, as relações do grupo com o objeto e os valores e normas sociais, a ideologia associadas a ele (como condições históricas e sociais e a memória coletiva), a introdução ou mudança de ideias não garante uma efetiva mudança das representações da própria profissão (ALVEZ-MAZZOTTI, 2007). Essas representações, no entanto, sofrem ressignificações ao longo da carreira de cada docente.

Dubar afirma que a partir do momento em que o grupo profissional reivindica as ações de selecionar, formar, iniciar os próprios membros e, inclusive, discipliná-los, e reivindicar a natureza dos serviços que seus membros devem realizar e os termos nos quais devem fazê-lo, necessariamente essas ações estão acompanhadas “*do desenvolvimento de uma ‘filosofia’, de uma ‘visão de mundo’ que inclui os pensamentos, os valores e as significações implicados no trabalho*” (DUBAR, 2005, p. 180). Indica-se assim que a entrada em um grupo profissional, que essa primeira confrontação, constitui um momento crucial do qual dependerão as modalidades de construção de uma *identidade*

profissional básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas uma identidade social.

Não é estranho, portanto, que sejam os conflitos e as crises os marcadores dessa imersão na cultura profissional. Os dilemas se fazem presentes conforme se criam identificações com a profissão e ocorrem as renúncias e rupturas com os estereótipos profissionais, o que Dubar denomina de “descoberta da realidade desencantada”. Esse seria um primeiro mecanismo na socialização profissional – a “passagem através do espelho”.

A “instalação da dualidade” ocorre num momento posterior e se refere a uma dinâmica entre o modelo ideal relacionado à dignidade da profissão, às suas marcas sociais, à sua valorização simbólica e entre o modelo prático revelado nas tarefas cotidianas e o trabalho duro que pouco revela, por sua vez, da dimensão ideal.

Outro mecanismo seria a “constituição de um grupo de referência” que significa a projeção de si na carreira. As identidades profissionais visadas e de reconhecimento não estão no seu grupo de pertencimento profissional, no qual se sentem frustrados, mas sim em um grupo de referência ao qual pretendem pertencer futuramente. Sempre diferente do anterior.

A construção das identidades profissionais no processo de socialização mobiliza, assim, as personalidades individuais e a identidade social do sujeito socializado.

O processo de socialização profissional, portanto, se mostra altamente complexo, uma vez que traz na ação interativa e comunicativa com os outros e as instituições a trajetória social de cada indivíduo, inclusive elementos do seu processo formativo acadêmico e escolar que podem se revelar das mais diferentes formas nessa dinâmica de práticas que se observa na atuação profissional.

A teoria sociológica das identidades apresentada aqui trata do mundo do trabalho como um todo. Utiliza-se principalmente de exemplos da classe operária e de profissões liberais como a medicina ou a advocacia para exemplificar seus processos. Ela não fala especificamente do mundo profissional docente nem trata das instituições escolares a partir da prática profissional. Mas é exatamente por essa capacidade de tratar das relações humanas dentro das instituições, da importância das trajetórias sociais e biográficas como as primeiras identidades sociais formadas na escola e da importância que a relação com os saberes da profissão e com imagem ideal e simbólica dela na sociedade que essa teoria

faz-se um fértil instrumento e guia de análise para a socialização de professores no espaço escolar e a compreensão dos processos de construção, desconstrução e reconstrução das identidades docentes durante sua formação, seus primeiros anos de trabalho e sua trajetória nas instituições de ensino.

2. IDENTIDADE E PROFISSÃO DOCENTE

A docência, apesar de ser uma profissão que todos conhecemos desde a infância, não está entre a lista daquelas mais desejadas pelos jovens. A identificação com a profissão não vem, às vezes, nem mesmo atrelada com a formação acadêmica inicial que muitas vezes envolve ainda o desejo de ser um pesquisador ou um profissional liberal.

O desenvolvimento identitário do docente vem de uma experiência socialmente acumulada desde a escolarização quando somos apresentados ao que é ser professor sob a perspectiva de alunos, bem como as representações e estereótipos que a sociedade e a mídia tem dos professores, além da não valorização social e financeira da docência (DUBAR, 2005; MARCELO, 2009).

Apesar de a necessidade e a importância do trabalho docente não ser motivo de discórdia na sociedade, a forma como tratamos política, social e midiaticamente a profissão vem se alterando através de reformas educacionais, redefinições éticas e morais, reorganização e crescente burocratização escolar, redefinições do papel cotidiano dos professores e até institucional e, claro, o forte movimento de repensar a formação de professores e a própria pesquisa educacional (TARDIF; LESSARD, 2014; MARCELO, 2009; GATTI, 1996).

2.1 A identidade profissional docente

Quando se fala de identidade docente se refere à imagem e interpretação de si que um professor realiza em seu contexto, desde a formação inicial, passando pelos primeiros anos da docência e a consolidação de saberes e práticas.

É através da identidade profissional que o professor se percebe, que ele define como se vê enquanto professor e como ele deseja que os outros o vejam (MARCELO, 2009). A identidade se constrói pelo significado que cada docente confere ao seu cotidiano, às suas práticas, sua história de vida, seus anseios e angústias (PIMENTA, 2012), porém não é algo passível de ser possuído, imutável, ou um construto individualizado, mas sim um fenômeno relacional, como já discutido no capítulo anterior. É uma construção, uma evolução do sujeito historicamente situado, emergindo nos contextos da significação social da profissão (PIMENTA, 2012; MARCELO, 2009;

DUBAR, 2005). Ou seja, a identidade docente não é única - são identidades, e surgem, e se modificam na relação do indivíduo com a própria história, com sua formação, na relação com as pessoas, seus professores, colegas de profissão (DUBAR, 2005, 2009) e ainda com a imagem social e política da docência (PIMENTA, 2012). Permeando o estar no mundo e no trabalho, a identidade docente afeta, segundo Gatti (1996), tanto as perspectivas da formação dos professores quanto as formas de atuação profissional uma vez que parece definir, inclusive os propósitos do trabalho.

Mais especificamente a partir da década de 90 temos presenciado um movimento de reelaboração e reflexão sobre a formação de professores no sentido de que a formação inicial em sua perspectiva burocrática, não captando as contradições, em seu distanciamento da realidade escolar tanto no currículo formal quanto nos estágios, “*pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente*” (PIMENTA, 2012, p. 17). Dentre essas numerosas pesquisas desenvolvidas na área de formação de professores, têm ganhado certo destaque as pesquisas sobre a identidade, o trabalho e os saberes docentes, que tomam força no Brasil apenas ao final do século XX (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2012). Um movimento tardio em termos globais, mas de extrema importância. Gatti (1996) ao discutir sobre a legitimidade da pesquisa das identidades docentes na formação de professores afirma:

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levado em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes. (p. 86)

Afinal, esses processos procuram dar conta de uma mudança, uma passagem, uma construção da identidade do aluno que esteve em contato com a profissão docente e a escola durante a maior parte de sua vida à de um profissional docente que definirá condutas, práticas e formas de trabalho em contato com essa nova cultura escolar.

Para Marcelo (2009) esse período de socialização prévia, de uma observação não dirigida à profissão como aluno, contribui para o desenvolvimento de padrões mentais e

crenças a respeito do ensino e, uma vez que as emoções podem tomar um lugar essencial no trabalho docente, o processo de resgate de experiências cria modelos com os quais os futuros professores se identificarão e procurarão (re)produzir ou, ao contrário, se distanciar.

Essas crenças e saberes adquiridos antes mesmo de iniciar a formação profissional guiam o sujeito no processo de como aprender, e influenciarão os processos de mudanças que venham tentar durante esse período de formação e de socialização inicial na docência. Além dessa experiência prévia com a escola e a sala de aula, Tardif (2014) indica outras duas esferas importantes: os saberes pessoais, ou seja, aqueles construídos na socialização primária, advindos da família, da comunidade, da cultura, da religião, de gênero e socioeconômicas que contribuem para as ideias sobre a escola, sociedade e a educação no sentido lato; e as experiências com o conhecimento formal, a ideia que o sujeito tem acerca da matéria que ensina e como ensiná-la.

Considerar a socialização primária na construção da identidade docente, além de essencial para a compreensão dos processos da socialização secundária, seu conflitos e acomodações, como aponta Dubar (2005), tem importância na valorização que o profissional terá de si e de sua formação bem como no desenvolvimento de suas práticas. Nas interações diárias da sala de aula ocorre a confluência de várias fontes de saberes e experiências de história de vida individual, dos lugares de formação, como a própria universidade, registrando a natureza social do saber profissional (TARDIF, 2014).

Uma vez nas instituições de ensino outras dimensões começam a caracterizar a identidade do profissional docente. Cada uma em intensidade e significância variável em momentos distintos da carreira, mas parecem se apresentar enquanto constantes na profissão. Além das duas características citadas anteriormente, a socialização prévia e as crenças sobre o ensino, Marcelo (2009) lista outras doze constantes que serão mais profundamente discutidas abaixo, a saber: a relação com o conteúdo a ser ensinado, a fragmentação e a validação do conhecimento, o valor do conhecimento prático, o isolamento, os alunos como motivação profissional, as perspectivas da carreira docente, a hiper-responsabilização dos docentes, o docente como consumidor de propostas e ideias, o não reconhecimento, a relação com as tecnologias no ensino, a influência exercida sobre os alunos e, por fim, o início da carreira com suas dificuldades e o processo de acolhimento.

Parte da identidade de trabalho docente está no conteúdo que se ensina. Conhecer o seu conteúdo profundamente facilita a relação do professor com o currículo escolar, seu

planejamento e pode definir estratégias para as dificuldades no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Assim, conhecer ou não a fundo a sua disciplina influencia no *que* e em *como* ensinar, bem como na concepção de *para que* ensinar aquele determinado conteúdo (MARCELO, 2009).

Um dos conflitos dos professores iniciantes é justamente essa relação com o conteúdo que se encontra compartimentalizado e pouco organizado para o ensino, levando em consideração uma formação inicial frequentemente descontextualizada que trata dos conteúdos disciplinares e dos pedagógicos em momentos distintos (GATTI, 2010). É frequente uma compreensão limitada dos conceitos pelos alunos, perguntas de baixo nível, atividades meramente procedimentais e a dificuldade em conectar dúvidas e perguntas a outros temas, frequentemente rechaçando respostas alternativas (MARCELO, 2009).

Essas limitações são também discutidas por Tardif e Lessard (2014). Os autores destacam que em suas pesquisas os professores não apontam como problemática a relação com os saberes curriculares e os conhecimentos relativos às matérias, exceto quando estão atuando em matérias novas ou para as quais não possuem formação ampla e específica, mas propõem que por considerar que sabem mais do que os alunos e os pais dos alunos, a transposição didática não parece ser um problema. Além disto, os saberes a serem trabalhados são frequentemente deixados em segundo plano, uma vez que a gestão da classe e o relacionamento com os alunos ocupariam grande parte do olhar pedagógico dos docentes. A isto, Marcelo (2009) denomina de fragmentação do conhecimento docente. O docente, além do conhecimento de sua disciplina, deve compreender o contexto, a quem ensina, as suas condições de trabalho e como se ensina, construindo pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado feita pelos seus alunos. Tardif (2014) contribui afirmando que:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (p. 17)

Valoriza-se assim, o conhecimento prático, o aprender a ensinar ensinando e o desafio do docente de fazer o que aprendeu e o que acha que gostaria de fazer em suas aulas. Porém, com praticamente nenhum poder sobre a organização escolar, o professor pode ser visto hoje como um consumidor de propostas e reformas. É responsável pela aplicação de inovações que, em sua maioria, não compreende e não ajudou a desenvolver. Por esse controle externo, vê a escola e seu trabalho sob uma progressiva burocratização e torna-se também consumidor dos cursos curtos e descontextualizados, geralmente distantes dos problemas complexos que enfrenta (MARCELO, 2009).

Tardif e Lessard (2014) argumentam que a escola persegue fins gerais, heterogêneos, geralmente ambiciosos e, por vezes, contraditórios e cabe ao professor nesse quadro, em sua baixa escala de poder, de real transformação, concretizar e hierarquizar essas metas em sala de aula, a seu critério, intensificando a carga sobre o trabalho docente e comprometendo tanto sua autonomia como sua compreensão sobre o próprio trabalho.

Por outro lado, a sala de aula é de completa e única responsabilidade do docente e essa é uma das ambiguidades comportadas na profissão.

Agindo nesse ambiente complexo e de difícil controle, o professor atua com uma margem de manobra tanto para interpretar como realizar suas tarefas e, além disto, ao trabalhar com seres humanos, está sujeito a não aceitação de regras e rotinas pelo grupo (TARDIF; LESSARD, 2014). Parece, portanto, um trabalho pouco formalizado e difícil de controlar, pautado nas experiências e vivências cotidianas, definido em função de contextos variáveis e improvisações.

Essa característica pode auxiliar a compreensão da desconfiança ou dificuldade dos docentes em inserir produtos já acabados em seu cotidiano de trabalho, como alguns tipos de materiais, ou principalmente no século XXI, as tecnologias. Nos últimos 50 anos tentou-se introduzir o uso de diferentes tipos de tecnologias da comunicação na escola (internet, computadores, lousas digitais, centrais multimídias e plataformas online), mas a prática docente, em meio a essas novidades, não parece ter se transformado significativamente (MARCELO, 2009). Afinal, a lógica perseguida é a da organização industrial que diretamente se aplica à escola e aos *“modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade”* (TARDIF; LESSARD, 2014, p.25) no sentido de considerar o real efeito sobre a aprendizagem do aluno, o que leva a questionamentos por parte dos docentes da validade desse recurso, bem como a predisposição em se atualizar através de cursos.

Percebe-se assim, que a inserção de novas práticas ou de novos materiais e a determinação de prioridades na sala de aula, além de um processo quase artesanal, é relativamente solitário, uma vez que a distribuição do espaço e do tempo na escola tende a deixar a interação dos professores em segundo plano. Para Hargreaves (1994) isso não significa abrir mão da colegialidade ou coletividade, uma vez que inseridos na cultura escolar, o estilo e as estratégias de sala de aula são fortemente afetadas pelas orientações e perspectivas dos colegas. Valores e hábitos são compartilhados no interior dessa cultura, mesmo que faltem os espaços formais para tal.

Por outro lado, são raros os professores que procuram, aceitam ou se sentem à vontade com a presença de colegas ou gestores em sua sala de aula, e é mais comum perceber que professores se sentem isolados e sozinhos na tarefa de ensinar (MARCELO, 2009). Sobre essa dualidade, Hargreaves (1994) discorre que:

O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No entanto, este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e apoio. (p. 187).

Assim, em busca de sua autonomia e individualidade, os professores passam a receber pouco *feedback* por parte de colegas e frequentemente tem a sua competência não reconhecida ou uma incompetência ignorada, pois poucas vezes observamos nossos pares ensinando e as inovações ocasionalmente se perdem no anonimato tanto quanto as dificuldades podem ser ignoradas (MARCELO, 2009).

O processo de isolamento dos docentes parece, portanto, ser elemento importante para a compreensão dos conflitos da socialização e da construção da identidade profissional, uma vez que para os professores iniciantes, pode significar tanto uma estratégia adaptativa ao ambiente de trabalho como o agravamento de suas dificuldades (HARGREAVES, 1994).

Outra dimensão da atuação dos professores na sala de aula é que apesar de trabalhar em solidão, eles atuam perante um grupo de alunos. Esses são as testemunhas de sua atuação profissional e constituem, ao mesmo tempo, o espaço de trabalho e seu

material, o “*professor trabalha, portanto, com e sobre seres humanos*” (TARDIF; LESSARD, 2014, P.69).

Os alunos constituem uma importante parte da motivação profissional dos docentes, pois esta parece estar fortemente ligada à satisfação de atingir seus alunos, de fazer os alunos aprenderem, crescerem. Essa característica da identidade docente pode levar a processos de hiper-responsabilização e autoculpabilização, uma vez que o docente se sente, e os demais o fazem crer, responsável por tudo o que acontece na sala de aula, ignorando, tanto no sucesso quanto no fracasso, diretrizes, normas e relações de poder que atuam tanto na escola quanto na sociedade (MARCELO, 2009).

Apesar dessas relações de poder dentro da escola estar posta para todos os seus integrantes e os mais frágeis perante ela serem os alunos, os professores iniciantes enfrentam diversas dificuldades que possivelmente podem levar ao abandono da sala de aula e da própria profissão. Marcelo (2009) lista cinco dessas dificuldades a serem mais bem discutidas: atribuição de salas, escolas e alunos mais difíceis, grande exigência pelas atividades extracurriculares, designação para o ensino em diferente nível do de formação ou especialidade, pouco apoio do corpo administrativo e o isolamento de seus companheiros de trabalho.

Percebe-se, pois, que o trabalho docente perante toda a complexidade de ser uma profissão de interações humanas apresenta uma complexa rede de dimensões de sua identidade, e pode-se somar a isto nas escolas públicas do país a necessidade de luta constante por melhores condições de trabalho, contra a precarização e a intensificação do controle e ainda a privatização do ensino. As discussões a respeito da identidade e da docência apontam que uma das importantes bases dessa luta está no processo de profissionalização da atividade docente que necessita ser pautada nos estudos sobre o trabalho, a formação, a atuação e a formação da identidade desses profissionais.

2.2 A profissionalização docente em crise

Aos pesquisadores da área é comum a discussão de como as dificuldades e reformas constantes que têm passado a profissão docente nas últimas décadas, tanto no âmbito acadêmico como escolar, têm afetado a sua identidade. Apesar de o professor, devido ao próprio caráter solitário da profissão, vivenciar individualmente momentos de

crise (HARGREAVES, 1994), essa crise é pertencente a toda a categoria sob o discurso do sentido da profissionalização docente.

A docência, tão histórica que data da antiga Grécia, ainda percorre um longo processo para ser esquecida enquanto vocação, enquanto dom, herança da educação clerical ligada à Igreja Católica a caminho de uma profissionalização (COSTA; MARAFON, 2009). Esse processo é percorrido individualmente pelos próprios professores que ainda na atualidade adotam como imagem profissional de si o cuidado, a devoção e a dedicação, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, aos poucos, o quadro se modifica quando analisamos os professores de séries mais avançadas que passam a relacionar a sua profissão com os contextos de dificuldades, desvalorização e lutas constantes (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

É possível traçar um breve paralelo entre as dificuldades de empatia com a luta da profissionalização com a própria história da formação inicial dos professores. Antes, as professoras eram formadas apenas nas Escolas Normais, nos cursos de magistério, que não eram considerados como formação superior e conferiam a capacidade de lecionar na Educação Infantil (CANDAU, 1987). As Escolas Normais continuaram, na realidade, a formar professores das séries iniciais até a regulamentação da LDB (Leis de Diretrizes e Bases) de 1996, que exigiria tardiamente o curso superior obrigatório para formação do professor (GATTI, 2010). Já o ensino secundário, como aponta Fétizon (1984), muito restrito no início da década de 90 a uma elite financeira e intelectual, era ministrado por autodidatas ou por profissionais liberais que desejavam seguir a carreira. Percebe-se que apenas no século XX no Brasil a docência deixa ser, ao menos legalmente, um “chamado” e passa a ser considerada profissão no momento que se exige uma formação específica e, portanto, determinados saberes e posturas desse profissional (GATTI, 1996).

A questão da profissionalização tem permeado de forma contundente as pesquisas e publicações sobre identidade docente. Marcelo (2009) defende inclusive que essas mudanças na profissão geraram para alguns “*uma desprofissionalização, devido à perda progressiva de autonomia e controle interno. Para outros, criava uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente atribuídas aos docentes*” (p. 114). Para Gatti (1996, 2010), no entanto, essas novas tarefas atribuídas estão, em primeiro lugar fora do escopo de funções que deveria ter um professor na escola, que se tornando um administrador ou burocrata acaba sobrecarregado e, em segundo lugar, não são referenciadas nos cursos de formação inicial estando, assim,

fora das discussões que contribuem para a preparação do licenciando para a entrada na escola.

O sentido da *desprofissionalização* parece vir, no entanto, ao encontro dos discursos sobre a precarização e a proletarização do trabalho docente e, assim como Garcia; Hypolito e Vieira (2005), pergunto “*Que modelos de profissionalismo nos são apresentados como mais ou menos adequados? Que modos de organização do trabalho pedagógico nos são sugeridos como mais desejáveis?*” (p.48). Nesse artigo, resgatando a discussão sobre a vida profissional de professores de Andy Hargreaves e Ivor Goodson, os autores compreendem que os professores devem se identificar com um modelo profissional no processo de fabricação da sua docência, como um jogo de disputas em torno de diferentes concepções de identidade.

Como classe de trabalhadores intelectuais e culturais, distanciados do modo produtivo de trabalho os professores, nesse processo de profissionalização, nessa busca por melhores condições de trabalho, mais reconhecimento social e salarial, estão sofrendo com as influências das políticas neoliberais de reestruturação educativa. O aumento do controle sobre o trabalho, em busca de uma padronização fundamentada na existência de um conhecimento especializado baseado em certezas científicas e uma cultura técnica partilhada por todos, busca enquadrar a docência no profissionalismo clássico (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Mas, sob estas égides, o trabalho docente não seria mais do que semi-profissional, uma vez que ocorre a redefinição de aspectos técnicos, por exemplo, da prática de acordo com a cultura de colaboração e as comunidades profissionais em que se insere o docente.

Por outro lado, os autores também consideram que a cultura de globalização, as mudanças econômicas globais e as rápidas mudanças tecnológicas parecem influenciar para que o trabalho docente se torne mais extensivo e sobrecarregado, uma vez que se mudam as exigências da educação. No entanto, ao mesmo tempo em que ocorre essa alta da complexidade do trabalho em sala de aula, ocorre a perda da autonomia sobre decisões e a capacidade de discutir sobre o currículo ou sobre os objetivos educacionais. Hargreaves e Goodson (apud GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005) apontam que esse aumento da carga de trabalho e de sua complexidade com as mesmas condições de tempo e de trabalho correntes, pode aparentar, em curto prazo, um aumento de profissionalismo, mas percebe-se que na vida profissional significam a intensificação do trabalho e o esgotamento do trabalhador.

Essas condições materiais e subjetivas refletem em um processo de proletarização docente, que conforme explica Contreras (2002):

A tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores a perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia. (p.33)

Subtraiu-se do professor os meios de produção da educação, o que pode significar a separação entre concepção e execução, transformando-o em um profissional que realiza um trabalho reduzido a tarefas isoladas. Isto significa que a proletarização não é apenas técnica, retirando do professor a capacidade de pensar, formular, organizar e planejar o ensino, mas também ideológica, retirando-lhe a capacidade de compreender efetivamente o significado do seu trabalho, levando a compreensões, por exemplo, de que o aumento do controle e de tecnicidade é um aumento das competências profissionais (CONTRERAS, 2002).

Esse quadro posto leva a pensar que o trabalho docente e, portanto, também a identidade docente, estão em um contexto de crise. Claude Dubar (2009) compreende que as crises das identidades profissionais não são apenas relacionais – como identidades de atores em um sistema de ação – são também crises biográficas – dependem e se alinham com os tipos de trajetórias no decorrer da vida e do trabalho. As crises carregam em si três significados: a crise do emprego, a do trabalho - sendo esta mais complexa e abarcando as discussões que se propõem aqui - e as crises de relações de classe, normalmente mais ocultas e que carregam grande significado da identidade biográfica e das trajetórias sociais. Assim, quando se observa essa crise da categoria docente, também se observa a sua forma mais individualista, suas consequências e bases nas identidades. Propõe o autor que essa forma individualista, voltada para a realização de si mesmo num contexto precarizado, coloca os indivíduos em constante incerteza de suas competências gerando uma crise permanente. Podemos, assim, fazer aqui outro questionamento que Dubar coloca “*uma identidade de crise, tanto quanto uma identidade em crise?*” (2009, p.154).

A ajuda para compreender esse questionamento e seus desdobramentos pode estar no interior dessas trajetórias sociais e na investigação dos processos de distanciamento ou aproximação das identidades sociais reais e virtuais, ou seja, na articulação, na negociação, que permeia a construção das identidades profissionais. Essa é mais uma das contribuições que se espera deste trabalho enquanto observação e registro analítico dos processos de socialização e construção identitária de uma professora de Ciências.

3. PROCESSOS METODOLÓGICOS

Argumentei anteriormente que a pesquisa na área da iniciação à docência, além de ser escassa e relativamente nova no Brasil, é em sua maioria voltada às questões mais objetivas como os conteúdos, os materiais, os currículos e a relação direta dos professores com esses objetos. Pouco se tem documentado do cotidiano desses professores e dos conflitos e contradições vividos nesse importante período de construção e reconstrução da identidade docente. Quando se reduz esse universo aos professores do ensino de Ciências e Biologia, a parcela é de fato pequena.

Levando em conta esses fatores e a natureza complexa da rede de relações intraescolares, as trajetórias sociais e as condições de trabalho e sócio-políticas da instituição de ensino que formam o campo de entrada na profissão docente de cada professor e professora e o nosso desejo de compreendê-lo enquanto espaço de acolhimento, a procura por um método de pesquisa me guiou para a pesquisa etnográfica.

A escolha, por sua vez, de ser apenas um caso o objeto de análise, o processo de acolhimento de uma professora de Ciências, se deve ao aprofundamento desejado de uma realidade que é, em si, complexa.

Em linhas gerais, este trabalho pretende explorar seus objetivos e questionamentos através de uma pesquisa etnográfica que tem como sujeito uma professora iniciante na rede pública estadual de São Paulo na disciplina de Ciências, atuando nas séries finais do Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano. Através do relato de seu cotidiano, de suas múltiplas relações e ações na escola, de suas declarações, conquistas, angústias, do convívio com os alunos, os colegas, os gestores, de suas confissões e suas representações de mundo partem todo o corpo da pesquisa.

Inicialmente situo teoricamente o processo metodológico e etnográfico desta pesquisa, e então será feita uma descrição detalhada desse processo e do campo no qual ele se desenvolveu bem como dos procedimentos de análise.

3.1 A etnografia na pesquisa educacional e a importância do olhar do pesquisador

A etnografia tem como disciplina de origem a antropologia, muito marcada pelo célebre trabalho de Bronislaw Malinovski “Os Argonautas do Pacífico Ocidental” considerado como um marco inaugural de um novo tipo de pesquisa, na qual o olhar do outro, o ponto de vista do outro é a forma de conhecer e estudar diferentes culturas (BUENO, 2007). Sobre compreender esse processo, a autora afirma:

Essa tradição enfatiza a importância de aprender os significados das ações humanas, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana, por meio da análise de dados de primeira mão colhidos pelo pesquisador durante trabalho de campo prolongado. (BUENO, 2007, p. 476)

Movimento que cabe tanto aos trabalhos originais da etnografia com comunidades tribais até à exploração da vida cotidiana de uma escola através do estudo de aspectos subjetivos envolvidos na vida dos seus atores sociais.

O início da pesquisa etnográfica na educação tem origens nas décadas de 1960 na Inglaterra e 1970 em países como Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Alemanha (ERICKSON, 1986) com estudos sobre a escola e a escolarização. Ocorre a migração expressiva para dentro das salas de aula na década de 1980, já vinculada muito mais a uma corrente sociológica do que antropológica, com grande influência da Escola de Chicago, movimento dos anos 1920-30 que já se assemelhava às correntes teóricas e aos processos metodológicos da etnografia (BUENO, 2007).

Discutindo essa fecundidade da perspectiva etnográfica no campo educacional, Bueno (2007) argumenta que perceber a escola e suas relações a partir dos movimentos do cotidiano pode nos guiar para uma compreensão mais abrangente dos problemas que afetam a escola brasileira. Traz os trabalhos de Rockwell e Ezpeleta (1986), autoras mexicanas, como importante corrente na América Latina dessa pesquisa, uma vez que essas autoras identificam nesse campo uma possibilidade de compreender a escola pública como construção social, além do reflexo da sociedade na qual está inserida, mas também como ambiente de reprodução, influência e emergência das desigualdades sociais próprias desses países, incluindo o Brasil.

Apesar de fruto de um movimento histórico amplo e de longo alcance, cada escola se constrói como “uma versão local e particular” desse movimento, uma vez que também é determinada pelas diferenças regionais, sindicais, de etnia ou religiosas, por exemplo (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Afirmam ainda que essas diferenças dão contornos específicos às relações, às formas de administração, às expressões das tradições que são somente acessíveis na vida cotidiana. Tomam a vida cotidiana como uma expressão singular de sujeitos ou atores individuais numa trama constituída pela história e pelos elementos civis e estatais com os quais a escola se constrói. Sobre a importância desse conceito na construção de sua teoria de pesquisa e análise argumentam que:

Um dos pontos de apoio iniciais a fim de integrar o “outro” da escola foi a noção de “vida cotidiana”, que fundamentou a opção metodológica e o corte empírico. Pouco a pouco ela se converteu em ferramenta conceitual importante para a análise. Aproximar-se da escola com a ideia de “vida cotidiana” significa algo mais que “chegar e observar” o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca e de uma certa interpretação daquilo que se pode ser observado na escola. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 140)

Ou seja, o olhar do pesquisador sobre o cotidiano deve estar contaminado com o significado que essa vida cotidiana carrega e revela em si.

A pesquisa etnográfica segue, portanto, como a possibilidade de pesquisa capaz de conhecer a escola e seus atores de um modo diferente, superando a dicotomia do normal e do patológico e as formas usuais de ver as práticas escolares através da vivência de momentos que problematizam as falas tradicionais e tornam possível compreender o elemento humano, o outro, por trás dos discursos técnicos sobre a escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Bueno (2007), contribuindo para essa discussão, afirma que o processo etnográfico “*implica o abandono de posturas prescritivas e valorativas*” (p.487) a fim de compreender a heterogeneidade a partir desse novo olhar para o outro e suas relações e interações “*numa tentativa de desvelar o que a faz ser como é, por trás do que se vê e se entende muitas vezes como anedótico ou trágico*” (p. 488).

Também por isso um trabalho etnográfico exige uma estadia mais prolongada no campo, pois mesmo munido das concepções teóricas, o pesquisador necessita vivenciar e

praticar esse momento citado por Fonseca (1999) como uma desconstrução dos estereótipos pré-concebidos e similarmente por Rockwell e Ezpeleta (2007) como a reconceituação do objeto. Esses preconceitos sobre o objeto carregam as vivências e saberes das linhas teóricas pré-assumidas e das noções do senso comum ou da experiência pessoal do próprio pesquisador e é na interação constante entre os dados e os referenciais teóricos que se torna possível uma desconstrução dessas posturas e uma construção mais densa e inteligível do objeto do estudo.

Auxiliando-nos a compreender esse movimento, Bueno o descreve como o “olhar etnográfico” e explica:

Assim, curiosamente, o “olhar etnográfico” é mais do que um simples olhar, pois supõe um “diálogo”. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico. (2007, p. 488).

Estamos a falar de uma ampliação das margens da visão num processo que ocorre através de um esforço reflexivo constante entre o vivenciado e registrado – com a intenção interpretativa – e o que podemos extrair de outras etnografias nos campos similares (ou não) aos nossos e as teorias que auxiliam e dão a base interpretativa para o que olhamos.

É sobre essa base teórica que construímos a entrada no campo de pesquisa.

3.2 O campo

Para que se possa entender do que e de onde se fala no processo de produção e análise de dados, antes, e também como parte importante do estudo etnográfico, farei uma descrição do processo de entrada no campo, das características amplas desse ambiente escolar e do sujeito no qual recai essa análise, a professora Ana (nome fictício).

A participação dos sujeitos no estudo foi devidamente autorizada, conforme normas estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, mediante assinatura do termo de esclarecimento e livre consentimento.

- **O início**

Conheci Ana antes mesmo de iniciar o projeto de mestrado. Sentamos uma ao lado da outra no processo de escolha da escola para efetivação no concurso de 2015 da SEE (Secretaria Estadual de Educação) de São Paulo. Nós duas já éramos professoras eventuais, com contrato de ‘categoria O’ e ficamos bem colocadas no concurso, sendo chamadas logo na primeira lista. Eu para Biologia, Ensino Médio, ela para Ciências, Ensino Fundamental. Naquele dia conversamos sobre a ansiedade de conseguir as escolas que queríamos e ela, ao final, não conseguiu. Ficou na mesma escola na qual começou o ano como eventual, sendo essa escola outra ainda que não as duas primeiras nas quais já havia lecionado. Essa é uma característica dos profissionais da ‘categoria O’, nenhuma continuidade ou seguridade de emprego. Nesse primeiro momento tivemos apenas uma conversa amigável e trocamos os contatos de rede social.

Algumas semanas depois nos reencontramos. Por coincidência, fomos marcadas com minutos de diferença para conseguir o atestado médico realizando a entrega da lista interminável de exames de saúde exigidos. Nesse dia a ansiedade era outra, pois ficamos sabendo que algumas pessoas haviam sido eliminadas do processo em razão da obesidade, e ela temia que o mesmo lhe acontecesse. Não aconteceu e seguimos o processo.

Quando, por fim, o projeto do mestrado estava delineado, ao conversarmos sobre possíveis sujeitos para a pesquisa, me lembrei de Ana. Convidei-a para um café e expliquei minhas intenções. Ela aceitou participar deste projeto e de acordo com suas próprias palavras, aceitou “ajudar uma pesquisa na área da educação”. Estávamos no início de julho de 2014.

Meu primeiro dia na escola foi em 16 de setembro do mesmo ano, porque a entrada na escola não dependia do aceite da professora, mas sim do aval da gestão escolar. Tive alguns *e-mails* ignorados, e levei bastante tempo para conseguir marcar a primeira reunião na qual eu pude explicar a logística do trabalho e minhas intenções com a pesquisa. Meu contato com eles foi através do coordenador pedagógico. Sua grande preocupação era com relação aos alunos, e se seria preciso autorizações dos pais. Então, eu lhe disse que não faria imagens nem publicaria os nomes, e isto o tranquilizou. Por fim, minha entrada na escola foi autorizada e todos os detalhes das visitas deveriam ser acertados com a própria professora.

Assim, no dia 19 de setembro de 2014 começaram minhas observações. Ana parecia bem animada. No intervalo me apresentou a todos os docentes presentes. Mesmo com essa apresentação tive que me reapresentar diversas vezes durante o estudo para professores que não estavam presentes no dia 19 de setembro. A escola pública costuma acolher muitos estagiários, e fui confundida com uma outra estagiária por diversas vezes.

No geral, minha relação com os outros professores progrediu rápido. Assim que ficaram sabendo que eu também era professora da rede estadual se abriam mais facilmente, num ato de cumplicidade.

Minha relação com a Ana também progrediu rápido, e a partir do mês de outubro ela já procurava conselhos e ajuda com os conteúdos e com ideias para as aulas. Mais uma vez destaco o fato de também dar aulas na rede e de ser uma professora iniciante, o que se tornou um facilitador para o compartilhamento de ideias.

Essa experiência prévia com a escola e com a sala de aula, bem como com as dúvidas, angústias e descobertas do início da carreira docente foi importante para a construção das relações na escola, e contribuiu muito com o direcionamento do olhar para as atividades cotidianas do ambiente, bem como para as primeiras elaborações dos dados. Mas, por vezes me questioneei se os preconceitos trazidos por mim de minhas experiências poderiam interferir na aquisição de novos conhecimentos e nas análises dos dados com o passar do tempo. Ou seja, quis entender como seria para mim esse processo de reconstrução do objeto e desconstrução dos meus preconceitos.

- **A escola**

Demorei algumas semanas para conhecer a escola e me caminhar pelos corredores. Seus espaços não me foram apresentados minuciosamente, e sim pelos caminhos que fiz acompanhando a professora. Fundada em 27 de junho de 1962, a escola é um grande prédio de dois andares ocupando quase todo o terreno com um pequeno jardim à volta. As salas de aula do ciclo I ficam no térreo, assim como as salas da secretaria e gestão; a quadra coberta; o pátio; a cantina; e o anfiteatro com mais de cem lugares. O primeiro andar abriga algumas salas de aula, a sala de vídeo – que tem uma televisão grande e aparato multimídia - e a sala dos professores.

A sala dos professores é bastante ampla comparada a outros colégios em que estive. Tem uma grande mesa central onde a maioria se reúne para o café dos intervalos, e onde conversam livremente. Há também outras quatro mesas redondas espalhadas onde podem usar para ler, preparar materiais e almoçar. Há geladeira, micro-ondas, um bebedouro, um armário para os diários de classe e outro com chaves para uso individual dos professores compõe o restante do espaço.

No segundo andar temos mais salas de aula, biblioteca - também espaçosa com duas fileiras compridas de mesas, dois computadores e mais duas mesas circulares, além de um acervo de livros infantis e outro de juvenis e didáticos. A sala multimídia, que é a sala da lousa digital, abriga carteiras como qualquer outra sala de aula. No laboratório de Ciências contém três bancadas azulejadas, banquetas, vidrarias, uma lousa e uma antessala que atualmente abriga alguns cartazes, painéis educativos, balanças e alguns exemplares animais em formol.

A escola é muito conhecida pelos moradores, portanto, de muita tradição no bairro. Ao todo são 1.300 alunos, sendo aproximadamente 600 do ciclo I, abrigados em 10 salas de aula em dois turnos e 700 do ciclo II do Ensino Fundamental, em 15 salas distintas, também em dois turnos – 6º e 7º ano a tarde e 8º e 9º ano de manhã. São 22 os professores das séries iniciais e 33 das séries finais. Do 6º ao 9º ano as salas de aula são temáticas, os alunos que mudam de ambiente a cada sinal. Mas, muitos professores necessitam revezar as salas com outras disciplinas nos diferentes turnos, como é o caso de Ana, não podendo customizar a sala como gostariam.

Os alunos vêm de diferentes bairros das redondezas e de uma comunidade próxima à favela de Paraisópolis. São, em sua maioria, de baixa renda e com dificuldades de adquirir, por exemplo, uniforme (exigido para entrada na escola) e material escolar, além daquele que é fornecido pelo próprio estado.

- **Os docentes, corpo gestor e funcionários**

A parcela do corpo docente mais próxima da professora e com a qual tive mais contato, sendo parte importante dos relatos e das análises, é formada por uma larga

maioria de mulheres, sendo que destas, poucas são jovens. Uma das professoras de Português, de Matemática, a de Artes e a de Inglês estão muito próximas de conseguirem a aposentadoria, e carregam toda uma história das escolas pelas quais passaram, bem como suas experiências enquanto docente nesta escola, sendo a média de permanência de 10 anos. Tive várias conversas informais sobre a escola e sobre o cotidiano dessas professoras, podendo conhecê-las mais intimamente, mas os assuntos mais comentados eram sempre referentes aos estudantes. A minha permanência na sala dos professores durante os intervalos das aulas e nos almoços me permitiram essa proximidade.

Quanto aos docentes do sexo masculino, as conversas foram mais raras. O professor de Geografia, com mais de 10 anos na escola, e os dois mais novos de História costumam conversar pouco na sala dos professores e raramente impõem as suas opiniões, atitude contrária a das professoras mais antigas, e da própria Ana.

O coordenador pedagógico é jovem e entrou nesta escola no ano de 2014, sendo seu primeiro ano neste cargo e fora das salas de aula, onde lecionava Inglês. Era, inclusive, professor na mesma escola estadual em que eu trabalhava, mas como eu lecionava no outro turno e ele estava remanejado desde o início do ano, não o conhecia até aquele primeiro contato da pesquisa. Os professores se incomodam constantemente com sua postura calma, e por serem em sua maioria professores com muitos anos de docência, o julgam por sua inexperiência.

As gestoras da escola, uma diretora e duas vice-diretoras – uma responsável pelo ciclo I e outra pelo ciclo II – não são muito presentes na sala de professores. Raros foram os momentos em que encontrei a diretora no prédio da escola, dentre estes, em apenas três reuniões pedagógicas. Conversamos diretamente em duas ocasiões durante toda minha permanência no campo. A apresentação foi feita pelo coordenador pedagógico, e houve uma tentativa fracassada de marcar uma entrevista com a mesma.

A vice-diretora responsável pelo ciclo II é mais presente nas reuniões e está sempre cobrando dos professores suas ações construtivas. Carrega a postura autoritária da escola e utiliza-se de uma voz mais firme com o coordenador, com os professores e também com os alunos. Apesar de a presença dela ser mais constante, conversamos apenas uma vez em uma entrevista com hora marcada.

Quanto aos funcionários, mantive conversas rápidas e muito mais superficiais. Possivelmente essa foi uma grande perda para uma compreensão mais ampla dos processos de gestão e organização da escola.

3.3 Ana, a professora iniciante.

Ana era uma mulher solteira quando começamos a pesquisa. Casou-se e mudou de cidade durante as férias de 2014-2015. No tempo da pesquisa, reside no ABC paulista, na cidade de São Bernardo do Campo, tem 35 anos de idade e não tem filhos. Gasta em média uma hora entre sua casa e a escola na Zona Oeste de São Paulo. Estudou em escola pública durante o ensino fundamental e em colégio particular no ensino médio.

Cursou, no turno noturno, o nível superior em Ciências Biológicas no Centro Universitário 9 de Julho, e se formou em 2006. O curso teve a duração de três anos e meio e garantia a habilitação em Bacharelado e Licenciatura. Nessa época, Ana trabalhava como bancária, no atendimento telefônico, e permaneceu nesse emprego mesmo após seis anos de formada.

Sentia-se muito infeliz, e por conta disto, decidiu se inscrever no cadastro emergencial para professores e começar a dar aulas como eventual, no meio do ano de 2012, sem turmas ou escola fixas. As turmas em que começou a experiência docente foram turmas abandonadas por outros professores por indisciplina ou por afastamento e licenças. Voltou nesse mesmo regime de trabalho em 2013, sendo que ao final desse ano foi aprovada no concurso público.

Ela leciona em apenas uma escola e tem 32 aulas semanais com a disciplina de Ciências, e ocasionalmente mais duas ou quatro aulas, dependendo da semana, como professora substituta.

É uma professora extremamente querida pelos alunos e muito participativa no cotidiano, extremamente rico, da escola. Ana realizou em todos os semestres, desde 2013, cursos oferecidos pela SEE. Não é afiliada a nenhum sindicato de professores.

3.4 O método de pesquisa na produção de dados

Como se percebe a partir da discussão sobre o direcionamento e ampliação do olhar, a observação participante é a principal técnica para a produção de dados na etnografia, além do uso das entrevistas e a análise de documentos.

Sobre esse processo de registro de observações, Erickson (1986) destaca que ela não se reduz a uma simples descrição pormenorizada, como pode ocorrer em outros tipos de pesquisa que não a interpretativa. A observação e seu registro devem se atentar - ao descrever as ações, as escolhas e os significados do ponto de vista dos atores dessa vida social a ser registrada - em descrever seus sistemas de significados culturais. Assim, na etnografia não podemos nos contentar com a descrição dos ambientes e das situações ou com o registro de falas, mas sim construir ao longo da estadia no campo outras lógicas para compreender o mundo ao redor. Entender “*o que está sendo dito por nossos interlocutores*” nas palavras de Fonseca (1999, p.59). A autora destaca que a observação participante é capaz ainda de atingir, enquanto outra linguagem, um nível diferente de compreensão do cotidiano que só as entrevistas não seriam capazes, uma vez que ocorre, naturalmente, um ajuste de narrativa por parte dos atores com o objetivo de corresponder às expectativas do entrevistador. Pode, inclusive, junto às entrevistas servir para um confronto entre o dito e praticado, entre o ajustado e o natural que ocorre nas relações e decisões cotidianas (FONSECA, 1999) sem destacar, no entanto, a não neutralidade do pesquisador sobre essa naturalidade.

Assim, durante os 13 meses de estadia no campo, entre setembro de 2014 e outubro de 2015, com uma volta para entrevista em agosto de 2016, englobando dois semestres completos de aula, os instrumentos de produção de dados nessa pesquisa foram: as observações, com registros em caderno de campo, entrevistas e conversas informais realizadas com Ana, seus colegas e os gestores da escola e análise de documentos.

- **A observação participante e o caderno de campo**

O primeiro dia de entrada na escola marcou o início do caderno de campo. Narrado em primeira pessoa, o caderno traz registros de todo o processo de observação participante e produção de dados, bem como meus próprios sentimentos enquanto pesquisadora.

Os espaços de maior esforço analítico e de intenso registro foram os mais frequentados e de maior expressão da professora dentro da escola, além de serem espaços nos quais ela se relaciona com os outros atores sociais desta trama, como a sala dos professores, as reuniões pedagógicas semanais, a sala de aula, ocasionalmente eventos na escola, e conselhos com pais e alunos. Registros de conversas nos corredores ou fora da escola também foram feitos quando importantes para o processo analítico.

Como já descrito, mantive uma boa relação de troca de ideias e confidências também com os outros professores, principalmente com as professoras mais antigas da escola, uma vez que tinham expressiva influência no cotidiano de Ana. Conversas informais com o coordenador pedagógico também foram registradas na sala dos professores. Este processo de expandir o esforço de observação e registro para além da professora foi de grande peso para compreender como os outros atores veem a escola e a própria professora, o que proporciona pôr em confronto as mesmas concepções de Ana sobre si e o entorno.

A observação participante também me colocou em contato direto com os alunos durante as aulas e outros eventos, precisando, às vezes, negar o desejo de escrever o que estava presenciando para participar, seja por pedido da professora ou dos próprios alunos que, em alguns momentos, enxergavam em mim uma professora auxiliar, e assim vindo mim até tirar dúvidas quando Ana estava ocupada. Ela expressava gratidão por essas ações de auxílio. Às vezes a participação era direta, a pedido de Ana.

Esses diferentes espaços e momentos possibilitaram o registro das mais diferentes ocasiões e objetos, como: questões físicas do ambiente e suas mudanças ao longo do ano; sistemas culturais e suas manifestações através das falas dos sujeitos, dos cartazes, avisos, reações a diferentes situações, condução de reuniões, expressões de fala; ações, decisões, angústias observadas e partilhadas pela professora; o recebimento, por professores ou alunos, de notícias ruins e boas sobre a escola; manifestações preconceituosas e de ódio sobre pessoas e políticas; a cumplicidade de uns frente à exclusão de outros. Enfim, a vida cotidiana.

Foram 49 visitas à escola, durante 14 meses, sendo que a maioria teve registros de muitos espaços enquanto algumas tiveram registros apenas de sala de aula, outros apenas das reuniões e outros ainda apenas do ambiente comum.

Os registros feitos no caderno de campo eram transcritos no computador assim que o tempo permitia, e nesse momento ocorria o aprofundamento dos questionamentos para onde deveria ir meu olhar e os novos registros.

- **As entrevistas**

As entrevistas semiestruturadas ocorreram individualmente com os sujeitos em diferentes momentos. Todas elas foram gravadas para permitir uma maior liberdade tanto do entrevistado como a minha, e posteriormente transcritas de forma literal, procurando preservar as pausas, as expressões, interjeições e registrando comportamentos marcantes.

Logo no início da pesquisa realizei uma entrevista com Ana, a fim de reunir algumas informações que pudessem me ajudar a compreender sua forma de enxergar o próprio trabalho, sua recepção, sua relação com a educação, sua formação. Essa entrevista me serviu de guia em muitos momentos, pois se revelou importante para compreender o porquê de determinadas ações, bem como para trazer à tona as contradições que vive em seu próprio trabalho. Outra entrevista formal foi realizada em março de 2015, uma vez que senti necessidade de entender como ela estava enxergando o o início do segundo ano, e entender de forma ela organizava os conflitos com a gestão escolar que vinham ocorrendo. Por último, em 15 de agosto de 2016, voltei à escola para mais uma entrevista. Nesta, falamos mais sobre sua evolução profissional, e foi um momento de “amarrar alguns fios soltos” da fase analítica.

Muitas outras conversas ocorreram entre mim e a professora nos corredores da escola, na sala de aula depois do sinal, no caminho até o ponto de ônibus, pelo celular, e-mails e redes sociais. As conversas, acerca de a escola, eram registradas no caderno de campo.

Duas entrevistas também ocorreram com o coordenador pedagógico. Em dezembro de 2014 eu tive o interesse de compreender melhor quem era o profissional que acompanhava e dava suporte à Ana, e como ele via o processo de recepção da escola. Em setembro de 2015 voltei a entrevista-lo num processo que ocorreu junto com outras entrevistas. Dessa vez, procurava entender mais da relação com Ana.

Outras seis entrevistas ocorreram em 2015 com as professoras e um professor mais próximo de Ana: uma das professoras de Matemática, a de Inglês, a de Português, a de Artes e o professor de Geografia que lecionam nas séries finais, e a outra professora iniciante de Ciências das séries iniciais. Através das entrevistas, os colegas discorreram como vivenciaram a chegada da professora na escola e as concepções que tinham do seu trabalho junto ao grupo.

Com as gestoras e com a vice-diretora do ciclo II, apenas uma entrevista foi possível. Através desse registro pude contrastar alguns elementos dos conflitos que ocorreram nos meses da pesquisa entre ela, ou a gestão em si, e Ana. A diretora negou o pedido de entrevista, alegando não ter elementos sobre o processo de recepção de professores na escola.

- **Os documentos**

No início da pesquisa etnográfica, ao entrar em contato com as dúvidas e reflexões de Ana sobre o próprio trabalho, com os alunos e com os colegas, foi proposto que construísse um diário, e que ao término da estadia no campo, ela pudesse escolher se o compartilhava com a pesquisa ou não. Alguns meses depois, já em 2015, sabendo que não havia iniciado o diário em decorrência de uma “explosão de sentimentos de derrota e insegurança” profissional, voltei a propor que ela praticasse a escrita dessas reflexões. Essa sugestão não foi abraçada pela professora.

Outros documentos, no entanto, foram analisados. Alguns destes, consistiram em avaliações passadas aos alunos, provas de recuperação, exercícios extras, livros didáticos usados em aula, diários de classe e relatórios dos alunos de aula prática corrigidos. Esses documentos revelaram muito sobre as concepções que Ana tem de sua disciplina, dos conteúdos que ensina, sobre a Ciência e sobre avaliação.

As observações sobre esses registros foram registradas no caderno de campo.

3.5 Interpretação dos dados

A abordagem etnográfica em educação, como explicitado, não se restringe a fazer um mero retrato do cotidiano, mas desenvolver um entendimento da prática, apontando suas contradições, buscando compreender significados atribuídos pelos sujeitos em sua própria cultura. A prática escolar é repleta de dinamismo e deve ser observada de diferentes ângulos, como o institucional, o pedagógico e o sociopolítico/cultural, mas compreendendo que não devem ser analisados de modo isolado, mas como expressão única do cotidiano escolar. Não se deve, portanto, esperar uma descrição de pessoas e ambientes, mas uma reconstrução de ações e processos de interações de atores sociais segundo seu ponto de vista. Para tal, as categorias de análise devem ser construídas ao longo do estudo, durante o processo de socialização e não de fora para dentro.

A pesquisa etnográfica não tem como dois momentos distintos e fortemente delineados a coleta e a análise de dados. A própria transcrição do caderno de campo e das entrevistas, conversas, impressões e leituras sobre os documentos, levam a um aprofundamento analítico do que se observa, vivencia e registra no decorrer da pesquisa. Esse movimento ocorre devido ao distanciamento que se ganha ao transcrever e reescrever os dados.

Desse modo, as categorias de análise vão emergindo do próprio processo de investigação. A interação que se cria entre os conceitos que se tem do objeto em questão, os dados observados em campo e novos conceitos que surgem da ação interpretativa guiam a observação de novas, outras, relações ou ainda as mesmas, mas sob diferentes perspectivas.

A interpretação na pesquisa etnográfica, durante e após o trabalho de campo é uma tentativa de combinar as análises dos comportamentos e dos significados dos sujeitos na vida cotidiana com as análises do contexto social mais amplo, o local onde ocorre a interação pesquisador-sujeito (ERICKSON, 1986). Assim, análises prévias ocorrem no sentido de direcionar e aprofundar olhares e possibilidades ao mesmo tempo em que surgem categorias.

O processo analítico, no entanto, não se completa durante o trabalho de campo. O progressivo distanciamento do campo oferece lugar a outras questões que tomam corpo dentro das categorias construídas.

Neste trabalho, as perguntas de pesquisa guiaram a todo o momento a observação e o registro, porém é através da interação dos dados com os referenciais teóricos e outras pesquisas e registros do processo de socialização que surgem as categorias de análise.

Partindo dos questionamentos:

a) Quais os elementos da identidade docente, ou seja, como a docente da área de Ciências se compreende na profissão de professora na fase inicial da carreira?;

b) Como na cultura profissional, através de seu processo de socialização, ocorre a recepção dessa nova professora de Ciências na escola?;

c) De que maneiras as desconstruções e construções das identidades e os fatores institucionais da recepção de uma nova professora contribuem para suas escolhas e caminhos formativos e de desenvolvimento profissional?

Procurei favorecer momentos, ações, relações, sentimentos, que pudessem beneficiar a procura das respostas para esses questionamentos. Mas, somente através dos processos pré-analíticos e da interação dos dados com os referenciais teóricos foi possível compreender como fazê-lo, de que lugar investigá-lo.

Emergiram, assim, da interação com os referenciais teóricos e as vivências registradas, quatro dimensões de análise que serão brevemente apresentadas aqui e desenvolvidas no capítulo que segue.

Do acolhimento a interação cotidiana: as relações dentro e fora da sala de aula é a primeira dimensão, e abarca a análise do que está mais superficial no olhar do cotidiano, mas de forma a compreender mais profundamente como essa interação marca e dialoga com a identidade profissional de Ana, narrando um processo de isolamento em sala de aula e negação do grupo como modelo de futuro profissional.

Na segunda dimensão *Os sentidos do próprio trabalho: a quem, porque e o que ensina* analisa como nesse processo de socialização os conceitos sobre os alunos e a disciplina tanto influenciam na estrutura do trabalho como são influenciadas no processo, dando um sentido para a ação docente.

Em *Formação e saberes docentes: onde os conteúdos formais encontram o cotidiano* desenvolve uma dimensão que trata dos caminhos trilhados no cotidiano docente após uma formação inicial deficitária, compreendendo as dificuldades

pedagógicas e suas consequências para a prática e para o desenvolvimento, bem como na construção das identidades docentes.

O trabalho docente: da vocação à resistência é a última dimensão de análise e procura um olhar mais macro que envolva tanto as análises anteriores como sua relação com as políticas públicas de inserção e formação profissional. A docência enquanto uma identidade de classe e uma identidade de resistência que surge da interação entre a professora, as políticas, a cultura e as crises permanentes da profissão.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O cotidiano da professora Ana

Quando o sinal toca, Ana é uma das primeiras a pegar as pastas, o estojo, a garrafa com água e dois copinhos plásticos, um dentro do outro, com café adoçado e parte para o corredor apinhado de alunos subindo do intervalo para ir ao último andar, na sala que divide com outra professora da tarde, número 24.

Estando lá quase sempre antes dos alunos, abre a sala, arruma seu material na mesa, apaga a lousa, alinha carteiras e cadeiras, ajeita sua escrivaninha, guarda ou retira algo do armário torto de latão atrás da porta onde estão os livros didáticos e pastas de atividades dos alunos. Nunca, em todos os meses que estive lá, fez isso em silêncio. Sempre conversando, contando histórias sobre os alunos, colegas e gestão; falando sobre a vida, o casamento; perguntando e ouvindo algo sobre mim. Continua a falar quando os alunos entram. Fala com eles enquanto grupo, fala com a aluna sobre a prova da semana passada que ela perdeu; fala com o aluno sobre a atividade que está faltando entregar, ou se encontrou alguém fora da escola.

Cumprimenta os alunos. Lembra-os sobre suas tarefas e trabalhos a serem feitos ou sobre eventos a serem planejados e preparados. Inicia uma nova atividade ou pede que terminem a anterior. Existem algumas rotinas que segue com os alunos que marcam seu trabalho, e isto não a torna uma professora entediante.

Nas rotinas de leitura, Ana pede ajuda, quase sempre do representante de classe, para distribuir as apostilas que estão no armário; pede para abrirem na página correta; lê o título e pergunta quem gostaria de participar da leitura. Os alunos levantam os braços. Eles sabem que ao dizerem seus nomes, ela está definindo apenas a ordem de leitura, pois todos os voluntários são selecionados. Com uma sala mais tímida, ela incentiva até que eles se voluntariem. Geralmente um aluno lê um parágrafo do texto ou dois, de acordo com o tamanho. Todos podem expressar suas dúvidas, espantos, sentimentos de nojo ou estranheza, e até mesmo piadas que o conteúdo desperta, desde que não seja um comentário pejorativo ou preconceituoso. Estes, são sempre interrompidos ou rechaçados com alguma fala da professora. Cada vez que trocam de leitores, ela faz um pequeno resumo do que está sendo lido, geralmente sem acrescentar novas informações ao texto. Ao final da leitura, compila todo o conteúdo em algumas palavras e pergunta se há

dúvidas. As perguntas sobre o entendimento do texto são prontamente atendidas. As perguntas que extrapolam o que foi lido vão no sentido da curiosidade e de novas informações, e nem sempre Ana consegue responder seus alunos. Caso sabe, responde. Se não sabe muito, tenta. Mas, não raro, admite aos alunos não saber dizer mais sobre aquele assunto e promete pesquisar sobre. É notório o quão incômodo esses momentos são para ela.

O Caderno do Aluno, material fornecido aos estudantes pelo governo do Estado de São Paulo que contém pequenos textos, exercícios e propostas de atividades diversas, é uma ferramenta muito usada no primeiro ano de trabalho. Depois das leituras de texto, explicações na lousa, cópia nos cadernos, Ana pede aos alunos que solucionem as questões das páginas propostas por ela. Sugere que façam o experimento de outras atividades na próxima aula. Pede que observem a figura em determinada página. Em todo tempo presenciei apenas um momento em que os alunos trabalharam essas questões de modo individual, pois as demais foram em duplas para os exercícios escritos, trios e grupos para os experimentos e aulas práticas. Os alunos frequentemente demonstram dificuldade de concentração para a resolução dos problemas e confecção dos textos; demoram para escrever, e ela, com muita paciência, os ajuda e pede que sejam mais práticos, uma vez que não podem ultrapassar os primeiros quinze minutos da próxima aula para concluir a atividade. Para os experimentos no laboratório ou na sala de aula ela fica muito animada e gosta de ver os alunos trabalhando. Os elogia sempre que pode, mas não mede palavras para dizer o quanto está decepcionada com algumas atitudes negativas deles, e para isto usa de gritos para pedir disciplina aos que falam alto, andam, brigam ou cantam pela sala.

O ritmo das aulas é normalmente lento, mas não que elas sejam tranquilas. Eles recebem bastante tempo para todas as atividades, seja cópia da lousa, resolução de questões, produção de um texto. Normalmente não passam de duas ações na mesma aula, sendo frequente a cópia da lousa ou a resolução de exercícios durar a aula inteira. Todo esse tempo é um falso proveito para os alunos, que por vez entendem que é possível fazer nos últimos minutos, e por isto, conversam, não fazem nada durante o restante da aula. Os que terminam a atividade cedo, impossibilitam o término dos que não finalizaram. Parece ser difícil para uma parcela dos alunos resolver as questões ou copiar os textos da lousa, pois escrevem devagar, não sabem se concentrar, não encontram respostas. Nesse tempo, Ana frequentemente está escrevendo nos diários de classe ou falando com os

alunos. É raro vê-la apenas os observando. Lista conteúdos ensinados, passa faltas, faz chamada, organiza todos os vistos de atividades e tarefas, notas de trabalhos, provas e recuperações. Mantém tudo com esmero, mas não sem também reclamar vez sim vez não de como essa manutenção dá trabalho e gasta um tempo precioso.

Todos os bimestres, em todas as salas que ela leciona, acontece os dias de experimentação, seminários ou laboratório que compõe o terceiro elemento de nota, além das provas e atividades em classe. São atividades compostas desde um experimento proposto no Caderno do Aluno feito em duas aulas, até um ciclo de seminários que pode durar duas semanas completas, sendo 4 aulas semanais da disciplina. O que algumas salas fazem em cinco aulas, outras demoram sete. Cada sala segue um ritmo de trabalho que é respeitado por Ana.

Durante os experimentos e seminários, quando os alunos estão em pleno momento de questionamento e procuram fora do material escolar as informações, também não é raro a professora se deparar com dúvidas que não sabe responder, ou com conteúdos novos que não sabe avaliar.

Antes de o sinal tocar, próximo dos cinco últimos minutos de aula, Ana diz aos alunos as atividades que quer que façam em casa ou o que será estudado por eles na próxima aula. Pede para que guardem o material e se arrumem. Assim, eles estão quase sempre prontos para partir para a próxima aula, que será em outra sala de aula, e ela, livre para se organizar para os próximos alunos.

Todas as terças, dia de ATPC, almoça na sala dos professores conversando com as colegas. Falam muito sobre os alunos e alunas, sobre a direção, a escola, um pouco da vida pessoal. O tempo é restrito entre o sinal, o almoço e o início da reunião orientada pelo coordenador pedagógico da manhã. Os professores desse período se reúnem ao redor da mesa da biblioteca e tratam dos assuntos burocráticos da escola, como organização de feiras, de simulados, saídas ou projetos da escola.

Os registros dos espaços comuns da escola, da sala dos professores e das reuniões pedagógicas nos contam um pouco desse universo relacional. Com costumeira simpatia, e defendendo suas ideias e sentimentos, Ana conversa com todos os professores e tem proximidade com algumas das professoras para falar do dia a dia na sala de aula, bem como fora dela. Da relação com a gestão se destaca a afinidade com o coordenador

pedagógico, também novato, e a negação de parceria com os movimentos e decisões da diretora e vice-diretora da escola.

Em meio a toda essa rotina, essas formas de fazer seu trabalho e as manhãs e tardes desses alunos nas aulas de Ciências, o que mais se destacou foram dois elementos muito vivos, importantes e definidores da sua identidade profissional nesse início de carreira enquanto professora: a relação de Ana com o conteúdo e com a disciplina que ensina; e seus objetivos nesse contato íntimo e denso ao qual se permite com seus alunos, ou seja, seus objetivos de trabalho. Suas relações e decisões na escola parecem girar sempre em torno desses dois elementos, seja para a formação continuada ligada ao conhecimento dos conteúdos disciplinares; para como fazer o trabalho didático em sala de aula; para a sobrevivência no meio burocrático escolar.

De maneira frequente os descontentamentos com situações e pessoas da escola foram sendo observados ou verbalizados durante a convivência com Ana. O incômodo constante vai se desenvolvendo em um processo solitário dentro da socialização que se molda conforme surgem os conflitos com os colegas, a gestão, as normas e até mesmo com os alunos. O registro descrito a seguir traz muitas das dimensões a serem analisadas, e revela um pouco desses conflitos.

Ela olha para mim “Ai Elka, vou te falar uma coisa séria, viu. Às vezes fico pensando em desistir” – pensa um pouco – “Não desistir, mas pensar em outra forma talvez”. Ela me conta de uma amiga que passou pela mesma coisa no segundo ano de trabalho, ela pensa em conversar melhor com ela para saber como foi que superou isso. Eu pergunto se aconteceu alguma coisa em especial. Ela me diz dos problemas com a gestão, não concorda como as coisas são feitas - tudo atropelado e sem respeito aos alunos, em sua opinião, desanimada com a falta de interesse dos alunos que parecem nunca valorizar seu trabalho e as aulas, tem trabalhado demais e mesmo assim acha que seu trabalho não está bom. Ouço muita autocobrança, ressentimento com os alunos e a equipe gestora, esgotamento de tanto esforço, mas na verdade, não saber para onde ir. Conta ainda que não quer ficar como a maioria dos professores mais velhos, tem medo de ficar indiferente, achar que ‘o aluno não presta’. [...] diz que não sabe se terá tempo, se tem tempo para refletir. Ela diz que gostaria de sentir mais segura com o trabalho, talvez fazer cursos. Me pergunta sobre cursos de laboratório porque ela não se lembra de muita coisa e não se sente segura de levar os alunos para lá, mas quer fazer. (Caderno de campo – Sala de aula em 23/março/2015)

Nota-se uma grande angústia da professora relacionada a diversos assuntos em uma única fala. São questões que envolvem o relacionamento e concepções sobre/com a gestão, os alunos, as próprias atitudes e suas capacidades, a necessidade de uma troca de

experiências, autoestima baixa, negação dos outros como modelo de trabalho, além de concepções sobre sua própria formação e desenvolvimento profissional.

Os movimentos de profissionalização e de construção da identidade docentes se intercalam, se completam e se definem no tempo das relações de trabalho da professora nesses primeiros três anos de experiência docente. As relações que permeiam a profissionalização vão influenciando na construção da identidade, e a identidade junto aos seus conflitos e estratégias de superação trilham os caminhos de uma profissionalização.

Parece, portanto, que discutir esses movimentos, conflitos e estratégias identitárias identificados em campo, na sala de aula ou fora dela, podem contribuir para a compreensão de elementos da construção e do desenvolvimento profissional e identitário docente dessa professora desde sua efetivação na rede pública.

A tabela 2 organiza quais as dimensões de análise que foram abordadas para essa compreensão e os pontos de análise que cada uma abarca na sua discussão, sendo a intenção não discutir exaustivamente cada um desses pontos, mas ilustrar quais movimentos e observações foram feitas para cada dimensão.

Tendo como aporte a teoria da socialização e construção das identidades sociais e profissionais de Claude Dubar, e o diálogo com os referenciais trazidos e discutidos neste trabalho sobre as identidades, os saberes e a profissão docente bem como da própria pesquisa etnográfica, foi possível uma leitura e interpretação dos dados gerados durante a permanência na escola e o acompanhamento dessa professora iniciante de Ciências - Ana.

Tabela 2 – Apresentação das categorias de interpretação e análise através de dimensões nascidas do processo etnográfico.

DIMENSÕES	PONTOS DE ANÁLISE
Do acolhimento a interação cotidiana: as relações dentro e fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade docente atribuída pelos alunos - Sucessos e fracassos norteiam suas reflexões e mobilizam mudanças de práticas - Falta de apoio dos colegas

(continua...)

	<ul style="list-style-type: none"> - Negação do grupo de pertencimento - Isolamento em sala de aula - Afetividade como mobilizador na escolha e desenvolvimento do conteúdo - Distanciamento da gestão e dificuldade para compreender e reproduzir as normas - Falta de apoio e omissão do coordenador pedagógico frente às demandas dos professores
--	---

**Os sentidos do
próprio trabalho: a
quem, porque e o que
ensina**

- Formar alunos pensantes
- Construção e conscientização do conhecimento
- Conteúdos disciplinares e conscientização cidadã como incompatíveis
- Preparar para vida e a realidade
- Escola pública com diferentes objetivos das particulares
- Diálogos para conscientização
- Comprometimento com as atividades extracurriculares
- Indisciplina como a expressão dos alunos e a falta de espaço pelos professores
- Transformação através do diálogo
- Desgaste emocional
- Material e propostas pedagógicas

**Formação e saberes
docentes: onde os
conteúdos formais
encontram o cotidiano**

- Deficiências da formação inicial
- Insegurança sobre o conhecimento pedagógico para reivindicar e discutir coletivamente
- Insegurança para enfrentar a hierarquia
- Dificuldade de julgamento e percepção das avaliações e aprendizagem e currículo
- Pouco dinamismo para os conteúdos transversais do currículo
- Dificuldade de identificar e trabalhar os erros e conceitos alternativos
- Despreparo para os conteúdos não biológicos
- Dificuldade na definição de conceitos
- Concepção das Ciências
- Caminhos da formação continuada

**O trabalho docente:
da vocação à
resistência**

- Docência como vocação
- Condições materiais de trabalho e salário
- Administração do tempo de trabalho

(continua...)

-
- Implementação de tecnologias
 - Confronto entre cultura da escola e suas ações
 - Inconformidade com as políticas institucionais
 - Carreira fora da sala de aula
 - Relação com o sindicato e as lutas da categoria
 - Profissão desvalorizada devido à falta de preparo
 - Inserção profissional dos docentes em SP
-

É através dos relatos da vivência no cotidiano provenientes do ato de ouvir e observar os questionamentos, as decisões e indecisões, a busca pelos sentidos das coisas e da autonomia, a forma de se relacionar com o próprio conhecimento e com os outros (inclusive a mim enquanto pesquisadora) que se torna possível revelar, no seio dessa complexidade do processo da construção identitária, como Ana se vê, como é vista, como responde a essas interações e como se redefine (ou seu processo de desejar a reinterpretação de si). Ou seja, dessa convivência, aproximação e problematização do sujeito foi possível a intimidade com os processos de construção identitária de Ana, desvendando possíveis identidades herdadas e visadas e o desejo de manutenção ou ruptura destas, bem como das identidades atribuídas e assumidas, em atos de negação ou de pertencimento àquela cultura na qual procura interagir.

Corroboram com as interpretações e análises trechos das observações do caderno de campo e das entrevistas. É pertinente observar que se perde parte do contexto e da problematização geral quando da utilização de excertos pontuais e, por isso, a frequência de inserções nesses trechos.

4.1 Do acolhimento a interação cotidiana: as relações dentro e fora da sala de aula

Observar Ana em suas mais variadas funções, diferentes momentos e sob a possibilidade de tantos ângulos e focos distintos, não posso negar que me causou uma angústia forte no início do trabalho de campo. Para onde olhar?; Por quanto tempo?; O que escrever sobre esse momento que presencio?. Afim de apenas começar, iniciei o caderno de campo escrevendo sobre mim mesma. Sobre os encontros que eu estava

vivenciando com Ana, a secretária, os gestores da escola, os alunos e os colegas de profissão. De como me atendiam na necessidade de ingressar na escola, de como se colocavam perante a mais uma novata no ambiente da sala dos professores ou como respondiam as minhas dúvidas, por exemplo, ou apenas à minha presença. Desse movimento compreendi que era exatamente das relações imediatas e da necessidade de comunicação para fazer meu trabalho que ocorreria a migração para Ana nessa descrição. Do meu acolhimento ao acolhimento dela.

O espaço escolar é um espaço que necessita das relações imediatas e que se constrói nas relações diretas e indiretas, no sentido de que se o objetivo do espaço é a socialização do conhecimento historicamente construído, ele só é alcançável no momento que há uma interação social. Porém, não só dessa relação direta ‘eu-outro’, mas também ‘outro-outro’, no sentido da construção de políticas públicas e de uma teia de relações que vão ocorrendo e definindo ações na escola ou mesmo fora dela.

Tanto quanto eu, e de forma mais urgente e orgânica, ela necessitava de comunicação com os outros atores do espaço escolar para realizar o trabalho. E mais do que isto: para aprender, desenvolver e assegurar seu trabalho. Por isto, o estudo dessas relações foi nascendo como o primeiro momento analítico em campo, e será, aqui também, a primeira análise.

Talvez um dos primeiros movimentos identificados em campo, tanto pela sua expressividade quanto pela indicação que seja um importante elemento da cultura escolar e, principalmente, dos professores iniciantes (Marcelo, 1999), o isolamento do professor em sala de aula se fez chamar atenção. Não é a respeito de uma não existência de relacionamentos ou interações fora da sala de aula, mas sim por uma dificuldade quanto ao diálogo, onde e quando se dão as interações que ajudam a construir o trabalho docente, principalmente do professor iniciante.

Primeiramente observado pela desconexão entre o que Ana relatou viver no primeiro ano de docência como professora eventual em 2012 e o que foi sendo observado no ano de 2014, já como professora efetiva, o isolamento se mostrou como estratégia, aparecendo com sua postura frente aos alunos, à gestão, aos colegas, aos horários e à definição de prioridades até o final da coleta.

Desde sua efetivação nessa nova escola, a professora raramente demonstrou a partilha de dúvidas a respeito de sua sala de aula e seu trabalho, como relata ocorrer na

escola anterior: *“Os colegas dessa escola que eu entrei [em 2012] foram muito receptivos, muito receptivos, eles me ajudaram bastante. E... Me apresentaram o currículo, conversaram comigo. [...] Se os colegas não me ajudassem não teria saído nada.”* (2014). Mesmo que continue apresentando incertezas comuns desse início da carreira.

Através dos seus relatos de como se deram esses primeiros meses como professora, compreende-se também que mesmo apresentando no presente dificuldades e incertezas, elas não são tão profundas quanto já foram. Suas perguntas iniciais no primeiro ano e meio, mais ou menos, diziam respeito ao que fazer no dia a dia, em como realizar o seu trabalho desde os detalhes. Atualmente, depois de realizar cursos e ter vivido mais experiências na sala de aula, deseja ser vista como uma profissional. Quer se ver como profissional, algo que nem ela mesma enxergava em si. Assim, ao entrar nessa escola parece também querer demonstrar uma postura de segurança além da que verdadeiramente possui, não apenas deixando de recorrer aos outros professores, mas da forma que se projeta no meio escolar, como se faz ver nas relações dessa professora mais adiante.

Ao longo desse início de carreira, a professora identificou na sala de aula e nas situações que se dão dentro dela, na relação com os alunos e com os materiais, o seu espaço verdadeiro de formação, desenvolvimento e reflexão. Talvez o único até aqui. Argumenta em entrevista que *“[...] foi a sala de aula que me fez professora”* e que se identificou como docente pela primeira vez ao voltar a ela, mesmo depois de uma primeira experiência traumática: *“E naquele dia eu tive certeza que... Que eu tinha feito a escolha certa. Que eu era professora. E eu sinto isso todos os dias. São os meus alunos que me reafirmam que eu sou professora”* (2014). Essa identidade, portanto, não parece vir de um desejo de infância e tão pouco da própria formação, sobre a qual afirma ter feito a licenciatura como mais uma modalidade, mas ter como foco o bacharelado em Ciências Biológicas. A identidade docente ou ao menos a concretização da possibilidade de se identificar enquanto professora vem apenas seis anos após sua formação, tempo que ficou sem praticar a docência. Estava distante, portanto, da escola e também dos materiais ligados a ela, como os livros didáticos. Encontrou na relação com os alunos, ou seja, na atribuição deles enquanto sua professora, o primeiro contato com essa identidade, mesmo que o desejo já estivesse presente anteriormente e a tenha levado até a sala de aula.

Essa apropriação da docência enquanto uma das identidades de si ocorre, nesse primeiro momento, sob uma perspectiva bastante emocional. Entendendo essa dimensão da profissão docente de acordo com Estrela (2010), as emoções e sentimentos acompanham as atividades profissionais, em especial no contato do professor iniciante com as realidades da docência. As seis categorias básicas das emoções – alegria, tristeza, amor, raiva, surpresa e medo – abarcam subdivisões e graus de especificações que permitem identificar entusiasmos, desilusão ou a afetividade, por exemplo (FREIRE et al., 2012). A escola normalmente racionalizada e normalizada deixa de lado esse componente emocional e ético dos professores iniciantes e para Ana, a afetividade foi um importante laço para a permanência na profissão e é ainda hoje um importante gatilho na sua relação com os alunos e no seu fazer cotidiano. Parece determinar inclusive os caminhos que escolhe trilhar profissionalmente. Ao passo que em 2012 a professora procurava por uma identidade profissional, seus movimentos são agora para a procura de uma profissionalização no interior dessa identidade, sem se desconectar de seus preceitos éticos e de uma base emocional forte.

Suas realizações profissionais vêm do sucesso ao lidar com as dificuldades que emergem das aulas como, por exemplo, a nota azul (a nota acima de 5,0 pontos, contrapondo a nota vermelha que significa a necessidade de recuperação ou reprova), de uma aluna com necessidades educacionais especiais ou uma experiência de laboratório bem desenvolvida pela classe.

Professores costumam referenciar emoções positivas na sua relação com os alunos em situação de ensino, geralmente ligadas ao entusiasmo e ao envolvimento (FREIRE et al., 2012), mas são raros os trabalhos que tratam do início da carreira docente que propõe a discussão sobre os sucessos e realizações desses profissionais.

Descrevendo três casos de sucesso no processo de socialização de professores de Ciências e Matemática, Ponte et al. (2001) discorrem sobre a importância da autoestima, a confiança em seus saberes, as boas relações com os outros atores sociais e os bons resultados dos trabalhos realizados com os alunos para o favorecimento desse sentimento.

Se por um lado Ana sorri ao se perceber alcançando os objetivos dados a ela, por outro entende que o que deve cercar as suas reflexões são os fracassos que observa e diagnostica em seus alunos, considerando inclusive que esses fracassos são total consequência de sua prática. Marcelo (2009) denomina esse movimento de hiper-

responsabilização do docente por tudo o que ocorre em sua sala de aula e localiza como sendo esse um das características do isolamento do docente em sala de aula.

É nesse ambiente – a sala de aula - e sobre seus alunos que está a razão de suas mobilizações, sejam elas simples, como escolher e mudar a ordem dos conteúdos apresentados no currículo ou no caderno do aluno, ou mais complexas, como a percepção de suas próprias deficiências ao não saber, por exemplo, identificar numa avaliação as dificuldades e lacunas dos estudantes. Aí surgem os questionamentos de onde errou ou do que poderia mudar.

[Eu já estava na sala dos professores quando toca o sinal para o intervalo. Hoje vou acompanhar as aulas da segunda parte da manhã.] Ana chega me contando que corrigiu as provas das 7ª séries e está muito chateada porque as notas foram muito piores do que ela pensava, enquanto outras séries foram melhores. Ela se pergunta o que fez de errado. (Caderno de campo – Sala dos professores em 30/setembro/2015)

Chego junto com Ana na sala dos professores. [...] Ela me pede um favor: se posso ficar de olho na avaliação da 8ª E enquanto ela corrige outras provas. Certamente digo que faço, sem problemas. Comenta como está frustrada com as notas nas provas da 8ª A: apenas quatro notas azuis. Ela insiste que ensinou do mesmo jeito, se pergunta se foi a apatia da sala, a falta de companheirismo deles que brigam o tempo todo um com o outro e afirma ter muito bullying. Ela diz que leu a prova, fez a interpretação com eles e não entende. Chegou a conversar com eles perguntando se o erro era dela. A sala respondeu que eles têm ido mal mesmo, mas foram evasivos, segundo ela. Fico sempre sem palavras nessas situações.. (Caderno de campo – Sala dos professores em 15/abril/2015)

A problematização proposta por Lima (2006) de que, como se não bastasse a iniciação ser sinônimo de dificuldade, há a mentalidade de que se o professor pensar sozinho sobre sua prática conseguirá alterá-la, tornando-se o único responsável pelo seu desenvolvimento profissional, nos ajuda a compreender a complexidade da relação da escola com o professor em formação. Essa concepção auxilia no processo de culpabilização do professor por todas as mazelas da escola, sendo tanto a sociedade, a família e os colegas que o culpabiliza, quanto o próprio docente.

O processo também envolve a clara dificuldade com os outros espaços em potenciais que se apresentam, como a já mencionada negação de partilha com os colegas; o descrédito nas ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – organizadas pelo professor coordenador de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio com o objetivo de integrar os professores nas práticas escolares) ou outras reuniões pedagógicas e dos cursos de aprimoramento. Descrever, no entanto, como um ato de negação ou de descrédito não significa que esses espaços se apresentam verdadeiramente disponíveis,

mas que houve o distanciamento, seja por conflitos anteriores, seja pela percepção que tem das próprias capacidades frente a esses ambientes e sujeitos.

O isolamento, é importante pontuar neste momento, não se dá portanto da não relação com as pessoas ao seu redor. Ele não se caracteriza necessariamente pela falta de conversa ou interação entre Ana e seus colegas ou gestores, mas pela invariável superficialidade ou distância desses diálogos para a construção do trabalho pedagógico.

O espaço de partilha com os colegas, principalmente na sala dos professores, demonstra ser, na realidade, a ferramenta de muitos deles para o desabafo, mas raros foram os registros que mostraram conversas além do simples desabafo de um como *“Gente, acho que não quero mais ser professora [...] Não dá para dar aula!”* – compartilhado por uma professora de Português no intervalo e a resposta recorrente do outro ou do grupo de *“A escola está acabada! Não valemos mais nada!”* – evasivamente, como registrado (2014). Sobre a presença constante desses discursos entre os outros professores e o desfecho quase sempre previsível, ela identifica essas ações e falas como *“[...] tem professor que não entende direito, que reclama da escola e isso deixa a sala dos professores um pouco mais pesada.”* (2015). Refiro aqui também à resistência dos professores a mudanças ou a propostas vindas da gestão. Assim, Ana não costuma se envolver e passa a rejeitar estar nessa situação depois de alguns episódios em que se sentiu ignorada.

Ela [Ana] conversa com a professora de Matemática o quanto os alunos estão com dificuldades nos cálculos nas aulas de Ciências, principalmente os das oitavas para calcular as densidades, os volumes. A outra professora de Matemática comenta e diz que eles não aprendem nada – “Dou aula para dois, viu?” – no sentido que de cada sala apenas dois alunos aprendem ou são capazes de entender. (Caderno de campo – Sala dos professores em 15/março/2015)

[O sinal toca para o intervalo depois de uma de produção de texto - um resumo do que aprenderam no bimestre - e seguimos juntas, depois de arrumar a sala, para o café.] Assim que chegamos à sala dos professores ela se dirige ao professor de Português. Ela compartilha sua dificuldade de fazer os alunos organizarem suas ideias e escreverem um texto [na aula anterior ao intervalo, na qual pediu que os alunos sintetizassem em um texto o aprendido no semestre sobre fisiologia]. O tom é de indignação e recorre a mim como defesa (de que a dificuldade era real, era deles e não dela). Ele [o professor de Português] apenas diz que é assim mesmo, que seu trabalho é muito difícil. (Caderno de campo – Sala dos professores em 23/setembro/2014)

Esses relatos escancaram o que a professora diz com pessimismo e entrega. Há a exposição de uma questão que está sendo partilhada e há a clara esperança de uma resposta e até mesmo de uma parceria de trabalho, mas o que ela recebeu de volta nesses momentos foi a apatia.

Na própria fala de uma colega, com a qual almoçava durante o primeiro ano, percebemos a posição que se toma no relato dessa partilha de dúvidas. Reconhece as perguntas que Ana fez como um simples desabafo:

[Ana recorre a gente mas] Mais mesmo, bem assim, desabafo. A gente tá sempre desabafando, né? E foi mais um desabafo. Mas nada assim... Foi indisciplina. Que eu me lembre foi só indisciplina e assim ‘Ah, o que eu poderia fazer por esse aluno?’ É isso que ela sempre pergunta. ‘O que a gente pode fazer para mudar essa situação?’ Então foi basicamente isso que ela veio falar comigo. (Transcrição da fala da professora de Português - Biblioteca em 08/setembro/2015)

A professora não compreende que essas questões sejam questões, ou sejam provocações para uma reflexão coletiva, como vemos que Ana gostaria que fosse. Compreende como um simples ‘botar pra fora’ e não se vê como alguém que poderia auxiliar ou participar da busca dessas respostas.

Nesse cenário identifiquei que a maioria das professoras do círculo de Ana estão próximas à aposentadoria depois de muitos anos na docência. Nos momentos presenciados, as respostas aos primeiros questionamentos seguiam numa mesma direção: para ela não se preocupar com isso e não se mobilizar para isso, uma vez que os alunos não merecem ou que a situação é assim mesmo e nada se pode fazer para mudar. O que ela relata, portanto, é a exaustão dos colegas frente a essas questões, não havendo mobilização para reflexão ou mudança, mas a simples necessidade de reclamar das dificuldades encontradas.

Encontra ainda uma segunda resistência com os colegas de trabalho relacionada à imagem que eles têm dos alunos e de como se expressam sobre eles:

[Estamos andando juntas, indo tomar o café do meio da manhã depois de três aulas.] Na volta para a sala dos professores ela inicia um assunto abruptamente. Reclama (e não é a primeira vez) da forma que os professores e gestão tratam os alunos, os marginalizam, chamam os alunos e as salas de demônios, filhos do demônio e infernos. [...] Isso a incomoda. Usando as palavras dela nesse momento, ela preza uma relação de carinho com os alunos e procura sempre compreender seus

comportamentos pensando no contexto de sua vida social e escolar. (Caderno de campo – Conversa nos corredores em 28/novembro/2014)

Freire et al. (2012) afirmam que nas professoras dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental a relação emocional é regida pela proteção no princípio ético do cuidado e conforme avançam as séries há um deslocamento para uma ética centrada na autonomia e respeito ao sujeito. Observo esse processo afetivo se consolidando em Ana com seus alunos em uma grande intensidade sendo capaz de redefinir rumos de suas relações com seus pares e de seus pares com ela.

Às vezes é com ironia que outros professores falam sobre essa diferença da percepção, da relação com os alunos. Na sala dos professores, ao serem avisados sobre a presença de uma mãe na secretaria que havia sido convocada à escola pelo comportamento do filho, uma professora quer saber mais sobre a história e a professora de Inglês comenta de forma irônica: *“Não [professora], eu ia falar, mas Ana não gosta que fale mal de aluno”* (26/maio/2015).

No processo de construir a exposição anual da escola, esse relacionamento com os professores colegas fica em evidência e se perpetua para além da mostra de 2015 que eu pude acompanhar como processo e como evento. Numa conversa com Ana em 2016, ela, numa linha de pensamento sobre com quem discutir a escola e com quem falar sobre as próprias práticas, desenvolve os seguintes argumentos sobre esses relacionamentos:

Ana: Por exemplo, no ATPC. Muitas vezes eu acho que o ATPC é o momento para gente falar sobre isso, sobre o que está dando certo e o que está dando errado, um projeto. Eu mesma, assim, no ano passado, você estava aqui ainda comigo na Exposição?

Elka: Estava sim!

Ana: A Exposição para mim, assim, foi ótimo! Fiquei muito feliz. Você veio né? Conversou com eles... Você assistiu, mas não estava aqui durante o processo...?

Elka: Só na semana de montagem que não.

Ana: Fiquei muito feliz. Eu sei que tiveram erros... Eu não tive tempo de trabalhar com eles o conteúdo. Eu estava trabalhando a parte de confecção e infelizmente não dava para fazer tudo. Mas, apesar de todos os erros, foi a primeira vez que eu vi as minhas turmas de oitava série, que estavam comigo desde as sétimas, de fato se colocarem à frente de alguma coisa e tomarem a postura de ser responsável pelo que está fazendo e falando. [...] Então aquele momento foi muito importante. Mas eu me senti muito frustrada com os meus colegas porque na hora de decidir ‘vamos fazer, vamos fazer’, eu que coloquei tudo no papel e todo mundo aceitou ajudar e fazer. Só que essa ajuda foi só a sala de aula – “eu te dou a minha aula” – e eu fiquei com coisas que nem eram minhas, com salas que nem eram minhas nas minhas costas. Então, esse ano, por exemplo, vai ter Exposição de novo e eu decidi que meu trabalho vai ser sozinho. É horrível. Mas foi isso o que eu decidi. Esse ano eu escrevi

um projeto sobre respeito e eu fui falar com a direção para eu fazer, para trabalhar com o grêmio que está mais forte esse ano. E o que me disseram é que meus colegas tinham que participar, então projeto está lá engavetado. Eu não vou fazer porque é muito difícil isso. Eu conto mais com os meus alunos do que com os professores. Infelizmente. Infelizmente eu conto só com eles. É mais fácil sair deles alguma coisa do que sair dos colegas. (Transcrição de entrevista com Ana em 15/agosto/2016)

Percebe-se muito distante dos outros professores, principalmente a respeito dessa relação com os alunos, mas também no estilo de docência. Diz que não quer ser como eles, nega através dessas expressões suas formas de identidade profissional como identidades possíveis, acessíveis para ela.

[Num momento de desabafo entre aulas] Ela me olha e diz que se empenhará nessa reflexão [de como melhorar suas aulas] porque quer entender mesmo o que pode fazer e mudar e não quer ser como os outros professores depois de alguns anos de trabalho. (Caderno de campo – Sala de aula em 23/março/2015)

Esse mecanismo de “constituição de um grupo de referência”, descrito por Dubar (2005) como parte do processo de socialização profissional envolve negar as identidades possíveis que se apresentam no seu grupo de pertencimento, com o qual se sente frustrada, projetando para si uma identidade ligada a um grupo de referência ao qual deseja pertencer no futuro. Assim, percebe-se que o modelo profissional no qual Ana se projeta futuramente não é o das colegas mais experientes com as quais trabalha, mas sim um modelo ainda idealizado e que ela procura caminhos através da percepção do que não quer ser.

- **Coletividade e reflexão ou individualidade e hierarquia**

Já o espaço das reuniões pedagógicas, principalmente as ATPCs, dirigida pelo coordenador pedagógico, despertam outros conflitos. No primeiro ano de trabalho, Ana negava esse espaço como sendo acessível a ela sob o pretexto de que ela não tem maturidade profissional para compreender o que é discutido.

Que eu penso... Já que a gente tá ali [na ATPC], que a gente tem aquele momento, vamos aproveitar tudo que dá para aproveitar. Vamos absorver o que é possível

absorver. E o que não dá para absorver... A gente... De repente... Eu penso que às vezes a gente não tem maturidade naquele momento de absorver e passa o tempo e você ouve a mesma coisa, e aquele pensamento muda, você passa a entender de uma maneira diferente. Acho que isso tem a ver com a experiência, com a maturidade, né? Profissional mesmo. (Transcrição de entrevista com Ana em 04/novembro/2014)

No segundo ano, parece estar construindo outro movimento em relação a essas reuniões: o de negar esse espaço enquanto o que é feito dele por seus colegas e gestores e procurar, por si só, utilizá-lo como espaço de reflexão e diálogo. Porém, se não há intencionalidade do grupo para essa reflexão e, conseqüentemente, nem colaboração, apesar da tentativa de diálogo ocorrer no espaço comum da reunião pedagógica, não deixa de ser uma reflexão isolada de Ana.

[Estão discutindo no Conselho de Classe a respeito da 8ª série D. A cada classe chamada os alunos entram, se sentam e a diretora ou a vice-diretora fazem as primeiras explanações para começar a discussão. A diretora aponta o número de notas baixas e de reclamação dos professores em relação a essa turma] Ana é a coordenadora dessa sala. Elogia os alunos, sua maturidade e pontua a dificuldade que eles estão tendo de relacionamento com os professores substitutos. Ao preencher as categorias [que os gestores criaram para definir e avaliar as salas, como relacionamento entre os alunos, rendimento, comportamento], os alunos definiram como regular seu relacionamento entre eles e por isso conversam pouco. Para complementar a questão uma aluna pontua que a sala pratica muito bullying com os alunos vindos do processo de inclusão e a sala começa de forma ordenada a discutir isso, concordando com ela e que é um ponto a melhorar. Sem interferência nenhuma dos professores nessa conversa, a diretora interrompe – “Então [o nível do relacionamento entre os alunos] ficou regular, né? E o rendimento da sala?” – pergunta aos professores. Mas os alunos insistem nessa questão a discutir [que é preciso melhorar a relação entre eles] e são apoiados por Ana, mas a diretora logo conclui “É para isso que serve a inclusão, para vocês crescerem e aprender a ver o diferente”. (Caderno de campo - Reunião pedagógica conselho de classe em 28/abril/2015)

Se neste espaço que foi oferecido aos alunos e estrategicamente pensado para que eles pudessem identificar problemas e discutir possíveis caminhos e soluções eles não podem falar livremente, e não há outro espaço dado, então ficam às margens os sentimentos e a voz dos alunos no espaço escolar. Quando isso ocorre repetidamente, como nessas reuniões de conselho de classe nas quais em uma única manhã passam por todas as classes das oitavas séries, as emoções de Ana ficam mais afloradas, e foi possível identificá-las como raiva, angústia e ansiedade.

Sob a perspectiva da discussão proposta por Hargreaves (1994), permeando suas discussões sobre o tempo e a colegialidade na cultura das escolas, exponho aqui, não de

um espaço que não permite o diálogo, mas de um diálogo que não tem tempo para nascimento nem construção, que ocorre em momentos esporádicos, geralmente sob a regência de um sujeito hierarquicamente superior na instituição e que preza, sob sua posição, um olhar administrativo. Nesse sentido, identifico um reforço da atribuição hierárquica que os professores iniciantes recebem ao entrar nas escolas. Ana não permanece sem enfrentar essa estrutura e se faz, assim, necessário discutir um pouco mais sobre essa questão: a do relacionamento de Ana com a gestão escolar.

A relação dessa professora com a gestão escolar é conturbada desde o início da sua aproximação com a escola. Na procura por estágios durante a faculdade ela relata: *“Fui muito mal tratada. Então assim ... Eu tive experiências ruins [com os gestores]”*. Ao iniciar sua carreira, ainda como professora eventual, recebeu um parco apoio pedagógico, afirmando que *“A coordenadora estava saindo para aposentadoria, então ela quase não ia na escola e aí a gente teve que... Eu tive que me virar, assim..”* (trechos de 04/novembro/2014). O apoio para que houvesse o desenvolvimento das aulas foi, como pontuado anteriormente, dos colegas que lhe apresentaram o currículo e os materiais, como o Caderno do Aluno.

Nessa escola se observa que o distanciamento da gestão atual é justificado pelas discordâncias com sua postura e ações conforme elas se revelam e pela incapacidade de lidar com elas ou sentir que não pode modificá-las, seja por se julgar incapaz na discussão ou por uma questão de hierarquia da própria instituição. Seu incômodo também parece passar pela exigência da instituição para que haja uma reprodução dessas regras por ela aos alunos e cumprimento de outras burocracias, como o atendimento de prazos ou licenças para uso de outros espaços da escola que não a sala de aula, incluindo longas justificativas. Essas exigências, longe de serem subjetivas, são supervisionadas pela vice-diretora ou pelo coordenador pedagógico, o que, às vezes, acarreta em represálias fortemente sentidas pela docente, que vê nessa questão, no primeiro ano de trabalho, um motivo para não continuar na escola.

Ao final da aula ela vem conversar. Está decepcionada com a escola *“É muita regra sem sentido em cima dos alunos”* – fala irritada. Como [não poderem usar] boné, capuz da blusa, celular no pátio. Diz que ela mesma já levou várias broncas da direção por causa dessas regras sobre os alunos. *“Se eu pudesse, se tivesse remoção, eu não gostaria de voltar para cá ano que vem”* – ela diz – *“Porque essa escola não dá espaço para os alunos”*. (Caderno de campo – Sala de aula em 07/outubro/2014)

A relação de Ana com seu coordenador pedagógico é um tema que a mobiliza em diferentes graus, pois é aí que reside, para ela, a maior falta de apoio e uma das maiores contradições do sistema pedagógico da escola. A professora acredita, conforme sua fala em entrevista, que “(...) *o coordenador pedagógico tá aqui para dar uma assistência pro professor e pros alunos e eu sinto que é muito mais uma assistência para gestão do que para gente.*”. Ele não oferece suporte aos professores quando esses discordam de uma decisão da gestão, ao contrário, tentam moldá-los a ela, como a discordância com a reclassificação de dois alunos da 6ª para a 8ª série, “(...) *na minha cabeça, o coordenador pedagógico devia tomar essa briga junto com os professores* [que não acreditam que a reclassificação seja o melhor caminho para esses alunos]. *Mas é ele quem deveria comprar essa briga e não o professor ter que ir lá dar a cara para bater (...). Não tá do meu lado. Então a gente se sente mesmo sozinho. Porque é uma briga perdida*” (trechos de entrevista com Ana em 15/março/2015). A reclassificação ocorreu por uma decisão da gestão após o cruzamento de dois dados: as altas notas desses alunos na avaliação de aprendizagem em processo – AAP – uma prova de múltipla escolha realizada no início do ano que serviu de guia para o planejamento de 2015 e a diferença idade-sala, por terem repetido em anos anteriores.

O que desperta na professora, ao lidar com essa situação, são sentimentos profundos de contradição e solidão, intensificados frente à submissão do coordenador aos seus superiores e devido às consequências que ela prevê para a aprendizagem e vida do aluno, e verbaliza esse sentimento em forma de questionamento quase moral:

[Essa questão do cargo de confiança é compreensível] Mas daí a gente entra nessa questão: quer dizer que eu vou prejudicar, eu sempre vou prejudicar o meu trabalho, até porque isso vai prejudicar, vai prejudicar o aluno de repente para vida dele! É muito mais sério do que perder um cargo (de coordenador). Então eu vou prejudicar tudo o que eu acredito, vou passar por cima de tudo o que eu acredito, e vou prejudicar pessoas, talvez para vida delas, por que eu não quero perder meu cargo? (Transcrição de entrevista com Ana em 15/março/2015)

Mas, com exceção desses grandes conflitos ocasionais das decisões pedagógicas que são tomadas sem o envolvimento dos docentes, no cotidiano a falta de apoio vem demonstrada na omissão que ela julga ocorrer frente às demandas dos professores sobre a sala de aula. Se, por um lado, a indisciplina é um dos maiores problemas que enfrenta, por outro, é o menos discutido e trabalhado pela gestão. A postura da vice-diretora, expressada aqui na fala que ocorreu durante uma ATPC: “*Eles estão desacatando ordens*

que nunca desacatarem antes. Segurar os alunos na sala de aula. É gritar? Não. É falar firme!” (23/junho/2015), não é apreciada pela professora, que gostaria que o tema fosse debatido nas ATPCs sem que o resultado final fosse esse tipo de ação/argumento, e que, novamente, tivesse mais envolvimento e apoio do coordenador pedagógico.

[Falando ainda sobre o que é aproveitado das reuniões pedagógicas] Diz que o coordenador continua sem autoridade e que prova disso é que ainda não conversaram sobre [a dificuldade de trabalhar os conteúdos e a indisciplina] as oitavas na ATPC e que, ao invés disso, parece que passarão a falar sobre a exposição [mostra cultural anual] que será em outubro. (Caderno de campo – Sala dos professores em 24/agosto/2015)

Ela mesma diz e os alunos dizem que o problema não é na aula dela, inclusive são mais desobedientes e conversam mais em outras aulas. Assim, conversamos no almoço como seria importante uma ação de toda a escola e não apenas individuais. Ela concorda, mas diz que nunca vai acontecer, porque a gestão não ‘está nem aí’, não quer mais trabalho e seria o único jeito de unir a ação dos professores, em sua opinião. (Caderno de campo – Conversa nos corredores em 16/abril/2015)

Inconformada com a política da gestão para tratar desses temas e se sentindo incompreendida e abandonada pelo grupo tenta encontrar essas respostas sozinha, refletindo sobre o que pode fazer, falar e mudar com os seus alunos na própria sala de aula. Salienta também, através de conversas como essa, a desunião dos professores frente ao embate de ideias e de ações do corpo gestor.

Esses conflitos com a gestão, que passam desde a frustração nas tentativas de diálogo e comunicação até a dificuldade dela de enfrentar o processo hierárquico, parecem se apresentar como um importante fator para que ela continue a repensar solitariamente suas ações em sala de aula, referente aqui à indisciplina ou a dificuldade de gestão de sala.

No trabalho etnográfico de Roman (2001) que teve como foco o trabalho e cotidiano do professor coordenador pedagógico de uma escola pública, revela-se que o coordenador também se mobiliza com a questão da indisciplina, mas de forma muito distante da sala de aula e das demandas dos professores, pois quase sempre o faz de sua própria sala e, quase sempre ainda, com alunos individuais. Também discute que ao coordenador cabe em diversos momentos garantir o cumprimento das normas tanto pelos alunos como pelos professores e funcionários, que o autor caracteriza como iniciativas que procuram abrandar o caos.

Desses movimentos, quando analisados em conjunto dentro desse processo de socialização, percebe-se a moldagem de outro movimento maior de isolamento em sala de aula, profundamente pautado em justificativas pessoais, inclusive de preservação de sua individualidade e de onde ela acredita residir os elementos importantes para o desenvolvimento e a reflexão da sua prática, bem como da importância da afetividade como argumenta abaixo numa das entrevistas:

Para eu me sentir professora, sim! Me afeta muito mais um momento frustrante, um momento que eu não consigo fazer alguma coisa, que eu não chegue no meu aluno, que eu não consiga chegar nele. Isso me afeta muito mais. Isso me faz ir para casa pensando, refletindo o que eu deveria fazer, o que eu deveria mudar, o que está errado. Dificilmente eu culpo o aluno, não consigo fazer isso. Então... é meu isso. Por mais que eu saiba que nem sempre... que é 50% a parcela dele, mas eu me cobro o tempo todo o que eu estou fazendo, qual é a minha postura, o que eu tem que ser mudado para que eu consiga atingi-lo e isso acaba fazendo com que o meu trabalho tende a ser melhor. Muito melhor. (Transcrição de entrevista com Ana em 04/novembro de 2014)

Se o movimento é dela, enquanto decisão de afastamento ou negação, numa clara demonstração de autopreservação, não deixa de ser, ainda assim, dos outros sujeitos que participam dessa socialização. Também moldam o isolamento da professora as atitudes desses sujeitos quando da decisão de não atender às suas dúvidas, de não dar suporte aos seus problemas ou respeitar suas posições, por exemplo.

A cultura vigente, portanto, parece ser uma cultura de pessimismo. Esse contexto tem potencial negativo sobre a moldagem das personalidades, quase sempre criativas, dos professores iniciantes. Ambientes profissionais colaborativos têm, ao contrário, potencial sobre a construção de autonomia docente através de suporte, segurança e oportunidade de compreender e vivenciar experiências positivas (FLORES; DAY, 2006).

Porém, apontando uma direção contrária à colaboração e a autonomia, a literatura tem retratado que ocorre frequentemente o isolamento durante o processo de socialização inicial de professores na carreira docente e tem apresentado como fatores mais recorrentes a falta de apoio técnico-pedagógico e a pouca abertura dos professores mais antigos a ouvir as dificuldades, frustrações e sucessos dos professores novatos (CUNHA; ZANCHET, 2010; NONO; MIZUKAMI, 2006).

Além da não colaboração, Hargreaves (1994) aponta ainda o constrangimento pelo qual passam os professores iniciantes em tentativas de compartilhar suas

dificuldades colaborando para o desenvolvimento de um individualismo marcado por uma estratégia de adaptação ao ambiente, de preservação da individualidade. Distancia, pois, esses dois elementos da cultura: o individualismo, frequentemente ligado a uma discussão negativa da cultura de professores, da individualidade e da solidão, mais atrelados à preservação do cuidado e da responsabilidade sobre seus alunos e seu próprio trabalho (HARGREAVES, 1994).

Essas discussões auxiliam a compreender através dos movimentos realizados pela professora dentro da cultura escolar que Ana se identifica otimista em relação ao seu trabalho e compromissada com o respeito aos alunos e ao seu processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que ela identifica nos outros, enquanto grupo, o pessimismo e a indiferença. É por acreditar que esses elementos são incorporáveis, por fazerem parte de um caminho óbvio e fácil em resposta às dificuldades cotidianas, que se observa uma postura de oposição, afastamento, de não-reconhecimento a essa identidade.

- **Motivando os alunos ela motiva a ela mesma**

A indisciplina, um dos temas mais discutidos em qualquer escola ou sala de professores, se revela um dos pontos interessantes de abordar nesse processo de construção identitária e socialização. Se um por lado, a afetividade desprendida na relação com os alunos e a resposta tão positiva a ela com um carinho emocionante que eles demonstram, por outro é nessa relação com os alunos que reside um dos principais pontos para as desmotivações da professora com a carreira e o trabalho.

Já insinuado como sendo um tópico de discórdia entre Ana e seus colegas e também com a gestão, acarretando em broncas e desencontros nos primeiros meses de trabalho, a relação protetora que a professora desenvolve com alunos tem outras consequências muito mais subjetivas. Ao se dedicar emocionalmente aos seus alunos parece desejar uma reciprocidade, esperando que também sejam afetivos com ela e, talvez por isso, em momentos em a classe fica descontrolada, sente como uma ofensa pessoal, se desestabiliza e atribui à falta de respeito e consideração à ela (tão somente) esse tipo de comportamento.

Registrada em observações de aula, a indisciplina dos alunos vai desde negar fazer uma atividade, conversar durante os exercícios ou a explicação, chegar atrasados na aula, não prezar pela limpeza da sala ou ignorar uma ordem, até cantar, dançar, ligar música no celular, provocar brigas, gritar uns com os outros e não permitir que nem os colegas se concentrem nas atividades nem a professora fale. Ela, no entanto, classifica como indisciplina apenas os momentos em que a gestão da sala se torna impossível e o barulho insuportável.

Em seus trabalhos sobre professores iniciantes, Ponte et al. (2001) e Furlan (2011) retratam como a indisciplina é um fator comum quando da fala desses novatos sobre suas dificuldades em sala de aula. Argumentam ainda, os primeiros autores, que é comum a autoculpabilização desses professores nesse assunto, seja pelo viés da incapacidade ou dificuldade de gestão de sala de aula ou de criticar a própria formação inicial, enquanto pouco falam das questões estruturais como a superlotação de salas de aula (PONTE et al., 2001).

Ana, por outro lado, credita à indisciplina uma necessidade dos alunos de se fazerem ouvir e revelar suas necessidades, curiosidades e questionamentos. Aulas mais barulhentas são sinônimo de participação e da presença da voz dos alunos em classe.

[Estão realizando uma atividade prática, contornando o próprio corpo numa folha de papel kraft]. Assim, tem aluno deitando sobre as carteiras e outros em meio às cadeiras mesmo. Ela vem comentar comigo “Se alguém entra aqui acha que é uma sala de loucos, né?”. Os alunos estão se divertindo com essa etapa e ela também. (Caderno de campo – Registro de aula em 04/novembro/2014)

A aula foi bem ruidosa, cheia de movimentos, risadas, mas ela gostou muito do resultado com essa sala. Em sua opinião eles fazem o que é preciso, trabalham. Outros professores reclamam dessa classe, mas ela diz que apenas acha que são proativos e isso incomoda aos outros professores. (Caderno de campo – Sala de aula em 26/fevereiro/2015)

Entende que outros professores não criam espaços para essa expressão dos alunos e acredita ser por isso que reclamam tanto de suas atitudes em sala, o que ela repudia fortemente.

Quando voltamos da aula ela esquentava o seu almoço, sento com ela um pouco e conversamos sobre esses alunos [que ela caracteriza como] proativos, que tem dúvidas, que não são apáticos. Ela acha que isso incomoda a maioria dos professores

que gostam de falar apenas enquanto eles ficam sentados, mas como ela gosta de fazer atividades variadas isso é uma boa característica. “Temos que priorizar isso para desenvolvê-los” - diz. (Caderno de campo – Sala dos professores em 26/fevereiro/2015)

Apesar dessa defesa constante dos alunos, ela enfrenta muitas dificuldades na relação com eles e com os outros sujeitos da escola e vive outras tantas contradições entre o que deseja e o que consegue realizar no âmbito da sala de aula.

Ora, se a indisciplina é consequência dos alunos quererem se fazer ouvir e se origina da necessidade de se expressarem a causa é a falta de espaços em sala de aula e na escola como um todo para tal. Ou seja, muito dos que os outros professores identificam como indisciplina, para Ana é apenas expressão dos estudantes e, se há de fato indisciplina na sala de aula de outros professores é porque eles não criam condições para que ela seja controlada. Também por parte da gestão o que seria considerado ordem por eles é apenas castração para ela, emergindo nas falas sobre as regras impostas na escola. Quando delimita os culpados, portanto, não são outros senão a direção, a coordenação, os professores e ainda ela mesma quando os episódios ocorrem na sua sala de aula.

Essa concepção se aprofunda quando os próprios alunos assumem que *“apesar de falarem muito e às vezes não obedecerem ela, que eles são piores em outras salas ‘até que se comportam bem aqui’ [diz um aluno]”* (Registro de aula em 09/março/2015). Recebe essas falas como a afirmação dessas concepções e da necessidade de se manter distante da forma como identifica os outros professores.

A autoculpabilização a levava a fazer questionamentos sobre esses episódios de indisciplina e a procurar soluções com as classes mais difíceis, normalmente envolvendo conversas que, na sua percepção, são diálogos.

[Como tem havido muito bullying nessa sala, ela resolve fazer umas rodas de conversa com alunos com o objetivo de compreenderem os problemas e pensar em soluções] A 7ªA entra para a segunda aula. A professora já pede que arrumem um círculo para que possam conversar. Eles já começam a afastar as carteiras e fazem um círculo apenas com cadeiras no centro da sala. Ela acha importante anotarem o que está sendo discutido, para construírem uma ata que todos possam assinar. Ela escolhe três alunos para isso (inclusive fazer um resumo do que foi discutido com o professor de Português). Iniciam voltando num assunto discutido ontem. (Caderno de campo – Registro de aula em 21/outubro/2014)

Dedicava tanto seu tempo de descanso como de aula para que essas conversas tomassem corpo, acreditando no seu poder transformador nas atitudes dos alunos para com ela e para com os colegas. Mas, verificando poucos resultados desse grande investimento afetivo, a desmotivação se torna mais latente e os frequentes questionamentos feitos a si mesma no sentido ‘de onde estou errando’ se tornam afirmações de impossibilidade ou de desistência com relação à escola.

Quando se analisa as características dessas conversas ou discursos, pontuando-se que eram diálogos na sua percepção, é identificado um tom distante do que ela acredita desenvolver. Geralmente se iniciam com perguntas que ela direciona aos alunos, mas que poucas vezes permite a resposta e o tom da voz é quase sempre de bronca.

Na primeira aula com a 7ª B ela discute novamente postura de estudo. Ela diz que tenta incentivá-los a fazer as atividades e a aprender, mas eles não entregam as atividades no tempo determinado. Inicia a conversa fazendo perguntas. Tudo se inicia parecendo um diálogo, mas vai endurecendo aos poucos a fala, que acaba se transformando em uma bronca. [...]. [Saindo da sala de aula, nos corredores, conversamos e] ela reitera que os alunos não têm voz na escola e que não adianta mais dar broncas, é preciso ouvi-los, fazer diálogo, para que eles se sintam fortes para mudar e ter espaço para refletir. Ela está orgulhosa de suas ações e da forma que conduziu tudo com a 7ªB. (Caderno de campo – Registro de aula em 21/outubro/2014)

Certa vez ao indicar a ela em uma conversa, devido à sua curiosidade de como eu via essas conversas, de que a moral dos alunos ficava muito baixa após essas broncas, ela responde “*que acha muito bom que as falas estão atingindo os alunos*”.

Percebo que, apesar da intenção das conversas com as classes ser de conscientização, de fomentar uma mudança de atitude, o peso emotivo que isso carrega para ela, tanto a indisciplina como não conseguir atingi-los, acaba tomando conta do discurso que se torna emocional e, frequentemente, adquire o tom de briga.

Ponto ainda nessa relação com os alunos as diferentes formas com que se relaciona com as demais classes. Algumas classes respondem a sua forma menos autoritária de conduzir as aulas, disponibilizando tempo para que os alunos troquem ideias de maneira muito positiva. Realmente utilizam o tempo para fazer questionamentos, chamando a professora que prontamente atende, ou terminar atividades atrasadas, além de acompanhar as aulas de forma participativa, mesmo que signifique uma aula barulhenta que precise de intervenção e necessite chamar a atenção uma ou duas vezes. No entanto, outras salas, com ênfase nas oitavas C e E (a antiga sétima A nas

observações de 2014 que já desenvolvia uma relação turbulenta e uma classe nova que passei a observar nesse ano), demonstram dificuldade em trabalhar dessa maneira. Não se concentram para fazer as atividades, não desenvolvem boas pesquisas para os trabalhos bimestrais e são extremamente indisciplinados em sala. As experiências são tão distintas que ela muda a postura, o tom de voz, a frequência de sorrisos e até a ocupação do espaço da sala, caminhando mais entre os alunos nas classes que consegue manter uma boa gestão, e permanecendo mais à frente nessas que tem mais dificuldade.

Ana não sabe lidar com essa situação senão falando mais alto do que os alunos, gritando não raro e conferindo longas broncas sobre esse comportamento. Nesses discursos ela expõe a razão que vê para a indisciplina: são egoístas, imaturos, desrespeitosos e não têm responsabilidade nenhuma sobre a sua própria aprendizagem. Relega a eles, por consequência dessas características a culpa pela situação da aula.

Ela se levanta, vem à frente da sala (estava sentada na carteira ao fundo) e dá uma bronca. Sua voz é gritada e, ao mesmo tempo, emocionada. Tem os olhos marejados. Diz a eles que só pensam neles próprios, são egoístas. Ela tenta cumprir seu papel e se eles não deixam, não é culpa dela. Afirma que essa é a única sala que dá trabalho para ela e que deveria zerar essas apresentações. Manda continuarem em seguida. (Caderno de campo – Registro de aula em 25/junho/2015)

Ela parece bem cansada da aula anterior, está irritadiça e não tolera nenhuma brincadeira dos alunos. Os chama de egoístas por não respeitarem a aula de todos. Ela diz que foi cansativo, que eles são imaturos e que não sabem a hora de parar, por isso estão atrasados. (Caderno de campo – Registro de aula em 19/setembro/2014)

Terminando essa aula ela vem me dizer que não aguenta mais essa situação, porque é a mesma coisa toda aula. “Eles não querem nada! Um aluno foi lá na frente me pedir para exigir que eles parassem de falar” – ela relata com pesar. (Caderno de campo – Sala de aula em 16/junho/2015)

Fora desse quadro das classes mais indisciplinadas e das longas broncas ou discursos, Ana também promove ameaças sobre os alunos com as aulas de laboratório ou outra atividade interessante que tenham, e frequentemente com uma visita à sala da vice-direção (ameaça que nunca a vi cumprir). Utiliza, portanto, das regras e da postura da escola, que tanto nega em fala, para chantagear os alunos em sala, se contradizendo.

Ela tenta acalmá-los para a chamada antes de descender para o anfiteatro. Mais uma vez ela utiliza da ameaça (como não poder descer para o teatro, ter de fazer atividades

extras) para controlar os alunos. (Caderno de campo – Registro de aula em 30/set/2014)

Eles começam a correr pela sala, brigar, brincar, conversar e até gritar. Para contê-los ela os ameaça com um grito “Se vocês não se sentarem agora vão assistir aula lá embaixo!”. (Caderno de campo – Registro de aula em 28/novembro/2014)

Ameaça com a aula de laboratório duas vezes, dizendo que não os levará com esse comportamento e enquanto não terminarem a atividade do caderno e conversarem sobre as condutas no laboratório. (Caderno de campo – Registro de aula em 23/março/2015)

Quer voltar a falar, mas a sala não presta atenção nela, conversam muito e alto. Ela começa a gritar com os alunos ameaçando-os de não voltarem ao laboratório nunca mais. Depois de alguns minutos tenta de novo e ainda não consegue ser ouvida. “Está impossível dar aula para essa sala” – ela grita. Alguns alunos se assustam, pois o grito foi alto. O barulho não cessa, mais diminui. (Caderno de campo – Registro de aula em 06/abril/2015)

Apesar de ter a consciência que ‘lá em baixo’, ou seja, na sala da vice-diretora ou do coordenador pedagógico eles serão tratados de uma forma que ela repudia, essa se torna uma ameaça constante nas oitavas.

Mais recentemente começou a demonstrar irritabilidade e uma postura muito austera com esses alunos das oitavas C e E, mesmo fora dos momentos de indisciplina, por considerar que eles não são merecedores de sua dedicação enquanto não mudarem de postura.

Os alunos perguntam pertinentemente e em tom normal sobre o cálculo das notas. Seu tom para a resposta é grosseiro, mas dá em detalhes a explicação e acrescenta que é apenas com a intenção de valorizar quem fez atividades e se dedicou a prova somente. (Caderno de campo – Registro de aula em 16/abril/2015)

A mim parece que ela guarda mágoas dos acontecimentos com os alunos, prejudicando momentos de aprendizagem em troca de não ceder. Isso se demonstra de novo quando um aluno pergunta a ela quanto vale a atividade que estão fazendo. Ela se irrita e começa um discurso sobre responsabilidade. Diz, entre outras coisas, que eles não merecem ajuda dela porque não prestaram atenção na correção oral da prova que fez na semana passada. (Caderno de campo – Registro de aula em 07/maio/2015)

Ela pede para alguém acordar a aluna, que dorme sobre a mochila. Quando ela acorda a professora se dirige a ela em tom alto – “Você está na aula e aqui não é lugar para dormir. Não é sua casa. Você foi bem na prova? Não, né? Então deveria estar

prestando atenção na correção!” – não há resposta da aluna, que se encolhe na carteira com a prova nas mãos. (Caderno de campo – Registro de aula em 27/abril/2015)

Mesmo se configurando como situações humilhantes, não parece identificar essas ações como próximas das que a gestão ou os outros professores realizam, pois ela as pratica tendo outros propósitos que não o controle sobre eles, mas de garantir que aprendam o conteúdo e a se respeitar.

Comenta que se cansa das conversas mais que ainda acha ter uma ótima relação com os alunos, ainda mais com essa sala [a 8ª C] e mais especialmente ainda com a 8ª D. (Caderno de campo – Sala dos professores em 09/março/2015)

Da mesma forma como parece ser ambígua e contraditória, sua relação com os estudantes, sem nunca porém deixar de envolver o afeto, é ambígua também a forma como os estudantes a identificam.

Nesses momentos de bronca, nos quais ela grita, eles a definem como uma professora grossa, irritadiça. Chamam constantemente Ana de “ *muito brava, que tem dia que ela só dá ‘patada’*.”. Demonstram entender que o limite dela é baixo e que não há maiores problemas na própria conduta.

– “[Aluna]! Você já terminou o trabalho?” – “Não” – responde de maneira seca sem olhar a professora – “Então o que você está fazendo aí [em pé em outra carteira]?” – grita. A amiga que estava sentada diz – “O que será que aconteceu que essa professora está brava hoje?” (Caderno de campo – Registro de aula em 04/maio/2015)

Duas alunas conversam ao meu lado – “Vou fazer isso aqui que daqui a pouco a professora vai ficar toda irritada, não sei o que acontece!” – e depois de alguns segundos – “Todos os professores separam a gente e daí na aula Ciências a gente senta junto e a professora enlouquece” – dão risada. (Caderno de campo – Registro de aula em 07/maio/2015)

Ela muda a data de entrega do dia 16 para o dia 13 de abril. A aluna reclama, sente que a professora está tirando tempo deles. Ela já responde de forma curta e grossa – “Sou eu quem decide o dia. É essa data e o resto não te interessa”. A aluna reclama que ela foi grossa e a professora responde que não dará satisfações a ela. Outra aluna faz uma pergunta na qual a resposta está na lousa e a professora responde – “Tá na lousa o que você perguntou. Presta atenção!” – “É que eu tô confusa, professora” – “Você está confusa porque eu não expliquei. Mande copiar agora. Depois eu explico” – em tom irritadiço. (Caderno de campo – Registro de aula em 06/abril/2015)

Noutros momentos, inclusive mais frequentes, percebe-se o consenso entre os alunos que a professora Ana é uma professora legal, que todos gostam dela ou, pelo menos, não costumam falar mal.

Ele me diz que não tem um aluno que não gosta da professora Ana “Todos curtem ela”. Eu pergunto por que eles deixam de respeitá-la em vários momentos se gostam tanto dela. Ele não vê como desrespeito os alunos fazerem barulho e brincarem na sala. (Caderno de campo – Sala de aula em 09/março/2015)

[No último dia aula do ano] todos eles se levantam e vão abraçá-la. Querem uma foto de todos juntos. (Caderno de campo – Registro de aula em 05/dezembro/2014)

[Depois de terminada todas as atividades] Ana deixa os alunos fazerem o que quiserem e consente que dancem a ‘música do momento’ na sala e eles respondem – “Isso que é professora boa”. (Caderno de campo – Registro de aula em 26/maio/2015)

Reclamam com certa frequência de outros professores a ela, sendo possível aferir que acreditam que ela não é daquela forma. Reclamam das aulas poucos variadas de metodologia, do ‘lousa e caderno’, do marasmo das aulas de Português. Reconhecem nela o esforço para que tenham aulas mais participativas e a maioria das classes aprecia os momentos de apresentação de pesquisas e aulas de laboratório.

Quando vão corrigir as questões que envolvem cálculos, Ana pede voluntários que as acertaram para escrever na lousa e ninguém se candidata. Ela joga o quadril de lado, pondo o pé à frente de forma impaciente e diz – “Não vamos ficar na apatia dessa sala, né?” - provocando os alunos. Consegue dois voluntários ao mesmo tempo em que a sala responde que ela não viu nada, apatia mesmo é nas aulas de História e Inglês e falam inclusive que ela poderia dar essas aulas. Sua resposta é um sorriso e “Como vocês reclamam de professor, né gente?!”. (Caderno de campo – Registro de aula em 12/maio/2015)

Apesar de sua fala ser de repreensão quando eles falam mal de seus colegas de trabalho, o sorriso sempre antecede algum comentário. Ela gosta de saber que sua forma de aula é distante das que eles usualmente têm. É uma reafirmação de um bom trabalho. Se foram os alunos a identificarem ela como professora pela primeira vez, identidade essa assumida por Ana, também foram eles os primeiros a atribuírem a ela a identidade de uma boa professora, de uma professora legal. Ela se apegava a esses elogios.

Aprenderam a confiar em Ana e falam de seus assuntos pessoais, requisitando a professora para resolver problemas com professores, os amigos ou amorosos, como uma boa conselheira ou mediadora de conflitos.

Indo para a sala de aula, encontramos a 8ª C no corredor. Alguns alunos estão brincando de ‘lutinha’ e outro aponta e chama a professora – “Prof.^a Ana! Olha o bullying!”. (Caderno de campo – Observações pela escola em 07/maio/2015)

Ao final da aula, quando bate o sinal, ela me pergunta se eu ouvi o que eles foram contar para ela, digo que não. “Eles estavam brincando de desmaiar um ao outro! Insisti com eles na questão que eles podem morrer!” – me conta indignada. Ela disse a eles que precisava contar isso para alguém e eles ficaram desesperados tentando convencê-la a não fazer nada. Decidiram contar para ela porque queria saber por que quando você apertava o pescoço do outro, como numa chave de braço, a pessoa ficava mole ou desmaiava. (Caderno de campo – Sala de aula em 19/março/2015)

Um grupo está brigado entre si e ela é chamada para conversar, querem a opinião dela no assunto. (Caderno de campo – Registro de aula em 09/abril/2015)

Apesar de serem muito criticados por suas falas preconceituosas ou atitudes intolerantes com os colegas, consideram que ela tem uma postura diferenciada de outros professores, e se sentem, na maioria das classes, livres para fazer perguntas e tirar dúvidas sobre os assuntos do cotidiano.

Alguns alunos a admiram e a reconhecem pelo trabalho feito, mas mesmo estes reproduzem o que para Ana a afastou da docência por tantos anos: não desejam ser ela no futuro.

Ele [um aluno do sétimo ano] me diz que quer fazer engenharia civil porque o trabalho é melhor e ganha mais do que professor. “Você não seria professor?” – eu pergunto – “Jamais! Olha como eles sofrem!” – ele diz [apontando a sala e a professora]. (Caderno de campo – Registro de aula em 09/março/2015)

“Eu nunca irei ser professor na minha vida” diz um dos alunos em meio à bagunça da sala. (Caderno de campo – Registro de aula em 07/novembro/2014)

Veem o seu trabalho como um sacrifício, mesmo admitindo serem piores no quesito comportamental na aula de outros professores.

Esse discurso de Ana a respeito de como lidar com os alunos não é bem visto pelos outros professores, como já demonstrado na discussão que permeia a fala cheia de ironia

da professora de Inglês. Mas, ela sempre defende sua posição por acreditar que sua postura é de garantir a autonomia dos alunos. Essa mesma autonomia é negada pela gestão escolar quando impede os alunos de caminharem pela escola ou se expressarem das mais diversas formas nos diferentes espaços. Durante a organização da exposição anual da escola, os alunos precisavam sair das salas para buscar materiais para a confecção das maquetes, cartazes e outros meios de exposição. O coordenador repreendeu os alunos, o que levou Ana a ter uma discussão com ele sobre essa atitude, e diz: *“Eles falam que querem desenvolver a autonomia, falam disso o tempo todo, mas não deixam eles buscarem material na outra sala”* (2015).

Ana constantemente se refere ao desenvolvimento da autonomia dos alunos como algo a ser garantido por ela e pela escola, criticando muito as ações nesse sentido a partir da gestão. Entende a autonomia como uma característica capaz de ser desenvolvida nos alunos pelos professores e gestores da escola. Caracterizada por independência para fazer escolhas, liberdade de movimentar, expressar e decidir sobre a escola e a própria educação e ainda adquirir a habilidade de estudar, de se organizar e se comprometer com os estudos e uma forma de futuro.

Apesar de repudiar essas ações do coordenador, acredita que ele não tem a sua própria autonomia para trabalhar essas questões estando fortemente submetido aos mandos da direção que é autoritária. Acreditando nos espaços formais das reuniões pedagógicas e ATPCs para discutir os problemas de indisciplina, se vê desamparada quando esses são destinados às questões burocráticas e nunca às necessidades de professores e alunos.

Durante o almoço falamos sobre essa impotência que ela sente, essa tristeza com as aulas e ela não está mais sabendo lidar com isso. Queria largar essa sala para o segundo semestre, mas nenhuma de nós duas sabe se isso é possível. Ela procura, ela quer uma solução imediata. Quer ajuda do coordenador, uma resolução dele. Muitos professores já pediram, já foram na sala dele falar sobre essa sala, mas nunca conversam sério em conjunto. O assunto foi adiado por duas semanas nas ATPCs. (Caderno de campo – Sala dos professores em 23/junho/2015)

No início havia um conflito claro entre Ana e a gestão, principalmente a vice-direção, explicitado também na fala de uma colega que presenciou esse confronto de ideias.

Então se você está falando em termos de escola, teve um certo (e faz um gesto com as mãos, demonstrando desengajamento). E hoje já não, eles enxergam a Ana completamente diferente. Participativa, colaborativa. [...] É outra coisa, mas no começo... Porque... Ela é assim. É uma característica da Ana ela é ... Fala. Hoje não. Hoje ela se polícia um pouco mais. Mas ela era bem assim ... E isso eu acho que trouxe... Acho que assustou um pouco [a gestão]. Assustou! Acho que assustou um pouco. Mas hoje não. Hoje já não vejo mais nada, acho que todo mundo se dá bem. (Transcrição de conversa com uma das professoras de Português em 08/setembro/2015)

Esse movimento que a colega retrata na entrevista foi uma mudança de atitude de Ana em conjunto com uma mudança na forma que a gestão a identifica. Ana percebe ao longo do início do segundo ano que pode mudar algumas atitudes e ser proativa frente a esses problemas e transforma a própria relação com a gestão. Toma para si responsabilidades a mais com os alunos, se permite ser usada para desenvolver os projetos que a escola almeja para que seja ela a fazer isso, garantindo, em sua visão, o desenvolvimento dos alunos e uma boa prática. Em conjunto, a própria gestão passa a confiar mais nas atitudes de Ana que demonstrou muito profissionalismo no primeiro ano de trabalho. A leitura que ela faz dessa mudança:

Com a gestão acho que ficou mais pacífica. Porque comecei... Eu comecei a aceitar mais. E eu sinto hoje também, que eles confiam mais em mim. E eu acredito que seja porque eu já estou na casa há um ano. Então assim ... Hoje eu sou menos questionada, sou menos... Eles assim ... É ... Aceitam mais o meu jeito de trabalhar, meu jeito de fazer. Não levo tanta bronca como eu levava o ano passado. [...] Eles entendem mais e acho que eles me enxergam mais como profissional. Eles conseguem entender mais como eu sou como profissional. (Transcrição de entrevista com Ana em 15/março/2015)

Ela se diz mais pacífica e, ao mesmo tempo em que afirma isso, toma para si diversas responsabilidades frente à equipe escolar. Envolve-se em quase todos os projetos propostos pela gestão que abarquem a interação ou o desenvolvimento dos alunos. Passa a ser a professora que mais se relaciona com o coordenador pedagógico que chega a afirmar em entrevista: *“Toda semana, duas vezes por semana, ela quer conversar comigo (risada). Eu sempre procuro corresponder, né? Ela é a professora que mais me procura da escola. Então eu oriento, eu ajudo.”* (Transcrição de trecho da segunda entrevista com o coordenador pedagógico em 01/setembro/2015) Afirmando que, inclusive, dá preferência a ela no atendimento às necessidades. Essa procura, no entanto, como afirmado no processo de negar o compartilhamento das dificuldades, é basicamente

relacionada ao desenvolvimento dos projetos e pouco com a questão de notas, avaliações e conteúdos.

Concordando com os projetos da escola e se doando a eles, ela recebe a confiança da equipe em troca, diminuindo a pressão sobre a forma como trabalha com os alunos. Pode continuar sendo permissiva, mas ao desenvolver essas atividades, sempre traz bons resultados.

Então, ela sempre me trazer esse feedback positivo. O que me marca e que me marcou especificamente, é que sempre quando eu peço para ela fazer algo, tem um fruto positivo. Ela nunca trouxe, assim, algo 'Ah, eu tentei, mas eles não se interessaram, não deu certo.', ela vem assim com aquele ar de empolgação 'Nossa! Olha... Eu fui, eles estão assim super empolgados'. Então, o que me marca é isso, sempre que eu dou um negócio na mão dela vai frutificar e é bastante. Até ela se surpreende. (Transcrição de entrevista com o coordenador pedagógico em 01/setembro/2015)

Também houve mudanças na sua relação com a vice-diretora devido a essa nova postura de aceitação e disposição para o trabalho em conjunto.

Eu vejo assim, ó. Eu vejo da seguinte forma, quando você chega numa unidade ou num trabalho, você desconhece o que acontece ali naquele local. Então, você sabe que as pessoas têm uns hábitos. Aqui nós temos umas coisas que a gente segue. Então, cada unidade segue a sua... O seu... A sua regra, o seu regimento, então assim, a professora desconhecia algumas coisas, foi acontecendo. No acontecer dos fatos a gente foi orientando como proceder. Hoje eu já vejo que ela assim ... Que ela vestiu a camisa da escola. Eu vejo assim, entendeu? (Transcrição de entrevista com a vice-diretora em 15/setembro/2015)

Algumas situações de conflito com alunos dentro da sala de aula. Às vezes aconteceu em outra aula e eles não se abrem ou tem um pouco de receio de falar comigo ou com o professor da sala que aconteceu, às vezes, eles procuram *ela* para conversar. Então eles sentem segurança nela e ela apoia também, desde que ela saiba da situação que está acontecendo. Ela já me ajudou bastante. [...] Teve outros problemas também entre os alunos e sempre ajuda a resolver, está sempre orientando de uma forma positiva as crianças. (Transcrição de entrevista com a vice-diretora em 15/setembro/2015)

Assim, a forma como Ana tratava a indisciplina e a construção de autonomia dos alunos gerava um embate com a forma de trabalho já estabelecida na cultura da escola.

Cansada de enfrentar essa situação e desgostosa com as cobranças que recebia, tendo como característica marcante o orgulho que sente do seu trabalho e dos alunos, a

professora procura outras formas de ser ouvida, se envolvendo no que a própria escola propõe, mas garantindo aos poucos que seu jeito seja também respeitado, como aconteceu com a organização para a exposição.

Ainda se frustra com resultados, ainda se exalta com as respostas que recebe e as ações que presencia, mas procura novas formas de se posicionar. É a sua forma de compreender e de se posicionar com as relações de poder dentro da cultura escolar.

Esse é um processo complexo que demorou muitos meses para se estabelecer como está e ainda terá muita fluidez. A forma da vice-direção de identificá-la estava ligada a muitos preconceitos. As críticas de Ana e a forma próxima dos alunos de desenvolver suas atividades deixavam a gestão apreensiva. Atribuíam a ela identidades que ela rejeitava e o processo de acomodação partiu de ambas as partes.

Dubar (2005) descreve que o confronto entre as identidades virtuais, que aqui se apresentavam nas identidades atribuídas pela gestão de professora irresponsável e transgressora, e as identidades reais, ou seja as identidades herdadas de Ana que nascem de sua trajetória social, podem gerar estratégias identitárias visando diminuir a distância entre ambas. Essas estratégias podem assumir duas formas, a das transações externas e a das transações internas.

Entende-se que, em um primeiro momento, transações externas de acomodação da identidade para si e identidade para o outro ocorreram numa tentativa de diminuir o incômodo. Esse processo gera novas identidades atribuídas pelos outros menos distantes das identidades reais. Passam a identificar Ana como uma professora dinâmica, madura e colaborativa, vendo nela uma aliada na comunicação com alunos. Na descoberta do prazer em desenvolver as atividades extracurriculares devido ao retorno positivo dos alunos e da gestão e coordenação, transações internas, subjetivas ocorrem. Identidades para o outro são assimiladas à identidade para si como professora que auxilia a resolver problemas com os alunos, professora de confiança e querida pelos alunos, professora capaz de desenvolver diferentes atividades em sala, professora criativa.

4.2 Os sentidos do próprio trabalho: a quem, porque e o que ensina

É tentador, ao entrar no campo, nos perdermos numa explicação e numa procura linear de como as coisas estão acontecendo e sendo feitas. A relação da professora Ana com seus alunos e seus pares foi muito cativante de registrar e analisar. Mas, conforme passavam as semanas, ficava claro que para a professora manter a postura que mantinha demandava um ideal e uma noção também política, ética e imaginária de si, do por que enfrentar, por que fazer, por que inventar, se propor e refazer seu trabalho todos os dias. Dos muitos motivos que dão sentido ao próprio trabalho, seio daquelas relações, alguns foram anotados no rodapé do caderno de campo: Por que Ana começou a trabalhar como professora?; Por que sente necessidade de combater algumas injustiças?; Por que nega os seus colegas de trabalho como imagem de si no futuro?. Questionamentos que mesmo sem o objetivo de respondê-los, me aproximou da discussão dos sentidos que ela mesma cria e idealiza e dá ao seu trabalho.

É interessante perceber como, nesse processo de socialização enquanto professora de Ciências iniciado no meio do ano de 2012, mas com raízes muito anteriores na sua socialização prévia enquanto estudante, os sentidos de aprender e ensinar, as razões, os objetivos e as crenças que envolvem o próprio trabalho se moldam e se modificam. É de forma vívida que observamos os choques biográficos e o processo de acessar e valorizar ou questionar e refutar alguns valores e formas identitárias.

Se enquanto estudante Ana revela ter sido muito curiosa e desejosa de mais atenção dos professores para que houvesse uma interação realmente transformadora, enquanto professora é isso que busca quando diz que *“gostaria de ser essa professora, que marca a vida dos alunos, que os faz mudar em relação à vida, atizando o pensamento crítico e a criatividade.”* (24/agosto/2015). É, sem dúvida, um objetivo nobre que tem pilar na relação que ela constrói e estabelece com seu alunado. Esse poder de transformação, no entanto, não parece estar conectado ao conteúdo que ensina. Ou seja, não quer transformá-los, marcá-los enquanto professora de Ciências ou através das Ciências, uma vez que não realiza a problematização dos conteúdos que aborda e também não parece trazer questões sociais, econômicas e políticas para a discussão nas aulas de Ciências de forma relacionada aos temas e conteúdos da área.

Ana discute problemas sociais, principalmente ligados aos relacionamentos e posturas das pessoas na sociedade. Discute preconceito, direitos humanos e busca de autonomia, por exemplo. Mesmo que não se utilize dessas expressões especificamente.

Seu desejo de transformação e atização da criticidade é trabalhado através de temas de relacionamento, de empoderamento, como uma mestra capaz de guiá-los, acolhê-los, ouvi-los e transformá-los em cidadãos melhores e capazes de lutarem por si. Pensando sempre, no entanto, numa eficiente adaptação ao enfrentamento da realidade e não na mudança dessa realidade.

Na última entrevista que tivemos, perguntei a ela, lendo um trecho do caderno de campo no qual ela corrigia um aluno sobre usar termos preconceituosos ligados a sexualidade nas aulas, como ela acreditava que tinha que interferir nessas questões. Por que tinha que fazê-lo. Ela me respondeu:

Eu estou formando um cidadão. Ele pode sair daqui sem aprender Ciências e ele vai poder viver assim. Ele pode ser um cidadão, um trabalhador sem saber Ciências. Mas eu não posso deixar um aluno meu sair daqui achando que ele pode levar esse preconceito pro mundo, essa postura pro mundo e que vai está tudo certo. Porque ele tanto tá atingindo pessoas quanto ele tá atingindo a si mesmo porque ele pode se prejudicar com essa postura, deixando de enxergar um mundo novo à volta dele. Então na minha cabeça eu estou formando um cidadão. Ele pode odiar Ciências, ele pode não saber nada disso, mas ele tem que ser alguém. Alguém que eu digo, um ser humano, independente dele ter algo, ele tem que ser algo. Então na minha cabeça, a forma de fazer com que ele seja essa pessoa é corrigir coisas que, muitas vezes, ele está equivocado e que eu percebo que é algo incrustado da própria família e que ele nem sabe direito o que ele está falando. Ele ainda está em formação. Se eu falar para um adulto isso, ele pode rir da minha cara e continuar usando o termo. Mas se eu estou falando isso para um adolescente, eu corro o risco dele continuar falando, mas eu corro o risco também... Corro o risco não (risos)... Pode acontecer dele mudar aquilo na cabeça dele e pensar “Nossa, foi feio.” ou “Eu podia ter feito diferente”. E muitas vezes até enxergar a si mesmo. (Transcrição de entrevista com Ana em 15/agosto/2016)

Parece, assim, que esse processo é um dos elementos importantes que ela traz de sua socialização primária, abordando enquanto figura de autoridade moral e intelectual na sala de aula, as discussões que gostaria de ter vivenciado enquanto estudante. Sem, no entanto, realizar o engajamento com o conteúdo que ensina.

No resgate de elementos da sua socialização prévia, quando “*Fala da importância de colaborar com a criatividade e os questionamentos dos alunos, o que não aconteceu com ela. O apoio que ela tinha era em casa. Sua família sempre a incentivava a construir coisas novas e fazer diferente dos demais.* (Caderno de campo – Sala dos professores em 24/agosto/2015)” Ana demonstra uma percepção de si sobre sua postura curiosa e questionadora. Percebeu-se como ‘*uma aluna muito crítica, eu sempre queria entender o porquê e muitas vezes meus professores diziam que não tinha o porquê, que eu tinha que*

me conformar com aquilo. E isso me angustiava, me frustrava.” (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2015) e nessa volta à escola, na posição de docente, parece resgatar muitas dessas características.

Esse é um dos momentos que se evidencia o processo biográfico enquanto parte desse diálogo entre si e os outros na constituição de uma nova identidade, no caso, a identidade docente. Ana acessa categorias identitárias das instituições às quais pertence e pertenceu, reafirma e procura, ao mesmo tempo, negar valores. Acessa e valoriza no campo do trabalho alguns valores familiares de educação e de ética, perpassando a ideia de que é necessário formar cidadãos críticos na escola, contextualizar saberes ou conteúdos e prezar por um desenvolvimento social e emocional dos alunos para negar, enquanto formas identitárias, os professores que teve, bem como enquanto valores a instituição escolar que frequentou. Tanto nos pontos já trazidos como os que ainda vão se desenvolvendo aqui, é possível observar uma professora que percebe a escola que estudou como insuficiente e a escola que trabalha como violenta, tentando sempre formar de si a melhor professora que imaginaria ser.

Além de desejar lidar com o conhecimento que partilha com os alunos da forma como gostaria que tivessem sido partilhados consigo, se coloca como ainda estando em uma posição de aprendiz quando afirma:

Eu faço, sim. Eu questiono. Eu não tenho vergonha, não. Se tiver que perguntar, eu pergunto. Estou aprendendo! Eu não tenho problema com isso... Se eu vou ensinar o meu aluno e vou querer que ele me pergunte, me questione para aprender, por que eu não ter essa humildade de fazer o mesmo, né? Eu não me importo de perguntar. (Transcrição de entrevista com Ana em 04/novembro/2014)

Através da abordagem desses elementos da reconstrução de uma trajetória social de Ana, reconstruindo as trajetórias de trabalho e de formação que conta sobre si mesma, é possível compreender alguns processos identitários biográficos capazes de reconfigurar ou modificar os quadros de socialização profissional da professora. Destaca-se aqui uma marca identitária baseada na ruptura com o que não deseja, que questiona e deseja aprender através e sobre as situações que vivencia.

Mas, para compreender o desenvolvimento identitário e profissional, algumas concepções são interessantes, dando um sentido próprio ao trabalho.

Para Ana as razões pelas quais ela ensina são:

[...] que eles também possam formular hipóteses, não só na Ciência, na vida deles. Que eles possam ser mais observadores, mais pensantes. Então eu acho que o papel do professor hoje é fazer com que o aluno, é tornar aquela pessoa que está na frente dela, uma pessoa pensante. Pelo menos um pouquinho. Pelo menos ensiná-lo a tentar pensar a respeito dos assuntos. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2015)

E é possível desenvolvê-la na escola estadual uma vez que:

[...] o estado tem essa filosofia, apesar de nem sempre, na prática, ser assim. Mas é uma filosofia do estado, fazer com o que aluno construa o conhecimento, corra atrás do conhecimento, se conscientize sobre conhecimento. Então eu acho que é muito além assim, do dar aula. E eu até vejo, em Ciências, por exemplo, que eu saio às vezes do assunto e acabo entrando em algo de conscientização, você sai um pouco daquilo, das Ciências, mas que faz ele pensar melhor. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2015)

Esta não é apenas a '*filosofia do estado*', como afirma a professora, mas também seu modo de ver o melhor processo educativo para os alunos da escola pública. Ela chega a afirmar que:

[...] o estado prepara o aluno pro mundo, ele prepara o aluno para ir pro mercado de trabalho, para enfrentar as pessoas na rua, enfrentar esse mundão mesmo, que é a realidade deles, né? Eles têm que ser preparados para isso. Vai faltar [conteúdo]? Vai faltar. Mas aí eu tenho que escolher, né? Ou eu joga conteúdo ou eu preparo ele [...]. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2016)

Concordando, de acordo com ela, com a abordagem de ensino da SEE.

Determina, assim, que a escola pública deve ser diferente nesse quesito da particular e deve ter uma pedagogia apropriada, não necessariamente voltada à necessidade de continuidade dos estudos ou a transformação da sociedade, mas preparatória para ela, exemplifico esse posicionamento na fala a seguir:

Se eu for pensar em conteúdo, não acho que o caderninho [Caderno do Aluno] é rico, eu acho que o caderninho é bem pobre. Mas pensando nos meus alunos, no perfil dos meus alunos... Talvez, se eu levasse o caderno para uma escola particular, onde os alunos desde o começo estudaram conteúdo, conteúdo, conteúdo eu não conseguisse desenvolver. Mas pensando nos meus alunos que têm uma baita deficiência, desde lá de trás, a construção do conhecimento é melhor, porque mesmo

que eu largue, aquilo que eles aprenderam a construir, eles vão ter, mesmo que eles não queiram né, mas ele vão ter a possibilidade de construir, mesmo sem o professor. E é essa minha preocupação, porque o que eu vejo que o estado prepara o aluno pro mundo, não prepara o aluno para fazer prova. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2014)

Suas crenças sobre o ensino e os fins de se ensinar parecem, portanto estar definidos também pelas classes sociais a que se destina, podendo esse ser um processo de continuidade de uma identidade herdada – a de classe social – assumindo através de experiências de discriminação ou preconceito uma identidade protetora.

Ou seja, o principal objetivo dela ao ensinar é tornar seus alunos ‘pessoas pensantes’, é desenvolver a capacidade deles de tomar decisões com relação ao seu cotidiano, mas sua relação com a Ciência, com o pensamento científico, com a disciplina que leciona, como tratado anteriormente, não permite que ela perceba que os processos de observação, crítica e tomada de decisões podem ser desenvolvidos sem que seja necessário sair da discussão da própria Ciência. Expõe também que nesse processo, que parece se aproximar de uma teoria construtivista, seu conhecimento do conteúdo não tenha tanta importância, desde que consiga desenvolver a capacidade do aluno de aprender a aprender. Toma então, por duas dimensões separadas do seu trabalho: a de ensinar o conteúdo, buscando sempre que o aluno seja capaz de construí-lo e o de discutir e conscientizar sobre os problemas do cotidiano.

A capacidade transformadora da qual fala da escola, do processo educativo e de suas aulas, fica reduzida ao fortalecimento dos indivíduos que estão sendo escolarizados para a vida, para os problemas da sociedade. É um posicionamento e uma ação, se não contraditórios, ambíguos.

Ao se dedicarem à discussão sobre os fins do trabalho docente, Tardif e Lessard (2014) ressaltam essa ambiguidade das finalidades do trabalho e da escola. Todo trabalho humano possui fins, que podem ser declarados e apresentados ou nascerem durante a ação, que se expressam nos motivos do fazer, nas intenções, nos objetivos, projetos e planejamentos. Os fins modificam-se quando da relação com o objeto de trabalho ou as experiências vividas sendo, portanto, temporários (TARDIF; LESSARD, 2014).

Os objetivos das escolas, enquanto contexto do trabalho docente, são geralmente explícitos e genéricos, mas a escola também apresenta funções implícitas oriundas da organização social na qual está imersa que transitam entre a formação social, pessoal e de

instrução. Os docentes, portanto, devem agir frente à ausência de indicações claras ou às vezes contraditórias. Apropriam-se assim dos objetivos e programas escolares sem, no entanto, aplicá-los mecanicamente, mas transformando-os conforme as situações concretas, suas experiências, as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e ainda conforme seus valores e crenças. Ou seja, ao planejar seu próprio trabalho e ao executá-lo os professores realizam mobilizações sobre a sua visão de mundo, de criança e de adulto, da pedagogia e do bem e do mal. Mobilizações também executadas pelas escolas na definição de seus objetivos, especialmente sob a visão de um grupo socioeconômico específico uma vez que diferentes classes abordam a escolarização segundo visões diferentes, perseguindo diferentes objetivos (TARDIF; LESSARD, 2014).

Quando Ana mobiliza suas crenças e valores para elaborar sobre seus próprios objetivos de trabalho, os objetivos de se ensinar Ciências, ela resgata sua visão de classe (social), as necessidades que considera imediatas de seus alunos e os objetivos da instituição na qual trabalha que, na sua fala, se apresentam genericamente como construir conhecimento. Não resgata, porém, a natureza da própria disciplina, chegando de fato a negá-la enquanto elemento importante para o comprimento desse fim que deseja e persegue.

Há também a se considerar o elemento da ambiguidade entre aquilo que declara como sendo seus fins e daquilo que se observa em seus planejamentos e intenções declaradas sobre a disciplina e as situações de sala de aula, levando à pergunta se ela, no processo de planejamento de seu trabalho a curto, médio e longo prazo realiza a reflexão sobre os fins desse próprio trabalho.

Assim, considerando esse movimento, é relevante identificar em relação à docência e a esse processo de socialização e descoberta dos próprios objetivos uma marca identitária de pessoa capaz de transformar e formar os outros através de suas ações, que faz escolhas profissionais determinadas nos dilemas éticos que vivencia.

É possível extrair de suas falas e da observação de seu relacionamento com os alunos o desejo de ser mais acolhedora e atenta do que seus professores foram consigo nos tempos de escola. A afetividade tem um peso importante nas decisões que toma e na escolha de suas estratégias de ensino.

As folhas são cortadas, ela quer que eles vejam as células vegetais, primeira coisa que ela visualizou em um microscópio quando criança, contando como isso mudou

sua visão do mundo. O microscópio é de um aumento de 500x e é difícil focar, mas conseguimos encontrar algumas células de boa visualização, preenchidas de cloroplastos. Os alunos ficam animados, mas há um aluno em particular que está encantado. Ela conta sua história a eles e está contente que possa partilhar desse momento. (Caderno de campo – Registro de aula em 02/julho/2015)

Se os alunos a identificam como uma professora legal por utilizar as salas de recursos diferenciados como laboratório ou a sala multimídia e afirmam gostar dessas atitudes, serão atitudes replicadas por ela. Também por saber que os alunos gostam de estar ativos, cria possibilidades para que essa participação ocorra. Mas, os laços de afetividade e de manutenção desse bom convívio com os alunos estão também precisamente no fato dela prezar profundamente a formação global dos indivíduos, nessa concepção de preparação para vida e amadurecimento. Sente-se responsável por esse papel.

Para a professora isso significa estar sempre atenta e interferir quando possível nas discussões entre os alunos, nas ações que caracteriza como *bullying*, e ainda discutir com eles assuntos que auxiliem na construção de sentido para a escola, para o estudo e na responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem.

“Como podemos resolver o problema do bullying nessa sala?” - pergunta ela – “Conversando” – respondem. “Mas com quem, sobre o que, quando?” – ela replica. “O professor não tem disponibilidade de resolver esses conflitos o tempo inteiro em sala. Vocês precisam amadurecer e começar a resolver as coisas com respeito entre vocês.” Ela está genuinamente preocupada com o comportamento desses alunos, com a falta de responsabilidade ou consequência sobre seus atos (Caderno de campo – Registro de aula em 21/outubro/2014)

Eles começam a listar atitudes que precisam desenvolver ou aprimorar: respeito, responsabilidade, generosidade, humildade e união, maturidade. E vão passar o papel para que todos assinem. Firmam oralmente o compromisso da responsabilidade sobre o próprio aprendizado. (Caderno de campo – Registro de aula em 28/outubro/2014)

Essas ações dizem respeito a um trabalho desenvolvido durante as aulas com a 7ªA em 2014. Muitos professores constataram que havia divergências entre os alunos e conflitos devido ao preconceito ou intolerância. Ela resolveu agir e propôs uma roda de conversas com construção de um compromisso final entre eles, a fim de despertar o desejo de mudança nas atitudes e fornecer subsídios para que ela ocorra.

Ora, se o aluno deve aprender a construir seu próprio conhecimento, deve mesmo em sua ausência procurar esse conhecimento. Por isto, para Ana, uma importante estratégia é a de desenvolver essa autonomia promovendo esse tipo de discussão sobre responsabilidade.

Trabalhar responsabilidade para ela vai além do próprio aprendizado ou de insistir que tragam o material escolar e entreguem os trabalhos em dia. Permeia também ações que vão desde trabalhar panfletos sobre o *bullying* em sala de aula, repreender os alunos quando utilizam de palavras preconceituosas ou se engajar em projetos extracurriculares sobre profissões, profissões técnicas e responsabilidade ambiental.

Os alunos estão terminando o desenho e começam a se centrar mais na personalidade de seus bonecos. Um grupo diz que o homem que desenharam é ‘viado’. Ana se apressa a dizer ‘gay ou homossexual’. (Caderno de campo – Registro de aula em 07/novembro/2014)

Ao final dessa apresentação, um aluno pergunta se o ebola também é transmissível para pessoas brancas, Ana muda o semblante e fica em fúria. Perde a paciência – “Não vou tolerar esse tipo de pergunta preconceituosa. Que pergunta ridícula!” – grita. O aluno fica com o rosto distorcido, incrédulo, mas fica quieto. (Caderno de campo – Registro de aula em 23/junho/2015)

A questão do preconceito e do desrespeito entre eles é uma das que mais a abala emocionalmente na relação com os alunos e faz identificá-los em algumas situações como “*muito grossos, impacientes, voluntariosos*”.

Parece ser um elemento que traz desde a sua própria formação e de seu convívio social enquanto pessoa que sofre preconceito devido à obesidade e a uma disfunção motora denominada discinesia. Podem não ser os únicos fatores, mas demonstram-se importantes nas suas falas. Essa questão em específico foi resgatada num momento de conversa sobre estratégias de aula, mais precisamente sobre a organização do tempo e a cobrança do respeito desse tempo dos seus alunos, que raramente terminam as atividades no horário estabelecido por ela devido às conversas paralelas, brincadeiras e falta de capacidade de concentração na atividade.

Ela volta a falar que tem dificuldade [de ser mais rígida com os tempos delimitados aos alunos], pois fica muito preocupada com aqueles que não conseguem cumprir o prazo, mesmo tentando. Conta-me que ela passou muito por isso na escola. Demorava muito para terminar as atividades, pois sofre de uma condição na qual as

duas mãos fazem o mesmo movimento, chamada discinesia, e ela tem que pensar muito para escrever, seja no caderno ou na lousa [...]. (Caderno de campo – Sala dos professores em 04/maio/2015)

Além de dedicar essa grande quantidade de tempo e disponibilidade emocional para discutir cotidianamente essas questões e realizar os discursos motivacionais aos alunos em sala de aula, outra dimensão sobre seu tempo de trabalho são as horas que passa na escola sem estar em aula. Todos os dias, com pelo menos duas aulas vagas, ela costuma dedicar esse tempo à preparação de aulas, do laboratório de Ciências ou de informática e ainda cumprindo burocracias. Está, por exemplo, a todo instante tanto dentro da sala quanto fora dela, preenchendo, arrumando e passando a limpo com esmero o Diário de Classe. Mas passa uma boa parte do tempo livre organizando e planejando atividades extracurriculares como projetos nos quais a escola está envolvida e a exposição anual da escola, um mosaico entre uma mostra cultural e uma feira de Ciências.

No entanto, apesar de comprometer seu tempo de descanso e inclusive o tempo dedicado às aulas, essas atividades extracurriculares parecem ter um peso grande na satisfação de Ana como professora, pois acredita contribuir para a formação cidadã dos alunos e, como já estabelecido anteriormente, a importância de colaborar para a reflexão do aluno frente às situações do cotidiano. Isso a faz compreender que essas atividades ou projetos sejam de igual importância à sua disciplina e constantemente se voluntaria para realizá-los durante as reuniões pedagógicas quando são propostos.

[...] solícita, ela se voluntaria para ser uma das professoras a acompanhar os alunos na feira do ‘WorldSkills’, um projeto no qual haverá a visita ao Brasil e às escolas de delegações de diferentes países. (Caderno de campo – Reunião pedagógica ATPC em 09/junho/2015)

Em seguida, Ricardo apresenta outro projeto a ser desenvolvido na escola, o projeto SENAI. A intenção é discutir carreiras técnicas e na área da indústria com os alunos. Ana novamente se voluntaria para trabalhar isso nas oitavas, diz que adora conversar sobre esse tema com eles, apenas confirmando que não é nesse bimestre, pois está ‘corridíssima com as datas’. (Caderno de campo – Reunião pedagógica ATPC em 09/junho/2015)

O constante envolvimento e, ainda mais, o compromisso que se propõe com as atividades extracurriculares lhe confere uma enorme carga de trabalho e ela se expressa frequentemente cansada, corrida, estressada. Refletindo inclusive na sua saúde.

Mas, como insinuado anteriormente, o trabalho da professora parece estar dividido em duas dimensões. Aquela, discorrida acima, é a dimensão da conscientização, da discussão dos problemas cotidianos. A outra dimensão, normalmente desconectada da anterior, é a do trabalho com o conteúdo em si, processo que raras vezes considera a construção do conhecimento pelos alunos e a autonomia.

Ao trabalhar os conteúdos da disciplina de Ciências e principalmente aqueles nos quais ela apresenta uma maior dificuldade, como os mais próximos da área de conhecimento da Química e da Física, a professora preza muito os textos teóricos, a exposição do conteúdo e prioriza a definição de conceitos nas avaliações.

Pedi uma prova para ler e percebo que ela é bastante ‘conteudista’, exige respostas fechadas dos alunos e dá muito pouca margem ao erro. Também exige definição de conceitos, algo que tanto os alunos como a professora tem dificuldade de fazer durante as aulas. Ela me entrega a recuperação para que eu olhe também, já que pedi a prova. A recuperação traz a possibilidade de consulta no caderno e no livro didático e traz todo o conteúdo do bimestre. Ela já está pronta antes mesmo de aplicar as provas e será feita, no caso dessa sala que tem ‘uma dobradinha’ hoje, na mesma aula, seguida da prova. Na recuperação percebo que tem uma pergunta do tipo investigativa, mas depois vejo que é a mesma pergunta do livro didático. (Caderno de campo – Sala de aula em 16/abril/2015)

As estratégias de ensino passam pela relação que Ana demonstra ter com os materiais e as propostas pedagógicas que são seguidas pela professora que afirma gostar de trabalhar com o material do estado “[...] *que prefere usar o caderninho ao livro didático, porque o livro didático é muito conteudista e o caderninho trabalha melhor a proposta do estado de investigação.*” (19/setembro/2014). Há, portanto, uma contradição aí no que ela diz preferir, no modo como diz querer trabalhar e no modo como efetivamente trabalha, num conflito natural entre os processos descritos por Dubar como a exteriorização do sujeito e a interiorização do objeto. Ou seja, das formas de ser e agir nas quais reflete e procura e as formas que as instituições a permitam agir, nesse choque com a realidade, tanto formativa, faltando recursos didáticos e pedagógicos, quanto materiais. A construção do trabalho, portanto, vai se dando nessa rede e transformando as ações e as relações em marcas da própria identidade, que é a própria resiliência e capacidade de acreditar no futuro do próprio trabalho.

A forma como a questão do embasamento pedagógico se desenvolve desde sua fala, crenças e o que ocorre de fato no cotidiano é uma história que se conta desse processo

de interação descrito acima. Apesar de nunca ter expressado nas suas falas uma corrente teórica sobre a qual desenvolve seu trabalho, através desses elementos e falas pode-se inferir que Ana tem uma concepção construtivista de como deve ou deseja desenvolver suas aulas e como revela compreender os processos de aprendizagem dos alunos. Afirma a necessidade de superação de uma racionalidade técnica e possibilita uma aprendizagem significativa que signifique o desenvolvimento de uma capacidade de utilização e flexibilização do conhecimento adquirido em sala em contextos diferentes desse. O aprender a aprender para poder reinterpretar o mundo (MORAIS, 2000).

Aponta-se a contradição uma vez que mesmo demonstrando esse desejo e essa proximidade da teoria construtivista, Ana não concretiza essas ideias na prática da sala de aula como é apontado na problematização de Hernández (1998) que o construtivismo se popularizou nas instituições de ensino, mesmo não sendo efetivado da maneira adequada. Está sendo lido como método e, assim, passível de uma simples imposição gratuita, potencialmente muito prejudicial.

Mortimer (1996) contribui ao afirmar que há uma grande dificuldade na preparação dos professores para atuar em sala segundo essa perspectiva, levando ao uso de estratégias que procuram na sua simplicidade ampliar os conhecimentos que os estudantes já possuem dos fenômenos ou apenas organizar o pensamento de senso-comum dos alunos:

A aplicação dessas estratégias em sala de aula tem resultado numa relação de custo-benefício altamente desfavorável. Gasta-se muito tempo com poucos conceitos, e muitas vezes esse procedimento não resulta na construção de conceitos científicos, mas na reafirmação do pensamento de senso-comum. A prática de sala de aula contribui para o aumento da consciência dos estudantes sobre suas concepções, mas não consegue dar o salto esperado em direção aos conceitos científicos. (MORTIMER, 1996, p.24)

Assim, por mais que haja a atração frente à teoria e prática construtivista não se percebe no cotidiano uma aprendizagem que se dá através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento ou considera a compreensão e o resgate das ideias prévias dos estudantes como importantes no processo de aprendizagem. Duas características fundamentais do pensamento e prática pedagógica construtivista. Ou ainda de práticas pontuais como priorizar o processo reflexivo do aluno ou ter uma agenda

flexível que respeite e interaja com a aprendizagem da classe enquanto processo fluido (MORAIS, 2000).

Trabalha o Caderno do Aluno encontrando aí um suporte. Mas enfrenta três principais dificuldades ao trabalhar com esse material. Por vezes não compreende o objetivo dos exercícios ou da atividade proposta, confundindo os alunos. Outras vezes sente falta do conteúdo e tem dificuldades de encontrar soluções para isto, uma vez que os livros didáticos não são suficientes para que todos levem para casa para estudar. E por fim, vê no Caderno do Aluno um caráter apostilado, se sentindo obrigada a trabalhar todas as atividades e ficando decepcionada quando não é possível por falta de materiais, espaço ou tempo.

Entendo que não só os alunos, mas a professora não compreende o objetivo do exercício ou não compreende o processo proposto ao desenvolvê-lo, pois fica dando voltas, dando as mesmas respostas que me parecem sem desfecho, sem conclusão. A mim parece que outra conclusão, maior, deveria ser feita. Talvez ela esteja esbarrando na dificuldade que já comentou comigo de compreender diversos temas das Ciências, principalmente os temas mais ligados à Física e à Química. (Caderno de campo – Registro de aula em 26/fevereiro/2015)

Disse que não há livros didáticos para todos então eles não podem levá-los para casa. Fica difícil fazer materiais para eles estudarem em casa porque a cota do Xerox da escola é muito pequena. (Caderno de campo – Sala de aula em 19/setembro/2014)

Ela aumenta a voz – “E estou meio cansada de ficar seguindo o caderno do aluno. Tem muita coisa e não tem a teoria. Então você dar a teoria e passar o caderninho demora muito, ele é muito extenso”. (Caderno de campo – Sala dos professores em 12/maio/2015)

Para fazer esse experimento ela precisou comprar coisas do próprio bolso. Quando pediu para escola a compra de alguns materiais eles pediram que ela mesma fizesse o orçamento e então veriam a viabilidade. Ela não gostou disso. “A escola já deveria ter o material. Onde vou achar essas coisas?” (Caderno de campo – Sala de aula em 26/fevereiro/2015)

Apesar de lutar com essas dificuldades, estabeleceu uma rotina de trabalho a fim de garantir que ao menos parte delas seja superada ou desviada. Quando inicia um novo conteúdo, principalmente ao longo do segundo ano, avalia frequentemente que talvez seja mais prudente iniciar com a leitura do texto no livro didático. A partir dessa leitura, distribui os exercícios entre sala de aula, tarefa ou simplesmente uma discussão oral.

Garante assim, apesar do tempo gasto com as leituras, que os alunos sejam mais ágeis na realização dos exercícios da apostila ou do Caderno do Aluno, que tomam tanto tempo das aulas. São, aliás, as únicas atividades escritas que fazem com exceção da avaliação e da recuperação.

A utilização do tempo de aula é, primordialmente, para passagem de conteúdo lido ou escrito. E as outras atividades são basicamente para verificação ou auxílio da assimilação desse conteúdo. Porém, há no cotidiano dessas aulas, entrelaçado no tempo que os alunos fazem os exercícios ou copiam a lousa, uma intenção que direciona o trabalho de Ana para além do conteúdo de Ciências. É nesse espaço que cabe dentro de todos os espaços de trabalho que ela desenvolve seus objetivos de trabalho e promove tanto a sua quanto a vossa autonomia.

É através desse duplo sentido que compreendi o trabalho da professora, bem como os sentidos que ela resgata e dá à própria ação educativa e formativa dos alunos, na função de objetivo e o porquê do trabalho, que por sua vez é o sentido que toma sua prática pedagógica e sua própria formação na trajetória que cria para si mesma. Em outras palavras, é através de um processo autônomo que ela cria na sua sala de aula e na relação com os alunos a construção de autonomia, tanto escolar quanto de capacidade de enfrentamento da realidade da sociedade que vivem.

A dificuldade com o conteúdo é clara, mas neste momento do seu trabalho parece importar mais o sentido que dá às aulas e que toma a profissão. Assim, entendemos que a autonomia nasce como um eixo do trabalho pedagógico de Ana.

4.3 Formação e saberes docentes: onde os conteúdos formais encontram o cotidiano

Quando se observa e se analisa as relações e as diretrizes de trabalho de uma professora iniciante, é possível compreender algumas características da formação inicial e ter base para questionar sobre outras. Ora, se Ana precisa ser apresentada ao documento do currículo desde sua objetividade, por exemplo, é posto que essa foi uma falha na sua formação inicial: a não discussão sobre o currículo ou a não apresentação aos objetivos, conceitos e aplicabilidades que envolvem o currículo de uma disciplina. Quando ela

procurou por diversas vezes aproximar o conteúdo da discussão ambiental e de direitos animais, me perguntei se isso também era uma característica da sua formação acadêmica ou anterior ou paralela a ela. Assim, do exercício etnográfico, nasceram questionamentos que puderam ser melhor explorados pela observação analítica e outros que só foram respondidos pela própria professora, mas na realidade, o que vi foi o redirecionamento de muitas das minhas questões sobre o processo de socialização e acolhimento esbarrando no próprio preparo profissional e nas escolhas para trilhar os caminhos de uma formação continuada na rede pública de ensino.

Se o grupo que acolhe profissionalmente também escolhe formar em muitos ângulos seus profissionais, como apontado por Dubar ao discutir o conjunto de identidades sociais e de leitura de mundo que o grupo compartilha com o recém-chegado, o que compreender, por exemplo, das falas comuns vivenciadas no espaço das sala dos professores e reuniões pedagógicas sintetizadas aqui numa frase emblemática “na prática, a teoria é outra”? Negar o que foi discutido durante a formação, pois não cabe na escola real? Na realidade, o que me pareceu ao presenciar o cotidiano dessa frase, mesmo sem tê-la ouvido propriamente dita, é que as professoras parecem querer dar uma importância no discurso à vivência delas nesses anos de trabalho escolar e, de certa forma, sempre reafirmar às professoras iniciantes que nada as preparou para aquele trabalho como o próprio trabalho o fará.

Dadas essas impressões, pretendo desenvolver a percepção da formação inicial e dos pesos que as suas características, seja pelo que significou ou não, pelo que preparou ou não, pelo que contribui na formação dessa identidade docente. Posteriormente, narrar um pouco da trajetória que ela tem trilhado na sua formação continuada, procurando e trilhado um caminho de reestruturação e reafirmação de uma identidade profissional.

- **As deficiências da formação inicial e as primeiras dificuldades**

Primeiramente, o que saltam são as deficiências da formação inicial e a insegurança de si mesma com relação aos próprios conhecimentos pedagógicos. Essa tomada de consciência das deficiências na sua formação pedagógica é um elemento que parece afetar profundamente o processo de socialização de Ana. Afirmando que sua

formação inicial nunca a preparou para dar aula numa escola e, em momentos de desconforto com decisões tomadas sobre os alunos na escola, ela me conta:

Só que eu tive que decidir por outro lado, que eu não vou mais discutir decisões. Porque sozinha eu não tenho força. Então eu vou fazer o que eu posso pelos meus alunos dentro da sala de aula. Fora dela eu me calo porque eu não vou ficar discutindo. Se alguém pedir minha opinião eu dou, mas se não pedir... Eu falei com a vice-diretora. Ela me disse que eles tinham ido bem na prova. Ela vai me dar uma folha para assinar sobre a reclassificação e eu vou dizer não? Não vou assinar? Com qual argumento? Por que é assim, Elka, isso também pega para mim. Eu não me sinto preparada para discutir pedagogicamente, porque eu não tenho o embasamento de leis como eu deveria ter, não tenho o embasamento teórico-pedagógico que eu deveria ter. Eu tenho algum embasamento, mas não totalmente. Então se eu for bater, se eu for discutir com uma pessoa que tem anos de Estado, eu vou perder. Pedagogicamente eu não consigo discutir e é por isso, é nessa hora que eu gostaria de poder contar com meu coordenador porque eu falei para ele, eu disse a ele que eu gostaria de discutir, mas eu não tinha o embasamento pedagógico. (Transcrição de entrevista com Ana em 15/março/2015)

Ela recorre à construção de uma barreira que a impede de discutir com outros professores e com o coordenador durante as reuniões sobre temas que envolvem a aprendizagem ou decisões de retenção e aprovação de alunos, uma vez que duvida da sua capacidade de embasar seus argumentos, inclusive a respeito do boletim dos alunos quando fala da dificuldade de avaliar e atribuir notas, por exemplo.

Pede para duas alunas apagar a lousa e diz para que arrumem o material, as carteiras e que podem conversar até bater o sinal. Nesse tempo ela me chama e ficamos conversando também. Fala que está cansada que não tem mais paciência para lidar com as coisas como gostaria. [...] Diz que está nervosa com a prova, não sabe que perguntas fazer, como será. Diz que não entende que tipo de perguntas deve fazer para cada idade. Ela continua dizendo novamente que está cansada da gestão. Eu pergunto se ela pensa em mudar de escola, inclusive pela distância que está morando dessa agora e ela responde tem medo que outra escola possa ser pior ainda. (Caderno de campo – Sala de aula em 06/abril/2015)

Ela participa ativamente [da decisão sobre a possível retenção dos alunos] quando chegam em suas classes para a construção da lista. Mostra-se um pouco insegura em relação às suas notas. Ao invés de comunicar ou compartilhar [como os outros professores presentes estavam fazendo], pede para conferirem se eles também têm nota assim (baixas ou altas) dos alunos que ela comenta. (Caderno de campo – Reunião pedagógica ATPC em 07/outubro/2014)

Parece coerente afirmar que a dúvida que sente ao elaborar as questões, bem como o formato das avaliações reflete em seu comportamento junto aos colegas quando da

partilha de notas e avaliação conjunta dos alunos. Também se pode realizar uma conexão entre essa insegurança de seus saberes pedagógicos com a dificuldade em superar as hierarquias da instituição, mesmo nos assuntos simples como o arranjo de datas.

Entro na sala de vídeo e vou direto para frente, cumprimentar Ana. Pergunto como ela está. Ela diz que está muito brava e perdida. Ficou sabendo ontem que eles vão exigir as notas fechadas até o dia 2 de julho, último dia de aula. Ela programou atividades até a última semana de aula e sente agora que seu planejamento bimestral ficará confuso e corrido. Quando foi falar com o coordenador ele disse que os professores deveriam ter dito algo quando a diretora foi anunciar a data para eles e ela me diz – “Você acha que eu ia ficar reclamando e discutindo com a diretora?”. Bem, eu imaginaria que sim, mas se essa não é uma possibilidade para ela entendo e concordo. Devido seu semblante de preocupação, pergunto se não há a possibilidade de todos os professores combinarem de atrasar as notas alguns dias e ela discorda, eles não farão isso e diz - “Eles entregam tudo certinho, Elka. E não será eu quem vai entregar atrasado” - Entonando o pronome. Eu sei que ela está se referindo ao fato de ser a novata. (Caderno de campo – Sala de aula em 09/junho/2015)

Mas, há uma mudança de comportamento que vai se anunciando. A professora se mostra mais confiante das avaliações e notas dos estudantes nos espaços comuns nas reuniões e conselhos de classe. É possível que as constantes avaliações positivas de seu trabalho na fala dos colegas tenham influenciado esse ganho de autoestima sobre o seu trabalho nos espaços coletivos. Ouvi essas falas de suas colegas, falas que elas também repetem para Ana de vez em quando.

Ela é muito simpática, muito, muito, eu acho assim, uma professora muito eficiente e afirmativa, assertiva. Então ela logo se colocou como uma professora séria, segura e séria e a gente se entendeu rapidamente com as matérias, nos ATPCs. (Fala da professora de Matemática sobre Ana)

Eu acho que ela é assim, um belo exemplo de professora. [...] Eu poucas vezes na minha vida vi uma professora iniciante como ela. Determinada, competente, amorosa. (Fala da professora de Inglês sobre Ana)

Mas, em sala de aula e a mim, vive e confia uma constante insegurança, como a relatada no primeiro dia de apresentações dos seminários das oitavas séries no primeiro semestre de 2015 sobre ‘As descobertas químicas que mudaram o mundo ou o nosso cotidiano’ que compõe a nota de trabalho do segundo bimestre.

Os grupos, no geral, escolheram temas bem difíceis e não conseguem explicar. Ela começa a me pedir [no intervalo entre a primeira e a segunda apresentação] que a ajude a avaliar e a fazer perguntas para os grupos ao final das apresentações. Estou sentada [na carteira] ao seu lado e ela parece perdida. Ela não tem como avaliar esses trabalhos já que não conhece sobre os temas [que eram livres desde que contemplando a proposta dos seminários], o conteúdo das apresentações. Não sabe se as informações estão corretas. (Caderno de campo – Registro de aula em 23/junho/2015)

Ela admite que a nota dos trabalhos bimestrais e da recuperação – prova feita com consulta após a avaliação bimestral – impulsionam as notas finais dos alunos para a aprovação, já que costumeiramente entre 40 e 50% da classe obtém notas abaixo de cinco nas provas, mas apenas de 10 a 20% fecham o bimestre com notas vermelhas. Esses dados foram obtidos confrontando tanto a fala dela sobre as notas das provas, em conversas informais, como as observações de aulas nas quais faz correção ou discute a nota das provas com os alunos e a quantidade de notas vermelhas ao final dos bimestres. Ela comunica as notas finais nas reuniões, onde compartilha com o grupo o número de reprovados. Ana se percebe refletindo sobre uma situação complexa da qual não encontra a saída, pois está sempre se questionando sobre a aprendizagem dos alunos baseada em suas notas.

O que observo no fazer de Ana, no processo avaliativo mais em específico, não é descritivo ou interpretativo, mas sim centrado no julgamento do desempenho do aluno nas atividades que validam a nota. Essa ação, notadamente tecnicista, marca um processo que não é dinâmico e que inibe, portanto, a possibilidade de uma reflexão por parte dos alunos sobre o próprio desenvolvimento, e dela sobre suas ações (SILVA, 2013). Porém, de encontro ao que ela vem desenvolvendo no atropelo do cotidiano, os questionamentos sobre a avaliação, que puxam outros sobre a escolha de conteúdos, a elaboração de aulas e, inclusive de paradigmas, surgem em uma entrevista. Transcrevo aqui:

A gente não tem esse aprendizado ligado às habilidades e competências, então poxa... Como é que eu vou avaliar meu aluno com habilidades e competências se nem eu sei o que é que aquela habilidade ou competência pretende e nem sei como chegar naquela habilidade ou competência. Para mim é muito confuso ainda. Eu quando vou preparar uma aula, eu não pego... *O certo* seria eu pegar no currículo, e muitas vezes eu tenho que fazer isso, e olhar lá a listinha de habilidades que ele deveria ter. Só que para mim é tudo muito confuso. Para eu chegar naquela habilidade, o que é que eu preciso fazer? O que é que está faltando para eu fazer dentro da sala de aula para ele chegar naquela habilidade? O aluno não tem aquela habilidade anterior... Que habilidade anterior é essa que tem que ter que ele não tem ainda? Eu até sei que eu falar de órgãos para um aluno que não sabe de célula, não funciona. Eu até sei que falar de respiração celular

para um aluno que não sabe de célula, não funciona. Só que tem coisas muito mais profundas que essa. Tem coisas muito mais complexas que essa. É... Então assim ... Eu percebi... Eu percebi que tem coisa errada, mas eu não consegui formular o certo. Eu não consigo fazer o certo e isso me fez questionar a educação hoje. A educação tradicional, que mesmo eles dizendo que está mudando, mas eu não enxergo isso dentro da nossa escola. Eu não enxergo que a gente saiu da educação tradicional. Eu enxergo a gente na verdade... A gente não tem... Que a gente não segue uma linha, a gente segue várias. Então assim é muito difícil, você não sabe. Aí eu dou aula tradicional. Aí eu dou aula 'nã nã nã', eu busco conhecimento. Não! Eu não sei... Estou construindo... Não... Eu não sei o que eu estou fazendo! (Transcrição de entrevista com Ana em 15/agosto/216)

A relação com o conhecimento, como já discutido, tem um lugar importante nos processos de construção e reconstrução das identidades. Sem dúvida, mais ainda quando das identidades da docência, onde o objeto e o fruto do trabalho é o próprio conhecimento. Isso perpassa essa angústia relatada, a qual ela culmina questionando sua própria identidade e, por fim, sua objetividade no trabalho que realiza ou que gostaria de realizar.

Essa identidade biográfica, a de ser ou não uma 'professora tradicional', aqui se revelando nas falas sobre si mesma, criada e repensada desde a sua escolha de ir para a sala de aula quando mal conhecia os conteúdos curriculares da própria disciplina até esse momento, três anos depois que se vê refletindo sobre as teorias e conceitos pedagógicos que embasam o discurso da escola pública na sua prática – como o construtivismo e o ensino por competências - está intimamente pautada na dualidade do processo de valorizar as categorias que traz e que a instituição oferece, seja nas relações, seja oficialmente através dos cursos e materiais institucionais. Ou seja, ela já inicia a docência não se imaginando uma professora tradicional, mas quanto mais estuda, desejando se distanciar dessa identidade, quanto mais percorre os caminhos da didática e das teorias pedagógicas, mais percebe que a prática que é possível dentro da instituição a qual pertence não é outra senão a tradicional.

Enquanto os alunos atribuem a ela uma identidade de professora inovadora, criativa e diferente – pautados nas aulas com projetor, nas práticas em sala de aula, nos experimentos no laboratório, nos vídeos que ela passa, nas discussões que propõe – ela não consegue mais identificar que essas ações reflitam o não ser tradicional, pois percebe, nesse momento, que a tradicionalidade não está muito mais atrelada ao potencial transformador da aprendizagem, e não necessariamente à variação de metodologias de ensino.

Talvez, um processo visual e narrativo que permita apreciar a elaboração desses saberes que vem desde a já mencionada defasagem na formação inicial até o que ela se permite construir no tempo de trabalho são as concepções que envolvem a própria disciplina. Desde a concepção de Ciência até os conteúdos disciplinares, tudo exalta no cotidiano das faltas e das dificuldades, mas também das competências e facilidades.

- **O olhar sobre a disciplina que leciona**

Gil-Pérez et al. (2001) argumentam acerca da importância da compreensão e a investigação das concepções epistemológicas de professores e futuros professores para compreender os movimentos do ensino de Ciências. Porém, será dado o recorte necessário a essa investigação no sentido de buscar compreender como a sua relação com o conhecimento científico que ensina, bem como com sua disciplina pode influenciar nas concepções que tem do próprio trabalho e nas representações de si.

Através da observação de algumas atitudes e registros de fala em sala de aula é acessível a percepção da professora de que o conhecimento científico é desenvolvido apenas em locais específicos a serviço de algo em específico, ou seja, atendendo a uma demanda, e que possui ainda uma parcialidade em sua essência, podendo ser classificado como um conhecimento que serve ao bem ou ao mal, como é possível exemplificar com o tema que propôs para o trabalho bimestral das oitavas: “[...] *descobertas químicas que mudaram o mundo ou o nosso dia-a-dia. Um dos requisitos é dizer se a descoberta foi para bem ou para o mal, se é benéfica ou não.*”.

Gosta muito de realizar as atividades práticas do Caderno do Aluno e os experimentos ou demonstrações propostos, quando possível, em laboratório, mas tem dificuldade em concluir os conceitos científicos com eles após exercícios e suas instruções vão no sentido contrário da preservação da investigação e da descoberta pelos alunos.

Em seguida ela começa a explicar como devemos fazer um experimento para “não dar errado”. “Esse experimento na sala vai servir para eu saber se posso levar a 8ª E para o laboratório. O comportamento de vocês aqui reflete o de lá, né?” Eles leem o roteiro, às vezes os alunos, às vezes a professora. Parecem todos ansiosos, inclusive ela. (Caderno de campo – Registro de aula em 26/fevereiro/2015)

[Durante a elaboração final do experimento feito no laboratório sobre peso, massa, densidade e volume, já na sala de aula] Ela escreve na lousa e diz que $1\text{cm}^3 = 1\text{ml}$, mas não explica de onde vem essa convenção. Dá o passo a passo de como fazer os cálculos e identificar os valores pedidos, eliminando algo que ela diz prezar muito que é o tempo de descoberta dos alunos. Mas precisa de rapidez para terminar os conteúdos e atividades programados para o bimestre. (Caderno de campo – Registro de aula em 09/abril/2015)

A professora não identifica, fora dos exercícios que propõe aos alunos, que é possível praticar o pensamento científico para desenvolver o conteúdo em sala de aula. O apresenta de forma acabada, parecendo, assim, enfrentar com dificuldades a difícil tarefa de incorporar a história da Ciência e sua epistemologia para construir e desenvolver suas aulas. Como quando na aula sobre os modelos atômicos:

Ela explica para a 8ª E o que irão estudar – “A história dos modelos atômicos, procurando entender como se criou a teoria de que todas as coisas são formadas por átomos”. O jeito de conduzir a introdução, nesse momento, me parece como se falasse de uma teoria a ser derrubada, quase como algo incerto na Ciência, adivinhada. (Caderno de campo – Registro de aula em 20/maio/2015)

Uma contradição entre o que parece desejar expressar e o que realmente diz aos alunos aparece nessa aula. Ao mesmo tempo em que ela inicia a frase dizendo sobre o processo não linear de construção do conhecimento, vai desenvolvendo, pelas palavras e pelo esquema da lousa composto pelos modelos atômicos enfileirados numa linha do tempo, uma ideia de que cada cientista, procurando negar o modelo anterior, construiu um modelo melhor. Um pensamento, portanto, linear.

Essa relação com os termos Ciência e Ciências da Natureza surgiu como ponto a ser aprofundado por conta da dificuldade de Ana em responder a uma aluna quando a mesma perguntou por que a disciplina se chama Ciências, e Ana responde: “*Porque a gente estuda a área das Ciências da natureza e a Física*” (2014). Nesse momento entendi que houve a dificuldade de compreender a pergunta, bem como o fato de, possivelmente, a professora nunca ter se atentado a essa pergunta. Então, perguntei a ela, em uma de nossas entrevistas, o que ela entendia por Ciência, e a resposta foi:

Olha... Para mim é muito difícil definir Ciência. Porque na faculdade, quando a gente aprende né, porque eu fiz Biologia, é que a Biologia é o estudo da vida. Isso para mim é fácil de entender. Dos seres vivos, na verdade né. Para mim isso é muito fácil e claro de entender. Mas quando você fala de Ciências, a gente não engloba só

Biologia. A gente tem Biologia, Química, Física, enfim. E... Para mim, é muito difícil entender, mas eu acredito que a Ciência ela tá relacionada ao aprendizado das tecnologias, ao aprendizado do... Nossa! Muito difícil. Não sei definir... Cem por cento. Acho que é isso... O estudo das tecnologias, dos seres vivos, a forma como os seres vivos interagem entre si e com o ambiente ao seu redor, que acaba englobando Física, Química. Mas existem outras coisas implícitas né? Implícitas? Não sei se é implícita... Mas, por exemplo, existe uma Ciência exata dentro das Ciências né? (Transcrição de entrevista com Ana em 15/agosto/2016)

Os conceitos da área de conhecimento e da disciplina se misturam, e parece que ela procura a resposta nos conteúdos que perpassa ao estudar e preparar as aulas.

Tanto quanto na dificuldade em desenvolver o pensamento científico ou incorporá-lo à história da Ciência, como na forma de praticá-lo em sala de aula, enfrenta o obstáculo com o conhecimento do próprio conteúdo disciplinar. Uso o termo “obstáculo”, pois não permite o dinamismo e a interação que ela mesma deseja para suas aulas, uma vez que acaba por tratar de forma superficial os assuntos do interesse dos alunos. Essa dificuldade aparenta não ser apenas de uma única ordem, mas advém das deficiências na formação, da falta de informação, atualização e ainda a não familiaridade com a organização do conteúdo e o currículo, por ser uma professora iniciante.

As deficiências na formação inicial, somadas ao longo tempo depois da graduação em que não trabalhou com a Biologia ou com a docência em Ciências, aparecem nas dificuldades que ela apresenta em trabalhar com os conceitos, informações e processos básicos como a definição de uma molécula, a constituição de um átomo ou ainda explicar mecanismos básicos das reações químicas, de anatomia humana ou do mecanismo de reprodução das coníferas, como nos exemplos a seguir retirados de diferentes momentos em diferentes aulas. São recortes das anotações de campo que servem apenas para ilustrar momentos que chamaram a atenção ao tema.

Nesta aula ela também passa informações incompletas ou erradas como ‘os pelos da vagina’. / Fala sobre a reprodução da Araucária, que nenhum grupo apresentou. Passa uma informação errada: diz que as pinhas são a parte masculina da planta. Confunde-se um pouco. / Ela fala sobre agitação das partículas (que ainda não receberam o nome de moléculas ou átomos), vibração, volume, atração. Ao lerem que as partículas se atraem mais ou menos de acordo com a temperatura, um aluno pergunta se é como o ímã, ela afirma que sim. / Uma aluna pergunta – “Professora, CO é gás carbônico” – “Acho que sim” – responde a professora. (Caderno de campo – Registros de aula em diferentes aulas)

Além de essa deficiência em lidar com os conceitos mais básicos da disciplina, faltam informações importantes para as aulas. Conteúdos nem sempre trabalhados nos cursos de formação, mas de destaque na construção do currículo e de grande interesse dos alunos que às vezes chegam a ficar sem resposta ou são tratados como assuntos fora do escopo das aulas. O tema da sexualidade configura um dos melhores exemplos.

A sala conversa bastante, mas a correção vai seguindo. Surgem várias dúvidas e curiosidade dos alunos durante a correção. Algumas ela responde, outras ela tem dificuldade, principalmente sobre saúde e acontecimentos do cotidiano. (Caderno de campo – Registros de aula em 28/outubro/2014)

Ela disse na terça-feira passada que adora discutir essas questões de sexualidade e saúde com eles. Mas hoje sinto que ela se sente pouco à vontade com as perguntas dos alunos e responde sem muita convicção. Respostas curtas e finais. (Caderno de campo – Registros de aula em 14/novembro/2014)

Um aluno faz uma pergunta sobre coito interrompido, ela diz que é possível engravidar, ele não acredita nela e ela não continua a conversa. Perguntam sobre o uso de drogas lícitas e ilícitas durante a gravidez e consequências para o bebê. As dúvidas puxam outras e passam bastante tempo conversando. [...] Uma aluna pergunta sobre o corrimento vaginal. A professora é sincera dizendo que nunca procurou saber mais sobre isso. Dá apenas algumas dicas sobre se conhecer. (Caderno de campo – Registros de aula em 18/novembro/2014)

Assim, mesmo prezando o desenvolvimento da curiosidade dos alunos, esbarra na falta de conhecimento sobre o conteúdo que pretende trabalhar, demonstrando frustração consigo mesma. Os alunos, no entanto, dão peso a outro movimento da professora que os ensina. O fato de ela acatar essas dúvidas com naturalidade e fomentar a participação dos alunos e, claro, respondendo muitas delas com sucesso, os torna confiantes para continuar questionando, e os fazem se sentir respeitados.

Mesmo sendo capaz de reconhecer os eventuais e inevitáveis erros dos alunos em muitos momentos, não apresenta o dinamismo necessário para lidar com eles, procurando sempre favorecer situações que eles não se apresentem e, quando se apresentam, evitando lidar com eles, por vezes ignorando-os.

A atividade do Caderno do Aluno pedia que eles fizessem o desenho [da genitália masculina ou feminina] sem conhecer os modelos anatômicos dos sistemas reprodutores. Ela não quis e pediu que olhassem a apostila. Eu questiono porque e ela diz: “E se eles fizerem errado e eu não conseguir corrigir depois?”. Agora eles

apenas tentam adaptar o esquema da apostila ao corpo que está no papel kraft. (Caderno de campo – Registro de aula em 04/novembro/2014)

Essas limitações no desenvolvimento do trabalho docente que se demostram aqui como a dificuldade de lidar com o erro, de conectar as dúvidas e perguntas dos alunos a diferentes temas, negar respostas alternativas e ainda prezar as atividades instrumentais, estão, segundo Marcelo (2009), fortemente conectadas ao período inicial da docência sem, no entanto, se prender a ele. O autor atribui essas dificuldades a um conhecimento que ainda se encontra altamente compartimentalizado e mal organizado, em resposta a uma formação inicial que dicotomiza os conhecimentos disciplinares e pedagógicos.

Mesmo com a constatação das dificuldades da relação da Ana com o conteúdo que ensina, é interessante destacar os obstáculos que enfrenta, tanto objetivos quanto subjetivos, decorrentes dessa relação. Objetivamente vejo a dificuldade de realizar em sala de aula aquilo que planeja quando está fora dela. Vejo o distanciamento entre os objetivos que tem ao planejar as aulas e as reais habilidades que está a desenvolver. Subjetivamente parecer haver a percepção de que ainda não é a professora que deseja ser, devido ao aumento da insegurança em relação ao início de cada tema ou conteúdo e ao estabelecimento de uma profunda ansiedade nesse processo.

No segundo ano na escola, suas dificuldades foram novamente testadas, mas em um nível ainda mais profundo, pois nas oitavas séries, o trabalho com os temas mais próximos da Física e, principalmente, da Química expôs aos alunos suas limitações.

O 2º grupo, composto por cinco meninas está apresentando [o seminário do trabalho bimestral] e ela estranha uma das informações sobre o plástico que o grupo trouxe e faz uma pergunta a elas. Elas dizem que o plástico vem da natureza e antes de dar uma devolutiva a elas, olha para mim querendo saber o que acho. (Caderno de campo – Registro de aula em 23/junho/2015)

Obstáculos que é possível observar também nos trechos de diferentes aulas do mesmo bimestre na oitavas, apresentados a seguir:

Ela apresenta o conteúdo que vem a seguir como complexo, difícil e diz que terão necessidade de muita atenção e estudo para entender. / Diz novamente que não podem faltar nesse bimestre, reforçando a dificuldade da matéria. Por outro lado é o primeiro contato desses alunos com a Química em si, e a apresentação poderia ser um pouco mais empolgante. / Quando Ana pergunta se até esse momento a matéria

tem feito sentido, uma aluna responde – “Isso aqui demora para aprender...” – “É difícil mesmo” – concorda Ana – “Então vocês não podem sair com dúvidas, viu?”. (Caderno de campo – Registro de aula em diferentes aulas)

Ao dizer que o conteúdo que estudarão é mais difícil, ela parece compartilhar de um sentimento próprio em relação ao mesmo. Recorre mais aos textos didáticos e ao conteúdo escrito, garantindo que os alunos tenham um material mais sólido para apoiar os estudos. Enquanto em outros bimestres o material mais utilizado foi o Caderno do Aluno, neste foram as apostilas para leitura e exercícios, a lousa ou *PowerPoint* para o conteúdo escrito e o caderno para cópia.

A cada parágrafo lido ela faz uma explanação, mas não sai do texto a não ser quando as perguntas dos alunos exigem. Ao final do texto do livro didático há um pequeno quadro ‘saber mais’. Ela diz que vão ler, é sobre nano partículas, mas é difícil deles entenderem. (Caderno de campo – Registro de aula em 12/maio/2015)

Ela encerra abruptamente ou apressa aqueles conteúdos que não se sente à vontade. Frequentemente ao fazer isto nega a algum aluno a possibilidade de fazer perguntas.

No entanto, a professora conhece, ao menos em parte, suas limitações. Sabe de seus desafios frente ao conteúdo e sempre procura estudar e conhecer mais da matéria que ensina. Ela não tende a se conformar, e sente a responsabilidade que tem com seus alunos. Assiste aos documentários sobre Biologia, Física, Astronomia e assuntos que possam ser úteis às aulas; tira dúvidas (mas, raramente com os colegas de trabalho); e repensa atitudes que lhe causa grande dificuldade. Aceita seu próprio processo de aprendizagem, estudando cada tema a ser trabalhado, e valoriza isto. Propondo que ela desenvolva uma fala sobre essa relação e esse conhecimento, ela afirma:

Eu gosto de Química, mas na minha cabeça, para eles entenderem Química, eles tinham que saber os conceitos. Eu não conseguia pensar em uma outra forma de ensinar Química se não através dos conceitos. Esse ano, por exemplo, que eu dei aula para oitava série de novo, eu mudei um pouco essa forma de trabalhar. Eu não me apeguei tanto ao fato deles saberem esses conceitos todos e me apeguei mais ao fato deles entenderem o que era. Por exemplo, eu me preocupei mais em chegar em reações químicas e mostrar o que era uma reação química do que eles aprenderem a escrever uma reação, escreverem ou saberem né. Eu me preocupei mais com isso. E eu senti, apesar de eles terem muita dificuldade, até porque quando você vai fazer avaliação é mais difícil avaliar o que eles aprenderam na reação, mas eu avalei isso através do trabalho que eles fizeram, mas eu senti que foi muito mais eficaz. Que

eles entenderam muito mais o objetivo da Química do que ficar falando... Até porque lá no ensino médio eles vão ver tudo isso de novo. (Transcrição de entrevista com Ana em 15/agosto/2016)

Compreende suas limitações como superáveis e, além disto, ou mais do que isso, se sente capaz de fazê-lo. Tenta novas estratégias, abraça sugestões às vezes fornecidas por mim, outras por colegas de profissão, procura novas respostas e superação. Esse processo, claro, não é tão simples. Afinal, repensar atividades e reconhecer os pontos fracos de determinada sequência didática requer conhecimento além da matéria que se ensina; requer estudo pedagógico; compreende processos de aprendizagem; e ainda propicia a reflexão sobre a prática. Nesse sentido, ela parece estar consciente dos desafios a enfrentar, pois como já discorrido, reconhece sua falta de conhecimento pedagógico até mesmo na realização de atividades simples dos alunos.

Assim, somando os elementos que parecem relevantes à idealização e prática das aulas, ela sente, em muitos momentos, que fracassa com seus alunos, apesar do constante retorno positivo. Suas ferramentas e recursos são escassos e ela se vê como uma reprodutora de conhecimentos. Longe de questionar essa situação, ela está reafirmando o caráter técnico de sua profissão ao aprender o conteúdo que irá ensinar em seguida.

Várias perguntas ela não sabe ao certo a resposta e pede minha ajuda duas vezes: para explicar como é feita a vasectomia e como ocorre a gravidez ectópica e tubária. [...] Quando bate o sinal ela me diz: “Eu não estudei para essa aula. Fiquei na esperança que eles não perguntassem muito. Não é que eu não sei. Eu não lembro de muita coisa. Não deu tempo de estudar”. (Caderno de campo – Sala de aula em 14/novembro/2014)

Essa prática, apesar de necessária para que o conteúdo a ser começado e planejado faça sentido, impede que ela possa compreender a totalidade do seu trabalho ao longo dos bimestres, semestres e anos letivos. A cada bimestre, um conhecimento novo desprendido do anterior e do próximo. Inclusive o currículo, somente conhecido quando já estava lecionando em 2012, ainda não está impregnado de sentidos para ela, que demonstra grande ansiedade com o curso preparatório da SEE para os professores efetivados através desse concurso.

“Disseram que as aulas iniciarão com conteúdo pedagógico em forma de um curso semipresencial e depois tratarão dos conteúdos” [ela me conta]. Diz estar ansiosa

para conhecer o currículo como um todo, entendendo melhor a proposta. Não tenho como evitar nessa hora perguntar, com um tom de surpresa, se ela nunca leu a proposta de currículo do estado e ela diz só ter dado uma olhada, logo que começou a dar aulas, ainda como eventual. (Caderno de campo – Reunião pedagógica ATPC em 23/junho/2015)

Mais uma vez, demonstra a vontade de compreender melhor e ser melhor no trabalho que escolheu para si, procurando reconhecer e preencher as falhas, mesmo que de forma pontual. As mudanças que propõe a si mesma para melhorar a qualidade das aulas, que ao seu ver precisam ser mais dinâmicas, mais interdisciplinares e menos focadas na lousa, estão ligadas a essa reflexão isolada, e são incentivadas de acordo com as possibilidades materiais da escola e da sua própria formação.

- **Os caminhos de formação continuada**

Ainda no segundo ano na escola, iniciou a informatização das aulas de Ciências criando um grupo no *Facebook* no qual propunha compartilhar notícias e orientações para trabalhos, atividades em casa e dias das provas. Os alunos prontamente aderiram à ideia.

Já no segundo bimestre de 2015, a professora começou a utilizar mais da sala de informática para as atividades extracurriculares que propunha aos alunos, em especial uma discussão que desenvolveu dentro do projeto SENAI sobre carreiras profissionais. Descobriu que essa pode ser a saída para um de seus problemas: o texto teórico que não há no Caderno do Aluno que ela acredita ser importante para o estudo em casa e para as avaliações, e a falta de tempo para escrevê-lo na lousa e copiar nos cadernos, devido ao grande volume de atividades curriculares e extracurriculares que propõe aos seus alunos.

Começou, então, a utilizar a sala da lousa digital para passar o conteúdo em *Power Point*, e os alunos copiarem em seus cadernos. Isto otimizava o tempo ainda marcando o cronômetro para cada slide. Facilitava, também, o trabalho com o conteúdo da Química, no qual havia apresentado dificuldades.

No segundo semestre de 2015, em contato com um novo curso da secretaria em parceria com a empresa *Google*, sobre plataformas digitais no ensino, conforme a professora realizava as tarefas propostas pelo módulo, mesmo apresentando alguma dificuldade com as orientações do curso, percebeu que poderia tentar um novo método

para compartilhar com os alunos o texto teórico que eles não têm acesso em casa: criar um grupo de e-mails onde seria possível enviar e partilhar os textos. Reservou o laboratório de informática e iniciou o processo com os alunos das oitavas séries.

Tenta entender e completar a tarefa de um curso que está fazendo pela Google, oferecido em parceria com a SEE. O objetivo é de utilizar de grupos online e ferramentas da internet numa plataforma de educação da Google para promover aulas, compartilhar conteúdos e informatizar o ensino. Ela diz que está achando muito legal, mas tem dificuldade de usar as ferramentas e adicionar os alunos à sua plataforma para terminar o projeto e concluir o curso. (Caderno de campo – Conversas pela escola em 24/agosto/2015)

Explica aos alunos que toda a parte teórica da matéria vai começar a passar pela internet, num grupo de e-mails e que eles criarão os e-mails juntos no laboratório de informática. (Caderno de campo – Registro de aula em 08/setembro/2015)

A motivação individual de Ana para a digitalização das suas aulas é a otimização do tempo e o aproveitamento dessa familiaridade dos alunos com as ferramentas *online*. O fato de gostarem das aulas também a motivou. Os cursos, portanto, parecem influenciar mudanças, mas de certa forma desconectadas do conteúdo do próprio curso. Afinal, ela pretende utilizar da ferramenta tecnológica para o envio de textos didáticos, uma proposta diferente das de plataformas online de ensino sendo difundidas pelo meio educacional, principalmente nas escolas particulares.

Essas ações que envolvem o uso de tecnologias nas aulas, no entanto, parecem individualizadas na escola, onde quase nunca encontra problemas para a reserva tanto da sala da lousa digital como do laboratório de informática, apesar de ser uma escola grande e com muitos alunos e professores. A maioria dos professores acha que esse tipo de ação é positiva, mas não encontra motivos ou facilidades para tentar implementá-las no cotidiano das aulas.

Na sala dos professores Ana conversa com alguns colegas sobre as dificuldades com os computadores da escola porque o computador da sala digital não está funcionando, não abre o Power Point e ela teve que mudar completamente a aula. Outra professora concorda que deveriam ter mais apoio técnico porque nem sabem quem pode resolver isso agora. Comentam do laboratório de informática que agora está com um sistema novo e, se os professores já tinham dificuldade de utilizar antes, agora estavam mais perdidos. O acesso aos computadores é através do R.A. dos alunos e o sistema é difícil de entender. Também comentam que aí deveria ter alguém auxiliando as atividades, como fazem no ensino médio com o monitor bolsista. A

reclamação é geral sobre a falta de assistência com as tecnologias da escola, que não tem internet fora do laboratório e nem técnico responsável. (Caderno de campo – Sala dos professores em setembro/2015)

Essa resistência do uso das tecnologias disponíveis na escola não é aparentemente baseada apenas numa escolha pessoal, mas também na falta de apoio que os professores encontram no uso destas. Não é garantido o funcionamento dos computadores quando forem utilizar e não tem apoio técnico para quando os problemas aparecerem. Qualquer dificuldade, se precisar de solução imediata, deve vir de esforço dos próprios docentes em conjunto com os alunos. Assim, ainda não é estabelecida na escola uma cultura de uso dessas ferramentas, e Ana realiza uma resistência ao propor seu uso rotineiro nas aulas.

Em um estudo de caso exploratório, Martinho e Pombo (2009) argumentam que as tecnologias da informação e comunicação, desde projeções de imagens, uso da internet ao uso de vídeos e softwares, são uma ferramenta de valorização das práticas pedagógicas no ensino de Ciências Naturais, facilitando processos de compreensão de conceitos e fenômenos. Em seu levantamento percebem que há um reconhecimento entre os professores de Ciências do potencial do uso dessas tecnologias em sala de aula, mas que são usadas de forma apropriada muito pontualmente ainda. Focando na percepção dos alunos a respeito do uso dessas tecnologias em aula as autoras concluem que os estudantes acreditam que essa prática melhora a atenção e aumenta o entusiasmo para aprender.

São diversos pontos positivos e de interação de teorias que levam as diretrizes atuais da SEE a oferecer cursos nesse sentido e iniciar um processo, mesmo que lento, de suprir certos recursos às escolas, como as lousas digitais. Mas, a popularização do discurso sobre as tecnologias no ensino parece estar contribuindo, por ser de forma superficial e por serem poucos os materiais e recursos disponíveis ou serem ausentes os suportes técnicos necessários, para uma banalização na qual desenvolver uma aula exatamente do modo como se desenvolveria na lousa, mas no *PowerPoint*, significa se apropriar dessas tecnologias.

Ana chegou a realizar alguns cursos da SEE (Secretaria Estadual de Educação) desde que começou a dar aulas. Houve “[...] o fato de eu ter feito alguns cursos também do estado é... Me obrigaram a saber algumas coisa, né? Na escola de formação tem alguns cursos. Eu lembro que eu fiz um dos cursos que me deu uma certa orientação a autores e tudo mais. Isso me ajudou bastante na parte pedagógica.” (2014), mas percebe-se que esse contato com a teoria educacional pouco contribui para a reflexão da prática,

parece mais próximo da sua justificação, como afirma: *“Eu sou uma pessoa que penso assim, que eu sei que a maioria dos professores acham que os teóricos da educação ‘blábláblá’. Eu não enxergo um ‘blábláblá’. Eu enxergo... Tem coisas que não dá para aproveitar por mim mesma e tem coisa... Seria um mundo perfeito... Mas nem sempre dá para aproveitar. E tem momento em que dá para aproveitar sim.”* (2014). Ou seja, aparentemente, Ana não parece compreender que o pensamento pedagógico é aquele no qual norteamos a prática, mas sim aquele que justifica, dá sentido ao que se pratica.

Já com o os cursos de aprimoramento do ‘Currículo+’ sua visão é a de que tem uma abordagem ultrapassada e utópica, uma vez que não considera os alunos reais e que *“O discurso de utilizar as tecnologias é fora da realidade e parece até um mantra”* (2014). Ou seja, para ela, há uma inadequação dos conteúdos e linguagem dos cursos oferecidos aos docentes às suas necessidades imediatas.

Essa percepção da professora sobre a descontextualização dos cursos é, segundo Marcelo (2009) e Gatti (2010), uma das características mais comuns dos cursos de formação contínua junto ao seu distanciamento dos problemas complexos enfrentados em sala de aula, sendo criados para o consumo e pouco contribuindo para transformações na prática docente.

O que Ana parece revelar nessas afirmações é, também, a pouca contribuição para a reflexão da prática tanto quanto da sua transformação. Surge, portanto, o questionamento de quais contribuições teóricas têm fundamentado suas reflexões, e percebe-se que nesse período de investigação não houve outra base para a própria reflexão do que a própria prática.

Em um artigo no qual Pimenta e Lima (2006) falam sobre o estágio e a docência, fica clara a relação do processo reflexivo, não como adjetivo de capacidade humana, mas como movimento teórico de compreensão do trabalho docente, com a formação inicial dos professores. A capacidade de compreender e se compreender na prática varia da formação, não apenas de um currículo científico e de conteúdos, mas de uma identidade de reflexão que permearia o aprender docente.

Perguntando sobre o estágio de Ana durante a formação, tivemos uma conversa sobre como não ocorre os estágios, e não especificamente como o dela ocorreu. Assim, como contado já na dimensão da relação com os gestores, Ana não foi acolhida pela escola para o estágio de formação docente durante a licenciatura, mas também não houve

preocupação com o fato pela instituição de formação. A professora relata dessa dupla falta: não havia entendimento entre a escola e ela, uma vez que ela precisava de flexibilização com o horário de 15 minutos, e a escola não abriu mesmo sabendo que seus alunos não estavam conseguindo realizar os estágios de forma satisfatória nas salas de aula. A faculdade aceitava como estágio cumprido, pois tinha a assinatura de uma diretora de escola.

A perda do sentido do estágio está na sua burocratização e na aparente falta de orientação pedagógica e formativa aos estudantes. Com o conhecimento sobre sua classe na faculdade e de outros colegas, ela relata que essa era a regra, e não a exceção. Assim como relata que em um curso como o dela, de dupla formação, sendo a licenciatura e o bacharelado, o segundo é prioridade na organização do curso e das matérias, tendo apenas a adição das disciplinas de conteúdo pedagógico e a efetivação do estágio. O que ela me conta é que, apesar de ter obtido bons resultados nessas disciplinas pedagógicas, nem se lembra dos nomes delas e de seus professores, e que na maioria, sua turma de faculdade gostaria de ser biólogo, e não professor de Ciências ou Biologia, mas apesar disto, grande parte mantém contato e é, atualmente, docente do ensino básico ou atua em outras áreas de trabalho como o segundo setor.

Pensando na construção de uma identidade profissional, a formação inicial não parece ter contribuído para que marcas como a reflexão, a ética ou a crítica se moldem na identidade docente de seus formandos, marcas estas tão desejadas. Se encontramos tais marcas em Ana, parece certo afirmar que algumas dessas marcas identitárias vêm dos processos biográficos que, entrando em choque com a realidade da escola e dos alunos, moldam diferentes estratégias para se concretizarem. Um exemplo disto é a procura por uma formação continuada que dê base para que ela aprimore seu trabalho, procurando sempre se aproximar do idealizado por si mesma, sem que haja essa cobrança externa em específico.

Da formação inicial, portanto, parece que ela herda apenas a possibilidade do vir a ser. É uma identidade que é acessível, mas não valorizada enquanto outras identidades vão se tornando acessíveis ao longo da socialização.

4.4 O trabalho docente: da vocação à resistência

Como parte desse processo de compreender pontos que levam a questionar outros mais distantes, mais amplos, me vi tangenciando em relação aos questionamentos que guiaram o campo, e a importância que a postura e a identidade da Ana enquanto professora tem para a sociedade, e a importância que a sociedade tem para com a Ana, isso tudo visando o processo de socialização profissional, desde a relação com outros professores que não os seus colegas de escola, os atores sociais abstratos que, para ela, também a julgam e também a atribuem identidades e valores.

Mediante a esse quadro de pouco preparo, de falta de apoio e extrema dificuldade na execução das aulas surge o questionamento do porquê Ana ter escolhido essa profissão. Ela acredita, antes de tudo “(...) *que tem a ver com vocação. Eu comecei a dar aula talvez por vocação e eu sinto falta dessa preparação (...)*” (Entrevista em 04/novembro/2014) para cumprir sua missão de prepará-los para o mundo e para o mercado de trabalho. Procura essa preparação como pode, e acredita ser capaz de superar essas dificuldades.

Vê a possibilidade, em cursos, de se sentir mais segura em suas ações em sala de aula, bem como de se distanciar da possibilidade de se tornar como os outros professores com o passar dos anos e a desilusão da profissão. Talvez por isto quando não souber mais lidar com as angústias e com os problemas que enfrenta no dia a dia não hesitará em sair da sala de aula e procurar outra coisa que a satisfaça.

Eu sou muito feliz como professora, né? Muito feliz! E eu acho que eu me sinto nova todos os dias com eles [os alunos], assim. Porque a gente muda muito, né? Eles mudam muito a gente. E eu espero ser assim por toda a minha carreira e se eu sentir que um dia, eu não me sinto mais feliz com a minha carreira, como eu me sinto hoje, eu pego as minhas coisinhas e vou procurar outra coisa para fazer. Porque para ser professor, a gente tem que ter paixão pelo o que faz, né? Não dá para fazer por fazer. Só por dinheiro. (Transcrição de entrevista com Ana em 04/novembro/2014)

Eu acho que eu vou acabar, em algum momento, desistindo. A partir do momento que eu começo a sentir que algo não faz parte da minha filosofia de vida, eu não consigo me conformar. Porque eu vou sempre ficar pensando: tá errado! Eu não sou uma pessoa conformada. Eu vou ficar questionando. Talvez não paras pessoas certas, mas, de repente, até para mim e vai chegar uma hora que eu vou falar ‘o que é que eu estou fazendo aqui?’. E eu não acho que isso vai ser algo agora, daqui dois anos, daqui um ano, daqui três anos. Não acho. Acho que isso vai demorar um pouco para acontecer porque eu ainda sinto que eu estou cumprindo a minha missão, mesmo com todos esses problemas. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2015)

Inconformada com as ações da gestão, das políticas educacionais, com os problemas dos alunos e consigo mesma, nesse processo que aos poucos parece moldar a procura em si de uma profissional melhor, continua revelando, desde a primeira entrevista e, como vimos anteriormente, no trabalho cotidiano, o peso que a relação com os alunos tem na sua felicidade profissional, mas que o meio e as dificuldades podem levá-la a outros caminhos. Identifica-se com a ideia de que professor tem uma missão e deve gostar muito do que faz, e que atingir a missão só é possível graças a sua força de vontade, pois o meio não favorece o desenvolvimento do trabalho.

Parece planejar que seu futuro na área de educação pode não ser em sala de aula, mas em outras funções. Expressa o desejo de ser uma professora mediadora, devido a sua facilidade de comunicação com os alunos e seu gosto por participar de projetos escolares.

Eu pergunto sobre a conversa que ela teve com os alunos fora da sala e ela disse que estava resolvendo briga entre eles por causa de uma namorada e um boné. Comenta nesse momento que sempre quis ser mediadora, pois acha que sabe fazer bem esse trabalho e que conversa bem com os alunos. Eu digo que ela ainda pode ser, basta se organizar e organizar a carreira para isso. Ela concorda e diz que, por enquanto, continuará sendo professora de Ciências, mas que pensa nisso para o futuro. (Caderno de campo – Sala dos professores em 04/maio/2015)

Essa projeção de futuro parece fazer sentido com o incômodo que sente de sua profissão ser tão desvalorizada na sociedade. Sente que falar que você é professora de ensino fundamental é uma sentença de incompetência.

Ela diz que não aprendeu muito coisa sobre “ser professor no dia a dia” na faculdade. Diz que tem muita teoria e pouca prática. Cita a reportagem que saiu no Estadão sobre o professor da escola pública, como se ele fosse culpado e não soubesse nada [...]. Mas o que ficou claro para mim sobre uma posição da Ana é que ela se incomoda com o baixo status que ela tem na sociedade por ser professora da rede estadual. Acredita que valorizam pouco, que falam muito mal, como se fosse incompetente pela definição da profissão que atua. (Caderno de campo – Sala de aula em 21/novembro/2014)

Professor não é visto como uma pessoa inteligente, como uma pessoa sábia, como uma pessoa que estudou, como uma pessoa que se preparou. Nunca ele é visto assim. A não ser professor de faculdade. Aí você vê que as pessoas enxergam diferente. Um professor de escola, principalmente estadual, não. Então a gente é desvalorizado, sim, pela falta de preparo. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2015)

Existem, ainda, identidades que lhe são atribuídas durante esse processo de socialização na escola por pessoas de fora dela, por outros que se relacionam na vida cotidiana fora da instituição, e que parecem mobilizá-la. Deixa claro em muitas interações que não coopera com a identidade de sacerdotisa, ou de sacrifício ou ainda com a de incompetente. Mas, mais claro fica o desejo de ser identificada como alguém sábio, inteligente. Essa é uma identidade visada, e não apenas através da atribuição de atores sociais do seu cotidiano, mas também de seus alunos.

O peso dessa fala vem acompanhado da desvalorização salarial da docência, tema caro à professora que constantemente se vê com dívidas.

No intervalo ela fala sobre as questões do salário: salário baixo, as despesas são muitas e ela sente que ‘trabalha para comer’ [em suas palavras, desabafando sobre a questão financeira]. (Caderno de campo – Sala dos professores em 09/junho/2015)

[Quando pergunto se está tudo bem com ela, agora que saímos da sala de professores] Voltamos a falar das dificuldades financeiras e dívidas que se acumulam enquanto vamos para sala de aula. (Caderno de campo – Conversas nos corredores em 16/junho/2015)

[Quando questionada pela sua não adesão a essa greve de 2015, o que então a mobilizaria para uma greve, dentre outras questões, a primeira levantada foi:] O que eu reivindicaria numa greve. [Para para pensar um pouco] Antes de mais nada, é... É óbvio que o salário é importante, é óbvio que o salário conta, conta muito né. Se a gente ganhasse bem, a gente não teria que ter tantas aulas, a gente teria a oportunidade de se preparar melhor. Acho que nós nem nos importáramos tanto de trabalhar em casa, tendo um bom salário, né? Eu acho que a gente trabalha muito e ganha muito pouco. (Transcrição de entrevista com Ana em 08/maio/2015)

Caracteriza o baixo salário como um desmotivador. Expõe, por fim, que essa desvalorização da profissão docente está muito ligada à falta de preparo tanto das instituições de formação inicial quanto do próprio estado que não oferece uma melhor formação aos seus profissionais.

Ana acha que o Estado tinha que oferecer uma formação melhor e mais completa, que tratasse da inclusão também, antes do professor entrar na sala de aula. [Essa afirmação vem de uma discussão sobre o número de alunos em sala e a heterogeneidade. Discussão que ela mesma iniciou num momento que estamos só nós duas conversando. Não haverá aula, mas ela não quis ficar na sala dos professores e enquanto passa notas e faltas no Diário de Classe, puxa esses questionamentos] (Caderno de campo – Sala de aula em 21/novembro/2014)

Eu tenho que me preparar. Eu tenho que sentar, tenho que estudar, tenho que viver. Eu tenho que saber. Vou ser questionada por eles [os alunos]. Então não dá. Eu acho sim que é uma profissão. Eu só acho que não existe uma preparação para essa profissão. Uma preparação adequada. Eu acho que é uma profissão que não é vista pela maioria como profissão. [...] Eu acho que é por isso que é meio desvalorizado, sim. Eu acho que pelo fato de não ter essa preparação. (Transcrição de entrevista com Ana em 09/março/2015)

No entanto, essa necessidade de formação para Ana é apenas uma complementaridade à inata vocação que se tem para ser professor, mesmo sendo de extrema importância para a valorização do profissional.

Foi a sala de aula [que me fez professora]. E eu acho que a gente nasce com alguma coisinha. Eu acho que lá no fundo tem algo. Eu acho que o professor não vira professor porque ele vira professor 'ah, hoje eu vou resolver virar professor'. Eu acho que tem algo a mais. (Transcrição de entrevista com Ana em 04/novembro/2014)

Em um processo descrito por Dubar (2005) como a descoberta da realidade desencantada, o profissional, através da imersão na cultura, passa a viver crises e dilemas com a identificação que se cria da profissão, da carreira e dos estereótipos profissionais. É uma ruptura que pode ocorrer rapidamente ou tomar mais tempo e pode se dar de forma sutil e proveitosa ou ainda de forma traumatizante. Há também a descrição de outro mecanismo: a instalação da dualidade, no caso entre um modelo ideal de profissão e um modelo prático. O modelo ideal está conectado à dignidade da profissão, a sua marca e valorização simbólica na sociedade enquanto o modelo prático diz respeito às árduas tarefas cotidianas que envolvem o exercício profissional.

Apesar de esses mecanismos não terem sido descritos especificamente para a docência, ambos se encaixam de forma interessante devido à função social da educação e do professor na sociedade contemporânea.

Esses mecanismos auxiliam um olhar interpretativo sobre essas falas que Ana exterioriza. Compreende-se que a professora vive essas crises e dilemas com relação à imagem que criou da docência e imagem que vai construindo em interação com essa cultura escolar, mas nenhuma grande ruptura foi realizada ainda.

Por outro lado, observa-se que a dualidade entre os modelos ideal e prático começam a se instalar perpassando diferentes lugares, como a sala de aula com os alunos reais e os conteúdos que tem dificuldade em trabalhar ou as reuniões pedagógicas que se revelam administrativas.

Já enquanto categoria, Ana pouco se identifica com as lutas e a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o principal sindicato do professorado paulista. Não se aproximou dele depois de uma primeira tentativa ainda como professora eventual, a qual ela relata ter sido de desconfiança e falta de apoio por parte deles. Essas falas foram trazidas depois dos meus questionamentos sobre a adesão, ou não, a greve que estava se estabelecendo nesse período de 2015.

O grande problema nessa história é que *eu* não confio no nosso sindicato. Eu não acho que o nosso sindicato faz ... É ... Eu acredito que ele é muito político. Ele tá... Ele... a preocupação dele é ... É ... Com ele mesmo, com as pessoas que estão lá. (Transcrição de entrevista com Ana em 08/maio/2015)

Eu também não acho que eu sou uma pessoa tão bem informada. Eu não sou uma pessoa que se... Eu não me aprofundi na situação, não me aprofundi no que o sindicato faz ou deixa de fazer pelos professores. Eu não fui atrás para saber. Né? Tem vários fatores que me impedem de entrar em greve. Um deles é esse, eu não acredito no sindicato. (Transcrição de entrevista com Ana em 08/maio/2015)

Presenciou, logo quando entrou como contratada em 2013, uma greve dos docentes chamada em assembleia pela APEOESP. Procurou descobrir se poderia entrar nessa greve mesmo não sendo efetiva, e por nenhum membro do sindicato afirmar com toda a certeza de que ela não sofreria perda salarial ou quebra de contrato, ela passou a sentir que *“Eu nunca senti que o sindicato realmente fizesse, nos desse a ajuda necessária. Talvez eu esteja enganada, mas foi esse o meu sentimento na época.”* (Entrevista de 08/maio/2015). O fim dessa greve foi muito controverso, e uma grande parte dos professores se sente traída.

As nossas reivindicações [na greve de 2013] não foram plenamente atendidas e nem metade atendidas, digamos assim. Algumas foram atendidas e ficou uma coisa um pouco confusa e eu acho que fica uma coisa meio nublada. As pessoas não enxergam. Não existe transparência, as pessoas não enxergam direito, né? E aí eu senti isso, fiquei chateada por conta do sindicato. (Transcrição de entrevista com Ana em 08/maio/2015)

Ela tomou para si esses sentimentos e, apesar de afirmar que nunca se informou mais profundamente, não gostaria de se envolver mais. Assim, essa greve ela decidiu não aderir, apesar de apoiar quem escolhe fazer parte do movimento e de concordar com várias das reivindicações, inclusive a de reajuste salarial e diminuição do número de alunos por sala.

Mas eu vejo a luta dos meus colegas e eu acho justa, acho válida e até fico orgulhosa disso. Até gostaria de ter coragem de entrar na greve junto com eles. Não pelo sindicato, mas pelos meus colegas que eu vejo sim, estão lutando de verdade. (Transcrição de entrevista com Ana em 08/maio/2015)

Mas, acho que a minha maior reivindicação seria com a sala de aula mesmo. É... É muito claro. É muito. A gente percebe muito que quando a gente tem um número de alunos reduzidos na sala é muito mais fácil de trabalhar. E eu não digo facilidade em relação à indisciplina, eu digo facilidade em relação a poder dar uma assistência melhor ao aluno. [...] Portanto, eu acho que se a gente reduzisse o número de pessoas na sala de aula, esse trabalho seria muito mais efetivo. Seria muito mais... Teria muito mais resultado, né? Então seria a minha primeira reivindicação: reduzir o número de alunos em sala de aula. [Apesar de listar como primeira reivindicação, acabou discutindo, como citado acima, a questão salarial primeiro] (Transcrição de entrevista com Ana em 08/maio/2015)

Reafirma em diversas ações e momentos que a diferença na educação está no que o professor faz em sala de aula, em como se relaciona com os alunos, e em como reflete e procura melhorar essa prática, negando outros fatores como culturais, históricos, políticos, e as relações da sociedade com a instituição escolar.

Este seria outro viés da já mencionada hiper-responsabilização dos docentes por tudo o que ocorre dentro da sala de aula, havendo um processo de entendimento dos professores e também da comunidade escolar como se as condições do aluno e do próprio ensino não estivessem sujeitas a diretrizes, normas e relações de poder da escola e da sociedade (MARCELO, 2009).

- **Construindo uma identidade de resistência**

Fica claro que apenas com o contato com o discurso de Ana ou os relatos pontuais das visitas ao campo não é possível compreender os sentimentos que tange o processo institucional de iniciação à docência.

A inserção profissional de professores na rede pública do Estado de São Paulo que se dá por meio de concurso público para cargos efetivos prevê um período de três anos denominado estágio probatório, no qual o docente é avaliado antes da efetivação no cargo. Os critérios de avaliação são: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, responsabilidade, comprometimento com a administração pública, eficiência e produtividade (São Paulo, 2008).

Integrado ao estágio probatório apenas em 2015, o curso específico de formação aos ingressantes nas classes docentes dos quadros de magistério da Escola de Formação de Professores – EFAP – é obrigatório aos professores que ingressaram em 2014 na rede sob os aspectos delineados na Resolução SE 52/2013, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo. Objetivando potencializar as ações docentes e o aprimoramento das competências profissionais, o curso é semipresencial, sendo sua maior parte cursada online.

Em 2014, no registro de uma conversa informal com a professora, identifica-se a ansiedade para que começasse o curso de formação e a esperança de que essas novas informações e esse ambiente de aprendizagem e desenvolvimento profissional dessem conta de muitas de suas dificuldades, incluindo a compreensão ampla do significado e utilização do currículo e dos processos avaliativos dos alunos. Iniciado o curso em 2015 e com previsão de término no final do ano de 2016, em agosto desse ano, próximo ao final do período probatório e da conclusão do mesmo, identifica-se uma mudança no discurso. Ao dizer que *“Eu coloquei na minha cabeça que eu quero estudar o ano que vem, porque eu acabei o probatório. Eu queria fazer um mestrado”* (15/agosto/2016). Assim, a professora parece afirmar que está esperando pelo final dessa fase considerada de formação, mas que para ela parece ser apenas burocracia para, então, poder realmente continuar sua formação profissional de maneira efetiva para seus interesses.

Enquanto processo avaliativo, o período de três anos de inserção profissional, chamado período probatório, é definido pela própria Ana como *“injusto. Eu não acho que eu estou aqui por mérito. Eu acho assim, eu faço aqui um trabalho que eu gosto, é isso que eu quero, eu me dedico a ele, mas eu poderia simplesmente não me dedicar e estar aqui. Eu acho que politicamente existe um descaso.”* (15/agosto/2016). Uma vez que essa avaliação de participação e faltas, os critérios e a forma, parecem seguir uma lógica

destoante do meio acadêmico, apenas voltada ao funcionalismo público. Por fim, “pondo em cheque” a sua própria atuação e ainda carregando, mesmo no terceiro ano, certa culpa pela formação deficitária que acredita ter, ela argumenta: *“E eu acredito que muitas vezes eu não consigo dar a educação que eu deveria dar. A qualidade. É... Mas eu estou me esforçando pelo menos para isso. Eu estou correndo atrás. E eu nem acho que deveria ser assim. Eu acho que já deveria estar preparada e eu não estou.”* (15/agosto/2016).

Percebe-se, portanto, que além de avaliação externa há uma auto avaliação bem crítica a respeito do próprio trabalho e do próprio esforço que se estende às políticas públicas de formação e iniciação profissional na rede, e aos profissionais que a cercam, a levando a constantes questionamentos. Esses questionamentos, no entanto, não parecem ser no sentido de desistir ou se afastar da docência, mas sim compreender como, nesse cenário de desenvolvimento profissional e condições de trabalho, pode ser melhor. Mais próximo do que alunos desejam e necessitam. Mais próximo do que ela vê para si mesma. Resiste, portanto.

A permanência no cargo, no momento em que 334 professores pedem exoneração por mês (APEOESP, 2017), é uma escolha de resistência, e demonstra, dentro dessa narrativa, que é mais do que uma escolha, é uma identidade, pois demanda estratégias de adaptação e o visão positiva de si no futuro por meio desse trabalho e desse papel social.

Algumas considerações

Ao longo dessa análise foi possível dar um corpo analítico a um grande montante de dados produzidos no campo através do desenvolvimento e aprofundamento das dimensões de análise.

Destaco o fator emocional pelo qual Ana inicia na profissão e a forma afetiva que endossa a identificação de professora de seus alunos. Esse fator e a posterior busca pela própria profissionalização através da afirmação de sua intelectualidade, e o desejo de compreender como construir e reivindicar a própria autonomia guiam muitas de suas ações e construções das representações de si, bem como dos processos de desconstrução e reconstrução das identidades docentes nesse início de carreira.

Mesmo sob uma forte desorientação formativa e profissional, a professora demonstra assumir uma identidade segura e desenvolta frente aos demais atores profissionais da escola, se valendo da atribuição de identidades positivas que, são também, em parte, atribuídas devido a esse período da carreira no qual acumula força de vontade, criatividade e animação frente aos anos de luta e desilusão dos professores mais antigos.

Os principais conflitos identitários parecem advir da relação com seus alunos. Seja pelos confrontos com os colegas e a gestão, seja pelas identidades visadas que entram em desacordo com aquelas observadas em seus colegas gerando uma falta de referencial e a idealização de um futuro profissional pelo que não deseja ser, provavelmente pela responsabilização e culpabilização dos fracassos e sucessos em sala de aula que a levam a uma constante dúvida de si enquanto profissional, e longos momentos de ansiedade e auto cobrança.

Parecem se destacar, também, nesse processo de primeira confrontação profissional três importantes pontos de análise referentes às próprias práticas de acolhimento da instituição escolar: o reforço e a compreensão da atribuição hierárquica na escola, e como essas relações de poder tem a capacidade de influenciar o processo de socialização; a leitura dos professores mais antigos sobre o trabalho que vem sendo realizado por essa docente, e a carga negativa que depositam no futuro profissional da professora iniciante; a cultura vigente de como compreender e lidar com a indisciplina que parece dissonante entre a gestão e cada um dos professores.

A recepção formal, burocrática de novos professores na escola parece não dar conta das lacunas formativas e emocionais que a primeira confrontação realça. O tema da indisciplina, por exemplo, que apesar de estar presente em muitas conversas, em muitos desabafos, nas desavenças cotidianas com os colegas e na principal crítica à gestão, não aparece na formação docente oferecida pelo Estado. As dificuldades com o conteúdo programático de Ciências não encontra respaldo para serem sanadas dentro da escola, que delega somente ao professor identificar, refletir e solucionar seus problemas. Cursos com programas estanques são oferecidos, sobre uso de tecnologias na educação, sobre avaliação, mas não parecem discutir e nem levar em conta as limitações materiais para o desenvolvimento dessas pedagogias e métodos. O currículo formal não cabe na realidade da sala de aula. Faltam materiais, falta tempo, falta logística. O espaço formativo que o coordenador pedagógico coordena, a ATPC, é um espaço burocrático onde se discutem

nomes, mas não desenvolvimento dos alunos, se discutem datas e avaliações, mas não os processos avaliativos.

Assim, a formação continuada, o currículo e os espaços parecem estar baseados numa identidade virtual dos alunos e dos professores, que em conflito com a identidade real produz em Ana estratégias identitárias de adaptação. Essas estratégias são diálogos entre os processos biográficos e relacionais que, em Ana, se revelam como a legitimação de uma identidade biográfica pautada na ética das relações e no compromisso de desenvolver e partilhar seus saberes - inclusive no interior dessa pesquisa, sempre colaborando, sempre interessada, sempre acreditando que pode fazer o bem através das suas ações.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os elementos e características da socialização inicial dessa professora comuns ao que vem relatando os trabalhos e pesquisas focados nesse período. As dificuldades diversas relacionadas desde o conteúdo, os materiais, os alunos, os colegas e as normas à compreensão de papéis, objetivos e lugares da cultura escolar na qual se insere. E destaco aqui suas particularidades também.

Diversos autores já discutiram, sob diferentes óticas, a importância do período da própria escolarização na construção da identidade docente (Dubar, 2005; Pimenta, 2012, Marcelo, 2009), e é possível afirmar que na trajetória profissional de Ana esse referencial foi determinante na vivência da entrada na escola como professora influenciando em escolhas profissionais: quais cursos investir; auto avaliação do seu desempenho profissional; e investimento emocional e de tempo com os alunos e em cada uma das crises identitárias e culturais que enfrenta. Ela relata e transparece momentos que resgata as próprias “delícias” e frustrações da idade escolar e procura reproduzir, reforçar ou fazer diferente. De inúmeras formas é sempre um referencial procurando ser diferente do que conhece como tradicional, e se repensando como reprodutora de muitas dessas características.

Parte desse contexto de crise e de desenvolvimento profissional passa, por outro lado, pela deficiência da formação inicial, sendo sentida e descrita pela própria docente já no início da carreira, desde compreender como é a rotina, “a cara”, “a cor”, a vida de uma sala de aula – que viveu apenas como aluna até o momento de estar responsável por uma turma inteira – mas, também, o conteúdo disciplinar, passando pelos mais diversos conhecimentos pedagógicos e práticas profissionais, como a dificuldade em selecionar conteúdos, preparar sequências didáticas, escrever, corrigir e refletir sobre as avaliações. Elementos que baseiam a prática pedagógica de qualquer professor.

Esta pesquisa, ao acompanhar esse processo formativo e de desenvolvimento profissional, evidencia a falta de políticas para a inserção profissional ao longo de todo caminho que se percorre. Ainda na formação inicial, por exemplo, programas de estágio e de contato dirigido com a escola, como é o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, têm mostrado resultados muitos animadores no sentido dessa contribuição, incentivando e valorizando o aprimoramento na formação de docentes para

a educação básica brasileira, como apontam pesquisadores da área (GATTI et. al, 2014; CANAN, 2012; PAREDES & GUIMARÃES, 2012). Ao não ter esse contato com a escola na forma de estágio, a própria Ana percebe a perda de uma experiência formativa importante no sentido de uma primeira leitura e, se não de forma a garantir a inexistência de conflitos, inerentes aos processos humanos, a preparar para eles.

Todo esse movimento interpretativo inspira uma reflexão sobre a importância da atuação dos formadores de professores nos cursos de licenciatura à respeito da construção, não apenas da identidade, sendo dela também, mas dos conceitos e ideais que permeiam todo o trabalho docente no sentido que colabora com a familiaridade dos processos pessoais de transição de aluno a professor, das apreensões iniciais e íntimas da professora em relação aos processos pedagógicos, e ainda da importância de se discutir a prática docente fora de um ideal imaginário, mas mais próxima das realidades, dificuldades, embates e crises de uma escola comum da capital paulista, no caso. Tratar dos próprios processos de constituição identitária. Quais os papéis institucionais de cada ator social na escola? Qual a imagem que se constrói dos alunos e qual a identidade que querem formar a partir da sua atuação? Esses são exemplos de reflexões que ocorreram nos anos iniciais de trabalho, mas que são muito ricas também ao ocorrerem no espaço da formação inicial.

Se a identidade docente deve ser vista como identidades, pois caminha por diferentes esferas de contexto material e político das instituições e escolas, relacionamento e história pessoal dos professores e alunos, me parece que é também pensada e analisada dentro da formação das específicas licenciaturas, mesmo que não tenha sido esse o campo da pesquisa.

Esse modelo de formação do professor de Ciências e Biologia, no qual as disciplinas específicas da Biologia como Zoologia, Genética ou Fisiologia estão completamente voltadas à formação do pesquisador, também as disciplinas de Química e Física que pouco contribuem na formação do professor de Ciências e as disciplinas com caráter pedagógico se concentram nos anos finais de curso, desconectadas das anteriores e, frequentemente, com altas cargas teóricas, ainda é maioria dentre os cursos, e já foi citada e analisada por diversos autores da área de pesquisa em Educação. A necessidade de repensar e fomentar a pesquisa sobre propostas de formação inicial como as das oferecidas no campus da Escola de Artes, Ciências e Humanidades - EACH - da USP, no campus de Diadema da UNIFESP e na UNICAMP vêm sendo apontada. Com propostas

mais integradoras entre as disciplinas específicas e as teorias e práticas pedagógicas, essas experiências formativas tem um grande potencial inspirador para a reformulação dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas.

No interior dessa discussão é pertinente citar o árduo processo de reflexão dos próprios docentes formadores de professores ao construir uma identidade docente que se almeja formar na instituição a qual pertence. A negação de que os próprios estudantes não serão professores, mas sim pesquisadores, quando entendemos que essa não é a realidade dessas graduações, pode estar contribuindo para uma maior dificuldade na reformulação curricular dos cursos.

É interessante, nesse ponto, apontar o deslocamento da frustração de Ana, pelo menos em parte, da formação inicial e o seu depósito sobre a então possível formação que está à disposição: a continuada. Apesar de ter acesso à formação continuada, Ana constantemente se questiona sobre essa formação, percebendo ao longo dos anos que esta pouco supre as lacunas que aparecem ou que são esperadas pela docente. As angústias parecem se acentuar a medida que o esforço não compensa, e o quadro de crise se agrava nesse terceiro ano de trabalho. Não mais por dificuldades no dia a dia das aulas, mas por compreender com autonomia os processos e objetivos do próprio trabalho. A identidade visada é uma identidade destoante da cultivada em seu meio profissional, e a identidade de resistência adquire uma forma extremamente cansativa, pois não tem encontrado meios de se manter.

Políticas públicas de formação incluem o processo de efetivação na rede de ensino e tem como principais metas a avaliação do funcionário público, valorizando o cumprimento de horários e metas empresariais. O modelo de inserção profissional do Estado de São Paulo, longe de se caracterizar como um programa de iniciação docente, não parece incentivar a reflexão do professor sobre suas práticas e sobre seu processo de desenvolvimento profissional. Visa a construção do funcionário público desejado dentro de um modelo geral do Estado, e pouco reflete nesse momento como mais um dos possíveis na formação do docente.

Esse tipo de contradição se revela, e é recorrente no estudo dos espaços escolares. Podemos, então, questionar se não deriva de um falso discurso da profissionalidade e uma reafirmação da precarização e proletarização do trabalho docente. Afinal, se presenciamos uma grande necessidade de submissão a um controle técnico pela instituição, uma

profunda desorientação pedagógica da professora e uma busca solitária do sentido político de educar frente a um movimento apenas metodológico.

Assim, incluímos aqui, como parte do papel dos gestores na formação dos seus docentes, a sua própria formação deficitária e as políticas relacionadas ao cargo e carreira na rede de ensino. A preparação do coordenador pedagógico, o modo de sua efetivação como tal, o apoio e direcionamento que este recebe da diretoria e vice-diretoria fizeram parte dessa trama e revelaram dilemas éticos que precisam de espaços saudáveis para a discussão dentro da própria escola.

No entanto, as convicções sobre educação e docência que a professora trouxe consigo e que desenvolve ao longo desse processo, pautadas num forte compromisso com seus alunos, parecem ser o que a impulsiona a persistir na profissão, procurando a formação e informação que deseja para sair da ‘tradicionalidade’ e marcar a trajetória dos alunos dentro de sua própria trajetória profissional.

Nesse ângulo, a docente se compreende nesse início de profissão como uma não profissional que está a procura de profissionalidade dentro da sua docência, que por vez foi entendida como a capacidade de aumentar as fronteiras de conhecimento formal e informal da própria crítica e das emoções e relações dos seus alunos. Esses objetivos, relativos à sua busca profissional e ao seu propósito de trabalho, estão em plena construção, desconstrução e reflexão nesse primeiro confronto identitário, ao mesmo tempo que existe também o confronto com a cultura presente na escola que se revela como a de não acolhimento, não colaboração, de desconfiança até o momento de transformação, guiada pelas estratégias identitárias de Ana, passando a desvelar um sentimento de pertencimento, porém não de apoio incondicional.

É através da persistência em alcançar seus objetivos, e é por meio das capacidades desta professora que as dificuldades se transformaram em perseverança. Logo, a identidade docente que advém desta trajetória e desta socialização profissional é uma identidade de resistência, onde mesmo diante da ausência de apoio se é possível buscar um modelo profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007

ANDRÉ, M. 40 anos de Estudos da Fundação Carlos Chagas na Área de Formação de Educadores. In: COSTA, A. O. (org.). **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume. 2004.

APEOESP. Cerca de 334 professores exoneram a cada mês em SP. Veiculada em 03 de janeiro de 2017. Diário de São Paulo, 26 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/cerca-de-334-professores-exoneram-a-cada-mes-em-sp/>> Acesso em: 04 dez. 2017.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BUENO, B.O. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 471-501, jul./dez. 2007

CANAN, S.R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.04, n. 06, p. 24-43, jan/jul, 2012.

CANDAU, V.M.F. **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. 296p

COSTA, A.C.; MARAFON, A.M.M. A constituição do professor como trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 153-166, dez. 2009 - ISSN: 1676-2584.

CUNHA, M.I. & ZANCHET, B.M.B.A. **A problemática dos professores iniciantes: tendências e prática investigativa no espaço universitário.** Educação, Porto Alegre, v.33, n.03, p.189-197. Set/dez, 2010.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade** Vol. 19, n. 62. Campinas. Abril, 1998.

_____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo -SP: Martins Fontes, 2005.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação.** São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ESTRELA, M.T. **Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas.** Porto: Areal Editores, 2010.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. (Ed.). **Handbook of research on teaching.** 3. ed. NewYork: Mcmillan, 1986. p. 119-161.

FÉTIZON, B.A. **Educar professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo.** Série Estudos e Documentos. São Paulo, USP,v. 12, 1984.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education** nº 22, p. 219-232, 2006.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FREIRE, I.; BAHIA, S.; ESTRELA, M.T.; AMARAL, A. A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores. **Revista portuguesa de pedagogia.** Ano 46-2, p. 151-171, 2012.

FURLAN, E.G.M. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química.** 2011. 262fls. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. São Paulo, 2011.

GARCIA, M.M.A., HYPOLITO, A.M. & VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p.45-56, jan./abr., 2005

GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.989, p.85-90, ago., 1996.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I.F.; ALÍS, J.C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 1996.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura de professores na idade pós-moderna**. Lisboa. Mc Graw Hill, 1994

HERNÁNDEZ, A. As visões do construtivismo: da formação do professorado às exigências da tarefa docente (C. Schilling, Trad.). In: M. J. Rodrigo & J. Arnay (Orgs.), **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores - a construção do conhecimento escolar**. Vol. 2, pp. 123-138. São Paulo: Ática, 1998.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LIMA, A.C.R.E. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Salvador, 2006.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. O conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 9, set-dez/1998.

_____. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARTINHO, T.; POMBO, L. Potencialidades das TIC no ensino de Ciências Naturais – um estudo de caso. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. Vol.8, Nº2, p.527-538, 2009.

MORAIS, R.(org). **Construtivismo e Ensino de Ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 230p.

MORTIMER, E.F. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências** – V1(1), pp.20-39, 1996.

NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v87, nº 217, p.382-400. Set/dez, 2006.

NÓVOA, Antônio. (org). Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**, Lisboa, dom Quixote, 1995 - 2 Ed.

PAREDES, G.G.O.; GUIMARÃES, O.M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova na Escola**, vol. 34, n. 4, p. 266-277, nov., 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. PIMENTA, S. G. (org). 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P., GALVÃO, C., TRIGO-SANTOS, F., OLIVEIRA, H. (2001). O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, 10(1), 31-46.

ROCKWELL, E. ; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez, 2007.

ROMAN, M.D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. 2001. 237fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo/USP. São Paulo, 2001.

SILVA, J.F. Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Ciências: subsídios teóricos para a reflexão da prática. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013. Águas de Lindóia, SP. **Atas IX ENPEC**. 8p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n.73. Dezembro, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Transcrição literal de um dia de anotações do caderno de campo em 11 de junho de 2015 - quinta-feira.

(Os nomes dos atores foram alterados para sua ocupação na escola, conforme modelo da dissertação)

Sala dos professores

Como combinado na terça-feira, chego para acompanhar o tempo das duas últimas aulas com a 8ª E.

O coordenador pedagógico está na sala dos professores, sentado na mesa de canto, me sento lá também e enquanto organizo minhas coisas, ele lê um texto silenciosamente. Chama Ana e diz que corrigiu a ata que ela fez da ATPC passada, o que me parece uma prática estranha, e lhe parabeniza – “Parabéns, viu? Está muito boa.” – ela sorri – “Imagina, ficou enorme” – “É assim mesmo” – ele responde – “Está muito boa. Estou pensando até em te nomear oficialmente para fazer a ata” – brinca – “Não, não!” – nega, mas sorrindo muito. Ela se move com os elogios, se apegue a eles. Ele olha pra mim e diz que ela é ‘o máximo’, diz o mesmo de mim, que é uma pena o estado ‘me perder’. Agradeço e também elogio Ana pra ele, ela sorri ao fundo.

Sala de aula

Vimos da sala dos professores à sala da lousa digital conversando sobre a ideia de mestrado. Ela havia expressado o desejo de fazer uma pós-graduação, se pautando no mestrado acadêmico na área de educação ambiental. Trago a ela a questão do mestrado profissional, que pode abrir nos próximos anos. “Ah... Mas não queria sair da minha área” – “Mas não sairia. Estão discutindo em abrir mestrado profissional para ensino de ciências” – ela se anima e prometo passar um material a respeito dessa discussão.

Com a 8ª E ela ainda está na discussão do cronograma do final do bimestre e o trabalho bimestral. Penso que ela não passou nenhum cronograma no início do bimestre. É a única sala a pedir mudança no número de integrantes do grupo do trabalho, querem grupos maiores. Ela até pensa

e procura o meu olhar, pensa e nega. Mantém a paciência mesmo com a euforia da sala. “Nossa. Que confusão” – ela diz olhando pra mim.

Enquanto eles decidem os grupos e a representante de sala anota, ela se senta à mesa, em minha frente. “Deixa eu te contar uma coisa. Mais cedo, na 8ª C, eu expliquei a matéria toda de ligações [químicas], né. Aí no final da aula a (nome da aluna) veio, e ela nunca fez isso, e disse pra mim ‘Professora, sua aula foi muito boa hoje’ e me deu um beijo” – ela sorri ao terminar a frase. “Que fofa” – eu respondo e peço que me conte mais – “Porque a primeira vez que a gente explica, nunca sai bom, né? Depois vai melhorando e a gente gosta mais”. Eu me simpatizo com ela, digo que também era assim comigo, ainda mais com conteúdos que eu nunca havia explicado antes.

Penso que nessa aula que ela se refere, deve ter mostrado um domínio maior do conteúdo, já sabendo a sequência e as palavras que deve usar depois de ter ‘praticado’ em várias salas. Tenho percebido que os alunos se incomodam quando ela não demonstra domínio, ficam mais inquietos quando ela tem dúvidas.

Nessa sala me sento em carteira deslocada, logo ao lado da mesa da professora e ela conversa mais comigo nos momentos que não está falando com eles. Na sala de aula regular não há essa possibilidade, apesar de eu ter levado uma cadeira algumas vezes pra frente por não onde sentar no fundo.

Ela comenta comigo que fez o teste da massinha caseira para a construção do sistema solar com os sétimos anos e acha que ‘dará super certo’. Está ansiosa porque anda curtindo muito essas aulas de astronomia com os alunos da tarde. Fico pensando que preciso organizar meu cronograma para vir na escola esse horário e assistir a uma.

Ninguém quer incluir um aluno nos grupos. Ela olha pra mim – “O que é que eu faço?” – “Escolhe você” – eu respondo. Ela vê os grupos que não tem seis integrantes ainda e faz, na frente da sala em voz alta, um ‘unidunitê’ para sortear o grupo. Os grupos que não são escolhidos para o sorteio comemoram e os que não foram sorteados o fazem também em seguida. Ela fala para a sala que eles julgam demais e deveriam aprender a incluir. Desde a lei da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, essa palavra ‘incluir’ ganhou todo um significado no cotidiano e no ambiente escolar e toda vez que ouço, percebo a carga que carrega. O aluno que foi excluído dos grupos volta para a sala do ensaio da quadrilha para a festa junina e Ana o avisa em que grupo ele está. Percebo que ele é o aluno novo que veio para a escola há menos de um mês. Quando perguntei dele para Ana, no primeiro contato que tive com ele em sala, ela disse que ele era muito tranquilo, mas que as outras professoras já não gostavam dele. Haviam decidido que ele tem “cara de bandido, de drogado e de malandro”, conforme Ana disse. Ela contou que chegou a perguntar para uma aluna que mora no mesmo bairro e ela disse que ele era da turma do lança-perfume, mas não traficava. Ana diz que não se importa com isso. Que os alunos e mais muita gente da sociedade usam drogas e ela não vai julgá-lo por isso.

Termina de explicar o trabalho e coloca o slide que eles pararam para continuarem copiando.

Está preocupada com os prazos e o calendário que montou. Eu insisto que vai dar tudo certo, para ela não se preocupar. Mas está nervosa com as datas principalmente dos sétimos anos. Ela ainda tem que terminar o sistema solar com eles e vai pedir ajuda da professora de Matemática para aplicar as provas, utilizando também o horário dela. Nesse bimestre ela demonstrou tanta dificuldade com o conteúdo de ambos os turnos, que me parece ter sido um dos fatores para se perder no tempo. Faltam três semanas de aula e muita coisa para fazer, inclusive todas as atividades de peso para a nota. No entanto, mesmo com esse atraso, decide fazer o projeto com os sétimos e as apresentações do trabalho bimestral das oitavas em seminários na sala de aula. Afinal, parecem ser esses momentos que une ela e as salas.

Conta-me de um problema que teve na 8ª C, sobre alguns meninos cantando o ‘bonde das horrorosas’ para as meninas que consideram feias, ridicularizando-as. Eu pergunto o que ela fez e ela responde que teve uma discussão com os meninos na frente da sala sobre isso, repreendendo-os.

Ela pergunta se terminaram o slide e se sim, passa para o próximo, se não, dá mais alguns minutos como ‘mais 3 minutinhos, então’ e pergunta novamente, sempre um tempinho depois do combinado. Enquanto isso continua a conversar comigo.

Pergunta pra mim o que ela pode fazer com o aluno novo. Ele deve ter algum problema que ela desconhece porque ele não consegue fazer as atividades, copiar a matéria e dorme muito em sala. Eu pergunto se tem como ela disponibilizar o material pra ele de outra forma, já que não tem ritmo pra copiar com os outros. Ela vai até ele e combinam que ele trará um pendrive e ela vai disponibilizar todo o arquivo. Ela está preocupada em como incluir mais esse aluno no seu cotidiano.

Ao continuar falando sobre a aula gostosa que teve na 8ª C, conta que para entenderem como funcionam as ligações e as reações químicas, ela utilizou os próprios alunos, facilitando demonstrar que todos os elementos que estavam no reagente, continuam no produto, mas rearranjados em diferentes moléculas. Ela chegou a se divertir com a aula, se mostrando bem mais descontraída do que com as oitavas E e B.

Apenas 2/3 dos alunos estão presentes, devido ao ensaio da quadrilha, e a aula segue com tranquilidade.

Sala dos professores

Chegamos a sala dos professores depois da aula e estamos aliviadas com o silêncio. Cometamos sobre isso uma com a outra. Eu preciso correr hoje, não vai me sobrar tempo para almoçarmos juntas. Despeço de Ana, combinamos a visita para terça que vem e deixo ela com um beijo.

Ela vai esquentar seu almoço e eu vou indo embora pelas escadas.

APÊNDICE II

Entrevista com Ana em 15 de agosto de 2016.

(Os nomes dos atores foram alterados para a sua ocupação na escola, conforme modelo da dissertação)

Marquei de encontrar com Ana para uma última entrevista desse trabalho. O primeiro contato foi em junho, mas as aulas estavam terminando, muitas provas para corrigir e notas para fechar. No mês de julho, Ana estava de férias e acabamos não conseguindo marcar. E no início de agosto ela fez uma cirurgia para retirada de siso e adiamos mais uma vez essa conversa. Mas, nessa segunda, Ana iria sair da aula às 14h40 e esperaria pelo marido vir buscá-la até às 17h30. Marcamos então de conversar nesse tempo. Eu chego faltando cinco minutos para as 15h00 e só vamos embora quando o marido liga, dizendo que está perto. Aproveitamos para conversar também sobre a vida pessoal, como amiga que nos tornamos.

Quando chego, a senhora da portaria me reconhece e permite a minha entrada. Encontro Ana na sala dos professores e conversamos espontaneamente por alguns minutos. Depois começo lentamente dizendo como está o trabalho e quais os campos de análise e interpretação estou explorando. Peço para ela ir comentando a cada um e a professora concorda com os principais pontos e discussões que obtive até aqui. Ela fica surpresa com a forma que a pesquisa sintetizou muita coisa que ela mesma sente, principalmente em relação com a coordenação e direção e as dificuldades enfrentadas em sala de aula no âmbito profissional do docente com o conteúdo de Ciências em si e o processo avaliativo e de aprendizagem. Ali, escolho ainda deixar o gravador desligado, não quero que esse momento se torne muito formal, exatamente pensando no retorno sincero que espero dela sobre minhas análises.

Nessa conversa ela comenta rapidamente, quando menciono a relação dela com o coordenador pedagógico que ela sente falta dele. A nova coordenadora não é muito ativa e a professora sente que tem mais dificuldade ainda do que o último em lidar com os problemas. Concorda que apesar das críticas, o coordenador era o porto seguro, o alicerce dela em relação aos alunos e as aulas na escola.

Quando comento sobre a dificuldade de preparar, aplicar, corrigir e utilizar as avaliações ela diz que sempre foi muito consciente em relação a isso. De não saber ao certo o que perguntar e como nas avaliações e depois como corrigir e ainda como aproveitar essas respostas na sua sala de aula. O que significa os alunos terem acertado, ou terem respondido essa questão dessa forma?

Como manter a avaliação presente no dia a dia da sala de aula? Diz que está um pouco mais confiante com esses movimentos avaliativos, mas percebe que o grande entrave para que ela possa confiar na avaliação que faz e aproveitá-la com os alunos seria compreender melhor o que se espera desse processo de aprendizagem: conteúdos ou outra coisa? Comenta sobre as habilidades e competências a serem desenvolvidas e que não está claro o que e como ela deve ensinar porque vê que no dia a dia os professores ensinam e cobram o conteúdo, mas no papel, o Estado diz que devem desenvolver habilidades. Quando ela trabalha aulas diferenciadas do modelo tradicional, que ela acredita serem desviantes do modelo tradicional, sente o aproveitamento dos alunos, mas não compreende como fazer a avaliação daquele processo sem ser de forma tradicional e conteudista – palavra que ela mesma utiliza, no sentido do ensino que tem como objetivo apenas a apresentação de conteúdos a serem decorados e aprendidos pelos alunos.

Não compreende, portanto, o que verdadeiramente esperam deles enquanto professores. “O que o Estado cobra?” ela se pergunta.

Vejo que ela inicia uma elaboração mais complexa e desejo então ligar o gravador. Peço licença a ela que concorda e iniciamos a gravação dessa entrevista.

Ana: Por exemplo, a gente não tem um aprendizado relacionado às habilidades e competências.

Elka: Uhum

Ana: Posso? Já está gravando?

Elka: Pode, pode.

Ana: A gente não tem esse aprendizado ligado às habilidades e competências, então poxa... Como é que eu vou avaliar meu aluno com habilidades e competências se nem eu sei o que é que aquela habilidade ou competência pretende e nem sei como chegar naquela habilidade ou competência. Pra mim é muito confuso ainda. Eu quando vou preparar uma aula, eu não pego... *O certo* seria eu pegar no currículo, e muitas vezes eu tenho que fazer isso, e olhar lá a listinha de habilidades que ele deveria ter. Só que pra mim é tudo muito confuso. Pra eu chegar naquela habilidade, o que é que eu preciso fazer? O que é que está faltando pra eu fazer dentro da sala de aula pra ele chegar naquela habilidade? O aluno não tem aquela habilidade anterior... Que habilidade anterior é essa que tem que ter que ele não tem ainda? Eu até sei que eu falar de órgãos para um aluno que não sabe de célula, não funciona. Eu até sei que falar de respiração celular para um aluno que não sabe de célula, não funciona. Só que tem coisas muito mais profundas que essa. Tem coisas muito mais complexas que essa. É... Então assim ... Eu percebi... Eu percebi que tem coisa errada, mas eu não consegui formular o certo. Eu não consigo fazer o certo e isso me fez questionar a educação

hoje. A educação tradicional, que mesmo eles dizendo que está mudando, mas eu não enxergo isso dentro da nossa escola. Eu não enxergo que a gente saiu da educação tradicional. Eu enxergo a gente na verdade... A gente não tem... Que a gente não segue uma linha, a gente segue várias. Então assim é muito difícil, você não sabe. Aí eu dou aula tradicional. Aí eu dou aula 'nã nã nã', eu busco conhecimento. Não! Eu não sei... Estou construindo... Não... Eu não sei o que eu estou fazendo!

Elka: (Quando você fala) 'A gente', você fala o Estado?

Ana: O Estado de um modo geral. Os professores de um modo geral. Eu sei que tem professor que colocou pra ele que é o tradicional, que é o conteudista. Eu não acredito no conteudista. Eu não acho... Apesar de eu ter aprendido dessa forma, eu sofri muito para aprender e eu não acho que é o (método) conteudista que vai levar o aluno a crescer, não só profissionalmente, crescer como cidadão, crescer como ser humano. Porque a gente prepara ele para isso também, querendo ou não. Mas, se eu seguisse só o conteúdo seria mais fácil porque aí eu sei o que eu teria que cobrar. Se ele não sabe o nome da organela que produz energia, então ele errou e eu tiro nota dele. Mas, às vezes ele não sabe aquilo, mas ele sabe outra coisa e é isso que eu vou tentar olhar. Será que ele sabe outra coisa? Mas eu também não sei se aquilo está dentro da habilidade e competência cobrada pra série dele, por exemplo.

Elka: Mas aí você acha então que só tem esses dois caminhos? Ser tradicional e conteudista ou essa proposta de habilidades e competências?

Ana: Não, eu não acho que são só elas. Na verdade, é ... Eu comecei a estudar um pouco sobre a escola, não escola democrática né, mas sobre a Escola da Ponte, que eu me interessei muito por esse assunto. Porque eu comecei a perceber que quando o aluno tem algo que o motiva ele aprende sem nem querer. Ele nem percebe que está aprendendo, quando ele vê, ele aprendeu alguma coisa. Eu ainda não saberia avaliar se ele aprendeu aquilo (risos), a avaliação pra mim pega, mas eu sinto que é mais... É ... Não tem uma 'decoreba', ele vai aprender de verdade e aquilo vai estar dentro dele, eu não vou precisar falar isso de novo e.... É ... Acaba que você avalia... Você não precisa de um papel escrito pra você entender que... Pra você avaliá-lo. Você percebe que ele entendeu né? Mas pra isso teria que mudar toda uma dinâmica de sala de aula que hoje não existe. Eu não sei também se o número de alunos também dá né.... Eu não sei se é possível, porque são 35 alunos na sala com pensamentos completamente diferentes. Pra eu poder trabalhar com projetos, por exemplo.

Elka: E sozinha...

Ana: Sozinha né? Complicado... É muito difícil. Mas eu gostaria que fosse diferente. A minha intenção, e isso eu coloquei na minha cabeça há pouco tempo é assim ... E eu não sei se eu vou

continuar no Estado o resto da vida. Eu gostaria de trabalhar numa escola que de fato, e eu não sei se existe o modelo perfeito, tá? Mas eu gostaria de trabalhar numa escola que de fato trabalhasse de uma forma que o aluno buscasse o conhecimento dele, sim. Que o aluno sentisse interesse no que ele está fazendo. E hoje, por conta disso, muitas vezes eu me frustro dentro da sala de aula porque eu percebo que ele não tá... Ele não... Eu não estou mostrando pra ele nada do que ele está interessado em saber ou fazer. E isso tem me frustrado bastante.

Elka: Está desconectado...?

Ana: Está desconectado. Só que isso tem me feito ter outro olhar sobre ele.

Elka: E a questão de você tentar trazer um pouco dessa escola, do que você imagina que seja essa ótima escola, para sua sala de aula. Você acha que não é possível? Um professor fazendo isso sozinho, de um jeito diferente, dentro da sua sala de aula?

Ana: Eu acho assim, Elka. Numa sala de trinta e cinco alunos eu nunca vou conseguir uma área de interesse que todos concordem. São indivíduos, são pessoas diferentes. Eles têm pensamentos diferentes, vontades diferentes. Tem muita coisa que eu trago, que sei lá, 60% da sala acha legal. Acha legal no sentido de ‘Poxa! Que interessante!’. Por exemplo astronomia. Foi *muito* fácil dar aula de astronomia para eles, pro sétimo ano, porque eles gostavam. A maioria, não todos, mas a maioria gosta. Ele olha pro céu e enxerga aquilo. Quando ele vê a lua em tal lugar ele falava sobre aquilo. Se ele via uma estrela amarelada ou avermelhada, ele pensava “Ah, é um planeta. A professora falou”. Então é mais fácil porque está ligado ao cotidiano deles, mas tem coisas que não estão. Coisas que não interessam a ele, coisas que tanto faz. Exemplo do sexto ano A e eu ensinando ciclo da água, falando sobre o ciclo da água. Eles *conhecem* o ciclo da água. *Impossível* que não conheçam, eles sabem, está no dia a dia deles. Mas a palavra ‘solidificação’, ‘fusão’ pra eles (bate uma mão na outra dando um sentido de ‘nada’) não faz diferença nenhuma. Então eu posso ensinar dez vezes. Quem vai pegar aquela palavra é aquele que não tem dificuldade nenhuma, que já está acostumado a decorar o conteúdo. Que de repente associa a palavra ao que acontece, solidificação – sólido, “ah, tá, entendi!”. O outro, que tem dificuldade, não. Mas ele sabe o que é evaporação, ele sabe que mudou do líquido pro gasoso, do jeito dele.

Elka: E pra você na avaliação é importante trazer os termos? Solidificação, fusão e tudo mais?

Ana: É nessa hora que eu fico confusa, na verdade.

Elka: Você precisa perguntar “O que é solidificação?” e o aluno responder?

Ana: Então, nessa hora que eu fico confusa. Por que eu fico confusa? Porque talvez a vida cobre dele isso em algum momento. Por exemplo, se ele for prestar uma prova, se ele for fazer uma ETEC, não sei. Se ele for fazer, se for prestar tipo uma bolsa de estudos e eu vou... Porque mesmo

que inconscientemente ele vai me cobrar dentro dele: ‘eu não vi isso’, ‘minha professora não me mostrou’, ‘minha professora não me falou’, ‘minha professora não me cobrou’. Então eu me sinto dividida. Porque eu não sei o que fazer!

Elka: Que responsabilidade, não é?

Ana: É uma responsabilidade grande? É! Mas querendo ou não, é isso! Ele vai cobrar, ele vai falar na frente ‘ah, eu não aprendi isso’, ‘a minha professora não me ensinou’. Então pra mim é *muito* confuso. Eu fico mesmo dividida. Eu não sei... E isso reflete no meu trabalho. Eu não sei se eu vou pra um lado ou se eu vou pro outro. É... Pessoalmente falando, profissionalmente também, muitas vezes eu fico feliz e orgulhosa por perceber que algo eles assimilaram, mas eu não sei se aquilo lá era o suficiente. Talvez eu fique feliz com pouco ou talvez eu esteja cobrando muito. E aí falta esse norte que eu acredito que a gente teria que receber de alguém. Coordenador pedagógico? Coordenador pedagógico eu não sei. Porque ele também não domina todas as disciplinas. Mas na escola, por exemplo, vai... Na escola de ensino integral já existe coordenador de área. É mais fácil um coordenador de área enxergar isso comigo do que um coordenador pedagógico que coordena oito disciplinas de todas as séries. Então realmente parte de tudo né? Não é só o professor ou o coordenador. É todo o sistema. Eu particularmente percebo que (a secretaria de ensino) não dá essa base, que não orienta. Não tem essa orientação ‘ah, faz dessa forma’, ‘faz daquela forma’, né?

Elka: E onde então você pretende procurar?

Ana: Então...

Elka: Porque o que eu percebo, que você me fala, é que isso causa uma inquietação.

Ana: Sim!

Elka: Que isso te incomoda. Que isso te pesa. Então você precisa se movimentar, senão vai explodir. (risos)

Ana: (risos) Explodir! Então... Eu tenho... Eu tenho... Na verdade, eu estava esperando, na verdade, acabar o estágio probatório, porque o estágio probatório e esse curso que a gente faz online ele toma tempo da gente, mesmo parecendo que não. O fato de agora eu ser professora há mais tempo, me toma menos tempo pra preparar aula. Não que eu não vá preparar aula, sempre preparo. Eu nunca vou dar uma aula pronta. Esse ano, por exemplo, esse ano eu não estou dando as mesmas aulas que eu dava o ano passado, sempre penso (em algo novo). Algumas deram muito certo e eu penso ‘ah, dá pra fazer’, outras eu já desconsiderado, já falo ‘não, não vou fazer essa aula, vou fazer outra coisa’. Muitas vezes eu ensinei pra tais turmas só fazendo uma aula expositiva, e hoje para as turmas diferentes mas na mesma série eu mudei, eu passo um vídeo, eu

faço uma atividade diferente naquela matéria porque eu sei que naquela outra (turma) não foi tão legal, eles não aprenderam tão bem. Então eu faço essa mudança, mas eu não perco tanto tempo procurando isso porque pelo menos eu já sei do que eu vou falar, pelo menos eu não preciso sentar e estudar tudo de novo. Eu preciso estudar algumas coisas, mas não preciso estudar tudo, eu já tenho na minha mente. Eu já dei aula todos aqueles anos eu já sei do que eu vou falar. Eu só preciso procurar, muitas vezes, a forma diferente de dar. Então eu sinto que por isso eu tenho mais tempo hoje do que eu tinha lá trás. Se eu for pensar no primeiro ano de aula e agora, mudou muita coisa.

Elka: Seu probatório termina esse ano?

Ana: Termina esse ano (o probatório). Então a minha ideia é estudar! É... Eles vão dar um curso agora pra gente de habilidades e competências. Na verdade, eles vão dar a respeito das habilidades da A.A.P., que é a avaliação da aprendizagem em processo. Que a gente sempre é cobrada por isso e a gente nunca sabe o que é que gente faz com aqueles dados da A.A.P., então a gente vai ter esse curso e eu me prontifiquei a participar. Apesar de estar concomitante com o da escola de formação, mas eu decidi fazer porque talvez eu não tenha mais essa oportunidade. Talvez eles não dão mais o curso, então eu prefiro fazer ele agora. Eu coloquei na minha cabeça que eu quero estudar o ano que vem, porque eu acabei o probatório. Eu queria fazer um mestrado, só que o mestrado tem toda essa burocracia, né, de ir atrás, fazer prova e escrever projeto e eu não sei se eu ia dar conta de fazer isso porque eu não sei nem por onde começar. Eu ia até pedir sua ajuda, para pensar nisso.

Elka: Claro!

Ana: Mas eu quero estudar! Porque eu coloquei na minha cabeça que não dá para ficar desse jeito. Eu não quero me estagnar nessa situação que tanto me incomoda.

Elka: Sim! Você se incomoda, né? Se você se estagnar não vai ficar nada bem...

Ana: Não vou ficar bem. E eu não estou bem. Eu tenho arrastado, tem ficado cada vez mais difícil. É... E eu falo assim, né, que a indisciplina incomoda? Incomoda. Mas, é engraçado. Apesar de todos os problemas é o que menos me incomoda. Porque a indisciplina é algo que aconteceu hoje que amanhã está diferente, amanhã está diferente. O aluno às vezes está virado e amanhã ele tá de boa, ele pede desculpa, ele fica bem. A gente vai se conhecendo, a gente vai resolvendo dentro da sala, a gente vai se entendendo, porque é do ser humano. Como você mesma disse né (no relato oral da pesquisa)? É... Porque eu achei muito interessante, porque eu já tinha parado pra pensar nisso esses dias mesmo, que eu falava com eles sobre respeito e às vezes eu fazia, eu *não* fazia, eu não era respeitosa com eles e é do ser humano isso. Só que é engraçado porque vai passando o tempo e vocês (alunos e professora) vão se adequando de uma forma que vocês já entendem a

dinâmica daquilo entre vocês e fica mais fácil a convivência. Então a indisciplina não é algo que me incomoda *tanto* quanto esse resto que eu fico pensando.

Elka: E isso já é cultural da escola né?

Ana: Exatamente. Porque na minha cabeça a indisciplina do aluno é a parte dele. Eu posso ter a minha parcela, mas é a parte dele. O ensinar é a minha. Então a minha responsabilidade é sobre o aprendizado, é sobre o que eu estou fazendo de certo ou de errado. Eu vou errar? Eu vou. Muitas vezes. Mas se eu sei que eu estou errando, eu preciso ir atrás da solução pra acertar. Então essa parte me deixa muito mais frustrada do que assim ‘ah, foi difícil hoje o dia’, ‘ai, hoje o aluno gritou comigo’. É muito mais fácil lidar com isso.

Elka: Você supera mais rápido?

Ana: É! Supero mais rápido. Isso.

Elka: E com quem você conversa sobre isso? Sobre esses problemas que você está falando que são mais estruturais da escola?

Ana: Aí geralmente, na escola...

Elka: Não assim, você está falando que a indisciplina é chata, mas é superável. Isso a gente vê inclusive que toda hora estão conversando. O que eu mais relatei aqui na sala dos professores foram conversas sobre os alunos e geralmente negativas. Geralmente sobre a questão da farra, da indisciplina, do aluno chato. Mas você está me dizendo que aí não está o maior problema. Com quem então (você conversa)? Onde você conversa?

Ana: Eu converso muito com pessoas de fora da escola. Eu tenho uma amiga professora que eu converso muito com ela porque ela tem mais ou menos uma mesma linha de raciocínio que eu. Com ela eu consigo conversar. Eu converso com uma amiga que não é da área da educação, mas gosta da área da educação: a mãe da minha afilhada. Então ela se preocupa muito com a educação da minha afilhada, ela participa muito. Ela e o marido dela são ativos, vão na escola, eles querem saber que linha que a escola segue, conversa com a coordenadora. Eles acompanham muito o ensino dela. Então a gente conversa bastante também sobre isso. E converso com os amigos de modo geral, que sempre demonstram curiosidade a respeito do assunto e normalmente eles pensam a respeito da educação, mas que não são da área. Então eu converso muito com as pessoas, mas eu acho muito difícil dentro da escola encontrar pares pra conversar a respeito disso. Principalmente aqui (nessa escola). Porque eu percebo que quanto mais velho é o professor, mais difícil é ele enxergar esse lado que eu estou enxergando e não por maldade, ou talvez porque não quer, mas muitas vezes porque foram anos naquela situação. Então é muito mais difícil pra ele enxergar isso que eu estou enxergando. Ele quer se aposentar (risos) e eu estou no começo, né.

Então eu ainda estou pensando em mudar, pensando em mudanças. Às vezes chega um professor ou uma professora que é mais jovem e tem a cabeça diferente e a gente consegue conversar. Mas dentro da escola é engraçado, é o que você falou, dentro da sala dos professores, na maior parte do tempo, é reclamação da indisciplina. Então toda conversa que você tentar ter de produtivo, seja de uma outra coisa ou mesmo a indisciplina, você não consegue. É só um descarrego de frustrações: ‘ah, eu não estou bem, não estou feliz, tá acontecendo isso, tá acontecendo aquilo’. Então dentro da escola é muito mais difícil da gente conseguir conversar a respeito disso.

Elka: Estranho não é?

Ana: É... Acaba sendo fora dela. É estranho.

Elka: Eu também sempre tive essa dificuldade de entender essa dinâmica. Mesmo a escola trabalhando com diferentes espaços para tentar essa conversa, né?

Ana: É. Por exemplo, no ATPC. Muitas vezes eu acho que o ATPC é o momento pra gente falar sobre isso, sobre o que está dando certo e o que está dando errado, um projeto. Eu mesma, assim, no ano passado, você estava aqui ainda comigo da Exposição?

Elka: Estava sim!

Ana: A Exposição para mim, assim, foi ótimo! Fiquei muito feliz. Você veio né (na exposição)? Conversou com eles... Você assistiu, mas não estava aqui durante o processo...?

Elka: Só na semana de montagem que não.

Ana: Fiquei muito feliz. Eu sei que tiveram erros... Eu não tive tempo de trabalhar com eles o conteúdo. Eu estava trabalhando a parte de confecção e infelizmente não dava pra fazer tudo. Mas, apesar de todos os erros, foi a primeira vez que eu vi as minhas turmas de oitava série, que estavam comigo desde as sétimas, de fato se colocarem à frente de alguma coisa e tomarem a postura de ser responsável pelo que está fazendo e falando. Eu fiquei feliz porque eu acho que foi um fechamento bom. Querendo ou não eles aprenderam. Ainda que seja ser autônomo, ir atrás do conhecimento pra passar, ainda que esse conhecimento estivesse em alguns momentos errado. É... Mostrar muitas vezes o que ele não mostra na sala de aula, que foi o caso de alguns alunos. Ele nem participa na sala de aula, ele só tumultua, mas, naquele momento da apresentação, ele estava ali, inteiro, tentando, estava correndo atrás. Então aquele momento foi muito importante. Mas eu me senti muito frustrada com os meus colegas porque na hora de decidir ‘vamos fazer, vamos fazer’, eu que coloquei tudo no papel e todo mundo aceitou ajudar e fazer. Só que essa ajuda foi só a sala de aula – “eu te dou a minha aula” – e eu fiquei com coisas que nem eram minhas, com salas que nem eram minhas nas minhas costas. Então, esse ano, por exemplo, vai ter Exposição de novo e eu decidi que meu trabalho vai ser sozinha. É horrível. Mas foi isso o que

eu decidi. Esse ano eu escrevi um projeto sobre respeito e eu fui falar com a direção pra eu fazer, pra trabalhar com o grêmio que está mais forte esse ano. E o que me disseram é que meus colegas tinham que participar, então projeto está lá engavetado. Eu não vou fazer porque é muito difícil isso. Eu conto mais com os meus alunos do que com os professores. Infelizmente. Infelizmente eu conto só com eles. É mais fácil sair deles alguma coisa do que sair dos colegas.

Elka: Qual era a ideia do projeto?

Ana: Eu tinha escrito, assim ... Foi uma coisa, na verdade, que me veio na cabeça. E eu escrevi meio que correndo, mas era pra ser aperfeiçoado. A minha ideia era levar para a coordenadora, acabou que a diretora nova, eu estava conversando com ela sobre outra coisa e falei que eu estava pensando num projeto, e ela quis ver. Eu deixei com ela e ela entregou pra coordenadora. Porque eu estava ouvindo muita reclamação: “ah, porque os alunos não me respeitam, os alunos não me respeitam”. Só que quando eu chego na sala de aula, principalmente os alunos da manhã, eu ouço muito: “ah, professor não me respeita”. E aí eu fiquei pensando... Poxa... E a moça da limpeza: “ah, porque não me respeitam”. E aí você chega lá e o inspetor: “ah, não me respeitam”. E não é só reclamação do aluno, é de modo geral. E aí eu pensei ‘Poxa, tem que ser feito um projeto para que todo mundo entenda o que é respeito’, porque nem sempre o que é respeito pra mim é respeito pra você. Eu sei que respeito deveria ter uma única definição, mas, por exemplo, pra mim é um desrespeito eu estar falando com você e você virada de costas falando com uma outra pessoa e me deixando falando sozinha. Isso pra mim é desrespeito. Mas pro meu aluno, desrespeito é ele me mandar ‘tomar no cu’. Aquilo não é desrespeito pra ele e tudo bem. É a forma que ele enxerga o desrespeito. Às vezes pro professor o desrespeito é ele xingar o aluno. Mas às vezes ele compara o aluno com o irmão dele que saiu da escola e ele se sente desrespeitado. Pro professor não foi desrespeito, mas pra ele foi. Então, é... Eu pensei que a primeira coisa que a gente tem que fazer é enxergar o que é respeito pra todo mundo e aí eu não me lembro de todas as etapas do projeto, mas uma das etapas que eu havia pensado era eles fazerem algumas entrevistas anônimas com professores, inspetores e funcionários, alunos. Fazerem algumas entrevistas, algumas perguntas e a gente fazer meio que uma filmagem com a gente trocando de papel. Como se... Eu por exemplo, fazendo o papel do aluno, falando exatamente o que o aluno falou, mesmo sem saber quem era. O aluno fazer o papel do professor ou fazer do funcionário, o funcionário do professor, enfim, a gente trocar. E aí, montar esse vídeo e passar para as pessoas, para as pessoas entenderem. E aí... É... Eu tinha pensando, tinha uma dinâmica no meio, tinham algumas coisas, mas eu não tinha elaborado direitinho porque uma aluna estava até reclamando desde o começo do ano de bullying comigo e eu falei ‘encaixo bullying em respeito’. E no final a gente fazer um tratado do que é respeito, sabe? Não uma coisa imposta. Mas uma coisa discutida. Tá... Pensando em tudo o que você viu, o que a gente pode tratar pra que haja respeito dentro da escola. Eu tinha pensado em

fazer algo assim. E eu tinha pensando de a gente fechar isso em junho pra gente voltar em agosto já pensando em fazer o projeto, porque é um projeto demorado, não é simples.

Elka: Não! (risos) Mas é muito bonita a ideia. E o que aconteceu?

Ana: Então... (risos) E aí eu fui barrada. Não barrada, eu não fui barrada, mas ficou aquela coisa assim - “ah, você tem que falar com os outros professores. Os outros professores tem que participar”. Eu falei não. De manhã, não tem outros professores pra participar. Tem a professora de Português... Não tem! E aí... É... Ela ficou com meu projeto na gaveta. Falou que ia falar no planejamento e não falou. Nem na ATPC. E aí eu desencanei de fazer esse ano porque não dá mais tempo. Tem Exposição, tem o Smart, eu estou organizando a formatura de novo... Então eu estou sobrecarregada e sozinha eu não vou dar conta. Então ou eu começo a fazer no início do ano que vem um projeto assim ou então vai ficar aí no papel. Porque eu percebo que muitas vezes que... Existe muita reclamação, mas existe pouca atitude. Assim, o que fazer pra resolver essa situação que eu não gostei... E isso parte até de mim às vezes. Muitas vezes. Mas eu acho que a gente precisa parar e pensar também às vezes sabe? Dentro de casa, sozinho. Na minha atitude, no que eu estou fazendo. E é muito difícil pro ser humano fazer isso né? É difícil você enxergar o que você faz de errado. Ou certo. Enfim... E, por isso que eu tinha pensado em fazer dessa forma porque às vezes toca o coração, às vezes você não tá enxergando e alguém falando, você enxerga.

Elka: Falta as pessoas se porem no lugar do outro, né Ana?

Ana: Isso! É! A ideia era essa.

Elka: De empatia.

Ana: Se colocar no lugar do outro né? Eu reclamo do outro, mas eu parei pra pensar no que é que o outro está passando? No que é que está acontecendo? Igual... Eu tenho um aluno do oitavo ano que eu voltei a dar aula esse ano, porque tinha uma sala o ano passado que eu não tinha, né. Um sétimo. Eu peguei ela no sexto, fiquei o sétimo sem dar aula e esse ano eu voltei a dar aula pra eles. E ele era de outra sala, quando eu dei aula no sétimo ano fiquei sem dar aula pra ele, que é o [nome do aluno]. E ele sempre foi um menino muito bom comigo. Ele é um menino terrível, sempre deu trabalho. Mas ele sempre foi um menino muito carinhoso comigo e ele é... Sempre foi muito inteligente, só que ele foi largando de mão. Quando foi no oitavo ano eu comecei a estranhar porque ele não queria fazer nada, ele estava sendo respondão. Sabe, assim, resposta mal criada, sabe? E eu não estava entendendo. Aí um dia ele deu trabalho pra mim e eu pedi, eu fiquei brava com ele e eu falei - “ah [nome do aluno], eu não quero mais falar com você sobre isso porque você não entende” - enfim... Eu fiquei brava, fiquei chateada, fiquei magoada. Eu falei - “Eu fiquei muito magoada com você. Eu estou muito chateada. Você não é o aluno que eu conheci. Você é outro” - e aí ele foi pra sala da professora de Matemática (na próxima aula) e ele pediu

pra professora se ele podia subir pra me pedir desculpa. Ela subiu com ele. Na hora que eu falei com ele, ele falou assim pra mim, eu falei assim “Tem hora que eu não te reconheço. Cadê aquele menino que me ajudava na sala? Que não deixava ninguém ser agressivo comigo e que tomava a frente? Cadê aquele menino que sentava e estudava pra depois fazer todas as bagunças que tinha que fazer?” – falei – “Não te reconheço mais” - e o olho dele encheu de lágrima. E aí eu falei assim – “Você não faz ideia do tamanho do sentimento que eu tenho por você, o quanto eu gosto de você”. E aí ele começou a chorar e me abraçou e falou – “Ai professora, eu te amo” - e a gente ficou bem. A professora falou pra ele que não reconhecia ele, que esse menino que eu estava descrevendo e que estava me abraçando, ela não via na sala e pediu pra ele continuar sendo esse aluno, que ela gostou muito. E ele mudou um pouco a postura dele. Só que tem dia que ele tá virado. Eu acho que ele deve tá com algum problema só que ele não conta. Eu já perguntei.

Elka: Que sensibilidade, Ana! A vida não só feita das disciplinas na escola né?

Ana: Exatamente! Quando ele tá virado, eu sei que ele tá virado. Então só dou uma cortada nele e pronto. Não fico pegando no pé. E na sexta-feira eu fiquei brava porque ele estava virado, mas eu deixei de canto, sabe? Ignorei. Só dei umas broncas né – “Faz a lição!”, não sei o que, mas não fiquei no pé. Daí quando foi hoje ele veio atrás de mim – “Ah, professora, desculpa. Sexta-feira eu estava difícil. Me desculpa, por favor. A senhora sabe o quanto eu gosto de você.” – e me deu um beijo. (sorri). Então assim ... Por que é que eu falei do exemplo dele? Porque eu aprendi quem é o [nome do aluno], eu aprendi o momento que ele tá bem, o momento que ele não tá bem. Então eu aprendi a me colocar no lugar dele. Então eu aprendi que ele é um doce de menino, mas é que às vezes, ele tá virado. Eu também adoro me relacionar com os meus alunos, mas tem dia que eu não estou bem. Esses dias eu dei um grito no oitavo ano A porque eu estava com uma puta dor. Eram eles? Não eram eles, só. Era a minha dor. E eles respeitam isso. Eles entendem isso. Mas olha o tempo de convivência. Estou desde o sexto ano com eles. Então eles entenderam que aquele dia eu estava com dor.

Elka: Eu não acho Ana, que é só tempo de convivência. Vejo outros professores que trabalham com as outras salas desde o quinto até o oitavo ano e não tem essa percepção do aluno que você tem. De olhar para aluno e não só saber o nome, como que ele estava no ano passado e lembrar quem é esse aluno há semanas. Esse aluno há semanas atrás fez tal coisa, falou tal coisa. Se dedicar a olhar para o aluno. Eu acredito que isso não seja uma questão de tempo. Outros professores podem não ter essa postura. Ou, melhor ainda, eu vejo que *você* tem. E a gente imagina um pouco como é isso para a maioria, pelo que é relatado em pesquisas, salas de aula sala dos professores. Isso faz parte daquilo que eu estava falando que você tem uma ética com alunos. Isso a gente percebe. Que, tudo bem, você pode de vez em quando ser também mal educada com eles, também

ser grossa com eles, assim como isso faz parte de qualquer relação. E que parece ter muito a ver com sua autoproteção...

Ana: Uhum!

Elka: Mas eu gostaria mesmo de entender mais de onde vem isso, sabe? De onde você tirou essa percepção de que uma das atividades enquanto professora é isso. É olhar o aluno, é perceber o aluno. Você tem noção de quando você parou pra pensar isso?

Ana: Eu acho que foi acontecendo. Na verdade assim... Na minha vida eu procuro ser assim com as pessoas de um modo geral. Tanto que eu não tenho conflitos com os meus colegas, porque eu tento entender que aquela pessoa é daquele jeito e, às vezes, não vai adiantar eu bater de frente com ela. Que eu tenho que ir pelas beiradas. E que pelas beiradas, às vezes, vai demorar pra eu conseguir efeito. Vai demorar mais, mas vai acontecer. Vai ter maior efeito do que eu bater de frente com essa pessoa porque eu não vou conseguir atingi-la. O que eu sempre penso é: todo mundo tem dois lados. Aliás, todo mundo tem vários lados e a gente não pode julgar uma pessoa por um lado só. Por exemplo, você estava falando do coordenador que ao mesmo tempo que eu criticava, sentia um porto-seguro, porque eu via ele todo. Eu não via o coordenado só aquilo (que eu criticava). Eu via nele várias coisas porque tinham coisas que eu criticava que eu sabia que estava errado, mas eu sabia que tinha um coordenador tentando aprender, eu sabia que tinha um coordenador aberto, eu sabia que tinha um coordenador afim. Então eu enxergava ele em toda a volta. Eu sempre gostei de enxergar as pessoas desse jeito. Eu sempre pensei, coloquei na minha na minha cabeça que não existe uma pessoa totalmente ruim, que é relativo. Às vezes o mal é relativo, assim como o desrespeito é relativo. Cada um vai entender de uma maneira. Então eu sempre coloquei isso na minha cabeça, que eu não tenho direito de achar que você é só isso que eu estou enxergando. Tem mais. Tem pessoas que eu não vou fazer tanto esforço porque eu percebo que tem vários pontos que eu não vou concordar, então eu prefiro me afastar porque não vai dar certo. É a tal da empatia. Mas na maior parte do tempo eu tento enxergar esses diversos lados. Porque muitas vezes eu fiz ideia de umas pessoas e a pessoa me mostrou que ela era totalmente diferente. Essa pessoa se tornou minha amiga, ficou próxima de mim. Então... E eu levo isso pra sala de aula porque eu não me enxergo maior que eles. Eu me enxergo um ser humano como eles. O que eu sempre digo pra eles, que eu acredito ser verdade, as únicas coisas que nos fazem diferentes é que eu sou mais velha, eu tenho mais tempo de vida e teoricamente eu tenho mais experiência, porque nem sempre... Às vezes eles passaram por coisas que eu nunca passei, mas enfim... E que eu estudei mais que eles. Então eu fiz uma faculdade. Então, por exemplo, em Ciências, eu provavelmente vou saber mais do que a maioria. Mas nem isso é via de regra. Pode ser que o aluno, ele goste tanto, que ele estude tanto, que ele saiba muito mais de um assunto do que eu. E isso não me faz me sentir menor. Então é tentar me colocar, não em pé de

igualdade, porque é lógico que eles vão me respeitar porque eu sou a professora deles, é óbvio que eles precisam ter uma forma diferente de me tratar né. Eles não vão chegar em mim falando “ah sua vaca!” como eles falam pro colega, não. Eles vão ter uma forma diferente de me tratar porque é o respeito que eu coloco. Eu não gostaria de ser chamada assim. Mas eu não me sinto maior. Eu só me sinto um ser humano. E da mesma forma que eles estão aprendendo em sala de aula, eu estou aprendendo. Eu posso não estar aprendendo a matéria. Às vezes até aprendo a matéria (risos). Posso não estar necessariamente aprendendo a matéria, mas posso estar aprendendo outras coisas que eles me ensinam. Então é por isso. É por não achar que eu sou melhor ou maior do que *ninguém*. Todos nós estamos aprendendo. E isso é da vida. Veio da minha postura em relação à vida, tudo o que eu sofri, tudo o que eu passei. Os ensinamentos que eu tive na minha casa. É prévio né? E aí eu apliquei em sala de aula. Porque no meu primeiro ano eu me lembro que eu tinha uma sala muito, muito difícil. Muito! E eu me lembro que os professores afalavam assim: “Ah, mas você sorri”, “Mas você não tem que sorrir pra aluno”. E na minha cabeça passava assim: mas por que é que eu não tenho que sorrir? E eu me lembro assim, que apesar da sala ser muito difícil, e eles eram mesmo... Porque assim, eu peguei eles no meio do ano, eles gostavam de mim. O problema não era comigo. Era a dinâmica daquela sala. Eu tenho alunos daquela época que até hoje me procura no Facebook pra falar e fala que gostava, né. Aquela sala pra mim foi a primeira experiência que eu tive e eu tinha uma outra sala, eu tinha só duas salas nessas escolas, eu tinha uma outra sala que tinha vinte e poucos alunos e era uma sala super difícil. Já tive uma sala com mais de trinta e cinco alunos, era lotada essa sala, e a nossa convivência era super boa e eles eram muito legais e eles falam comigo até hoje. E eu adorava essa sala. Então eu percebo assim, desde aquele momento eu percebo que não adiantava eu vir ‘pá pá pá’ (batendo uma mão vigorosamente na outra parada) porque eu ia ser, de repente, uma outra mãe. De repente a mãe é assim, o pai é assim e eu não sou mãe ou pai deles né. Meu objetivo é outro. Ainda mais com adolescente, bater de frente não é caminho. Em alguns momentos você até faz... (risos) Mas não é o melhor caminho. É isso que eu pensei. Mas não foi nada programado, eu fui vivendo, fui vendo o que foi dando certo, que eu estava conseguindo mais efeito desse jeito e eu mudei muita coisa daquela época. Hoje em dia, por exemplo, eu grito menos porque eu aprendi que não adianta ficar gritando o tempo todo, então eu diminui isso em mim. Tudo bem que o tempo tá passando e eu não fico tão frustrada do tempo passar e eu não conseguir dar aula. Não. Também não vai adiantar. No berro eu também não vou conseguir. Fui aprendendo também. E aí fui mudando.

Elka: Mas uma coisa que eu percebi é que não é só em relação à disciplina do aluno. Tá, você percebe que você ganha trazendo isso para seu trabalho. Isso que já faz parte da sua vida, dessa boa relação eu você quer construir com os alunos. Quando você escuta um aluno lá na aula de sexualidade, sobre os órgãos sexuais que você estava dando e os alunos desenhando no papel kraft

o corpo deles e então o aluno fala assim: “Ah, o nosso boneco podia ser viado”, você lá da outra ponta da sala diz pro aluno – “Viado não! Homossexual”. Interessante essa forma de lidar com o aluno. Você estava atenta ao que os alunos diziam quanto também parece ser uma resposta natural sua de já trazer a problematização. Uma concepção mesmo, uma ideia para os alunos do que é respeito. E aí, então, entrando na questão de preconceito e diversidade, discutindo com os alunos temas como a homossexualidade, isso você trouxe bastante, com temas de racismo, com temas de diferenças sociais. A cultura da população pobre não é inferior, entre outras. Então essas foram algumas questões que você trouxe em sala de aula e a gente percebe que você se importa muito. Um professor poderia simplesmente entender que o papel dele não é esse. Que se o aluno está lá no grupo dele, falando “viado” ou outra coisa, tanto faz. Você não. Você parece entender que tem que interferir. Só o fato de você lidar com isso, acredito que mostra que você acredita que é seu papel, sim, interferir na fala do aluno.

Ana: Sim!

Elka: E como que você entende isso?

Ana: Eu estou formando um cidadão. Ele pode sair daqui sem aprender Ciências e ele vai poder viver assim. Ele pode ser um cidadão, um trabalhador, sem saber ciências. Mas eu não posso deixar um aluno meu sair daqui achando que ele pode levar esse preconceito pro mundo, essa postura pro mundo e que vai estar tudo certo. Porque ele tanto está atingindo pessoas quanto ele está atingindo a si mesmo porque ele pode se prejudicar com essa postura, deixando de enxergar um mundo novo à volta dele. Então na minha cabeça eu estou formando um cidadão. Ele pode odiar Ciências, ele pode não saber nada disso, mas ele tem que ser alguém. Alguém que eu digo, um ser humano, independente dele *ter* algo, ele tem que *ser* algo. Então na minha cabeça, a forma de fazer com que ele seja essa pessoa é corrigir coisas que, muitas vezes, ele está equivocado e que eu percebo que é algo incrustado da própria família e que ele nem sabe direito o que ele está falando. Ele ainda está em formação. Se eu falar pra um adulto isso, ele pode rir da minha cara e continuar usando o termo. Mas se eu estou falando isso para um adolescente, eu corro o risco dele continuar falando, mas eu corro o risco também... Corro o risco não (risos)... Pode acontecer dele mudar aquilo na cabeça dele e pensar “Nossa, foi feio.” ou “Eu podia ter feito diferente”. E muitas vezes até enxergar a si mesmo.

Elka: Você acha que isso está conectado com a sua disciplina ou não?

Ana: A disciplina ajuda? Ela ajuda. Eu acho que ela ajuda. Mas eu conheço colegas que fazem a mesma coisa que não são da disciplina de Ciências. Então eu percebo assim, é... É visão de mundo. Eu percebo que tem colegas que tem uma visão de mundo diferente do habitual e que é essa visão de mundo que faz eles também fazerem isso. Eu percebo que hoje está cada vez maior essa cobrança. Essa cobrança passou a acontecer dentro da sala de aula. Isso eu percebo, que tem

diversos colegas que tem essa cobrança, principalmente os mais novos. Essa questão do respeito ao próximo. Do respeito à condição ou à escolha do outro, né. Enfim. À cor do outro.

Elka: Claro. São temas que estão aí, né? Temas relacionados ao machismo, sexualidade, transexualidade. São temas que estão aí. Mas você não vê nenhuma relação direta desses temas com a sua disciplina?

Ana: Facilita ter a disciplina. Porque a própria disciplina de Ciências ela abre para que o próprio aluno venha dizer o que ele pensa em relação, principalmente, sobre a sexualidade porque ele sente que ele vai ser acolhido. Isso tem a ver com a disciplina, porque como eu enxergo cientificamente, ele percebe que o que ele for e o que ele pensar, tudo bem. Eu posso falar. Esse ano, por exemplo, veio uma aluna me procurar falando que está interessada em mulher. Ela se sentiu tranquila pra falar isso pra mim porque ela sentiu que eu não ia julgá-la. Eu acho que tem a ver com a disciplina que tem a ver também com o fator de eu ser mais nova ou deles perceberem pela minha fala que o pensamento cultural é diferente. Que pra mim não é tudo daquele jeito. Mas não é só comigo. Eu sinto que eles têm isso com diversas outras pessoas que demonstram isso pra eles.

Elka: Essa desconstrução que você pratica em volta desses temas veio da sua família?

Ana: Não.

Elka: Veio da sua religião? Veio da onde?

Ana: Isso aí é da vida.

Elka: Dos amigos?

Ana: Veio da vida. Da vida.

Elka: Nas relações como um todo?

Ana: Das relações gerais. Homossexualismo foi com a minha irmã, que eu tive que começar a aprender. Eu falo que a gente acha que não tem preconceito até que a gente vive. Porque aí a gente percebe se de fato não tem. É... A religião sim, ela influencia a não julgar. A não olhar a pessoa com um olhar de julgamento porque eu não tenho o direito de entender melhor que cada um tem a sua maneira de agir, de estar no mundo. É... Com os amigos. Porque eu me relaciono... A maioria das pessoas com as quais eu me relaciono tem cabeça aberta para diversos assuntos e não é só sexualidade. É droga, é religião, não ter religião, machismo, né. Então eu acho assim que por eu me relacionar com esse tipo de pessoa, óbvio que abriu meu leque, abriu meu pensamento, abriu minha cabeça, isso ajudou bastante. Eu mudei muito. Me tornei uma nova pessoa ao longo dos anos.

Elka: Alguns desses temas chegaram a aparecer na sua formação inicial?

Ana: Não.

Elka: Tipo assim: “Ah, quando você for trabalhar tal questão com os alunos pode surgir a questão de racismo, pode surgir...”

Ana: Não. Nunca. Na verdade, na minha época de faculdade, eu me lembro que isso era muito incrustrado nas salas de aula da faculdade (o preconceito). As pessoas faziam essas coisas.

Elka: E na escola? Aqui?

Ana: Não.

Elka: Já surgiu alguma vez aqui uma conversa sobre a necessidade de conversar com os alunos sobre algum desses temas?

Ana: Não. Raras vezes eu vi. Mas não era pro meu aluno. Eu vi alguns professores falarem à respeito de um aluno que eu já vi no corredor, mas que eu não tenho contato. Mas de um modo geral, assim, alguma coisa em sala de aula, tem alguns momentos que tem até professor preconceituoso. Então não tem essa... Eu não vejo essa preocupação. E nem da escola. Eu não vejo essa preocupação.

Elka: Então, no geral, você não entende a escola como preocupada, além de várias outras coisas, que estávamos falando aqui, com a formação além do conteúdo e isso pode significar muito coisa como, por exemplo, construir raciocínio e tal. Mas, além disso, você acha que, nas duas instâncias, tanto a escola como o sistema público de ensino, gostaria que respondesse sobre os dois, não estão interessados em trabalhar esses temas e as relações interpessoais, de empatia, formação cidadã, aos temas relacionados à preconceito. Você acha que está aí a ideia ou não?

Ana: Então... Eu acho que no Estado, na secretaria de educação, até existe um... Não é preocupação. No papel, tem! Existe. Mas eu não percebo isso vindo de fora pra dentro da escola e nem dentro da escola. Eu não percebo. Eu acho que isso não é tão levado. Isso não é tão importante, digamos assim. Tanto pra secretaria da educação quanto dentro da própria escola. Eu acho que falta sim. Como eu disse, existem indivíduos, existem professores individuais que pensam assim e que fazem o seu papel. Mas se não for pelo individual do professor, não existe. Eu não vejo assim, essa preocupação.

Elka: Entendi. Eu gostaria de te fazer uma pergunta mais direta agora. Bem... Uma outra questão que parece estar um pouco nebulosa em relação às suas dificuldades com o conteúdo... Mas uma questão que achei muito difícil de captar dentre tudo foi o que você entende por Ciência. Acho que esse é um conceito muito importante para o professor de Ciências e o que, para você, é a disciplina Ciências da Natureza.

Ana: Olha... Pra mim é muito difícil definir Ciência. Porque na faculdade, quando a gente aprende né, porque eu fiz Biologia, é que a Biologia é o estudo da vida. Isso pra mim é fácil de entender. Dos seres vivos, na verdade né. Pra mim isso é muito fácil e claro de entender. Mas quando você fala de Ciências, a gente não engloba só Biologia. A gente tem Biologia, Química, Física, enfim. E... Pra mim, é muito difícil entender, mas eu acredito que a Ciência ela tá relacionada ao aprendizado das tecnologias, ao aprendizado do... Nossa! Muito difícil. Não sei definir... Cem por cento. Acho que é isso... O estudo das tecnologias, dos seres vivos, a forma como os seres vivos interagem entre si e com o ambiente ao seu redor, que acaba englobando Física, Química. Mas existem outras coisas implícitas né? Implícitas? Não sei se é implícita... Mas, por exemplo, existe uma Ciência Exata dentro das Ciências né?

Elka: E temos as Ciências Humanas né? Sociologia, por exemplo, é uma Ciência.

Ana: Sim, sim. Mas eu nunca pensei em Ciências Humanas dentro de Ciências, porque apesar de saber que é uma Ciência, não é exatamente o que a gente traz. Né? Como estudo pros alunos. Por isso que eu sempre pensei separado.

Elka: E se falarmos das Ciências da Natureza. Da sua disciplina. O que você significaria na disciplina?

Ana: Pra mim, se relacionaria ao estudo do meio ambiente... A... A... Ao conhecimento do meio ambiente, mas o meio ambiente como um todo. Não só os seres vivos que vivem nele, mas o que não é vivo também. Né? Os fatores não vivos do ambiente também.

Elka: E qual a finalidade de se ensinar isso? Pra que?

Ana: Ah... Eu acho que tem diversas finalidades...

Elka: Ou seja, qual a finalidade do seu trabalho como professora de Ciências.

Ana: Eu acho que tem diversas finalidades.

Elka: Bem ligado à disciplina mesmo. Pra quê ensinar Ciências da Natureza?

Ana: Eu acho que é importante a gente conhecer o mundo em que você vive. Os seres com os quais você convive, ou você mesmo né? E eu acho que as Ciências, ela te leva a ter pensamentos mais profundos em relação ao mundo, em relação ao ambiente. Na minha cabeça, ela te traz até uma consciência maior da sua relação com esse mundo. Ela te faz pensar de uma forma mais amplificada a respeito de como você convive, de modo geral, com os seres vivos e com os fatores não vivos também. Com tudo o que está ao seu redor.

Elka: E o que seria fazer Ciência? Você faz Ciência em sala de aula?

Ana: Não sei... Eu acho que muitas vezes não.

Elka: A Ciência é feita quando vocês vão para o laboratório?

Ana: Não só o laboratório. Eu acho que, na verdade, a Ciência é feita de diversas maneiras. Ela é feita quando eu vou ao laboratório? Sim. Ela é feita quando eu vou visitar um jardim? Sim. Ela é feita quando nós discutimos a respeito dela? Sim. Mas muitas vezes eu não me sinto fazendo Ciência, porque eu me sinto muito ligada a palavras, que nem sempre... Tudo bem são palavras necessárias pra quem trabalha na área de Biologia, Física, Química, pra quem trabalha na área de Ciências, no meio científico, mas que para o aluno não vai ter tanta importância, porque o mais importante é ele entender o porquê daquilo. O conceito daquilo e não tanto a palavra. Que é utilizada dentro da sala de aula.

Elka: Na sua formação de Ciências Biológicas, você já falou que teve dificuldade em trabalhar temas como a Química.

Ana: Uhum.

Elka: Eu acompanhei várias aulas de Química e percebi que dentro desse conteúdo, o que eu interpretei de fora, é que você acabou indo para uma prática muito mais conteudista do que quando você estava trabalhando com os conteúdos da Biologia. Então houve uma preocupação muito grande de que o aluno tivesse aquele conteúdo no caderno e que ele pudesse estudar aquele conteúdo clássico, né. Vieram as aulas de slides para que os alunos pudessem copiar e você parece ter ficado bem ligada ao conteúdo mesmo. Você acha que isso se deve a sua não afinidade com a Química ou que vem da sua formação?

Ana: Não. Eu gosto de Química, mas na minha cabeça, pra eles entenderem Química, eles tinham que saber os conceitos. Eu não conseguia pensar em uma outra forma de ensinar química se não através dos conceitos. Esse ano, por exemplo, que eu dei aula pra oitava série de novo, eu mudei um pouco essa forma de trabalhar. Eu não me apeguei tanto ao fato deles saberem esses conceitos todos e me apeguei mais ao fato deles entenderem o que era. Por exemplo, eu me preocupei mais em chegar em reações químicas e mostrar o que era uma reação química do que eles aprenderem a escrever uma reação, escreverem ou saberem né. Eu me preocupei mais com isso. E eu senti, apesar de eles terem muita dificuldade, até porque quando você vai fazer avaliação é mais difícil avaliar o que eles aprenderam na reação, mas eu avalei isso através do trabalho que eles fizeram, mas eu senti que foi muito mais eficaz. Que eles entenderam muito mais o objetivo da Química do que ficar falando... Até porque lá no ensino médio eles vão ver tudo isso de novo. Mais do que ficar falando, por exemplo, que o átomo tem tantas camadas né que, na verdade, hoje em dia tá até meio que...

Elka: Você acha que isso tem relação com o fato de você já ter tido contato com o conteúdo?

Ana: Eu acho que é porque eu tive um contato maior!

Elka: Né? Depois de dar aula pra outra turma...

Ana: Agora eu sinto que eu compreendo o que eles precisam de fato saber e o que eles não precisam saber nesse momento. Que é uma dificuldade que eu tenho com o conteúdo do estado também. Porque ele não deixa claro até onde o aluno tem que ir. Então você fica meio confusa “Será que eu tenho que ir mais aprofundado ou não?”. E eu senti que foi mais eficaz. Por exemplo, eu falei sobre átomo, falei sobre elementos químicos, expliquei o que era, mas eu não tive, por exemplo, eu não passei texto. A gente usou o livro. Eu usei a tabela periódica e mostrei. Eles me questionaram a respeito de tudo que estava ao redor deles e o que é que era átomo e o que não era e eu falei que tudo era. Então eles começaram a se questionar a partir de tudo o que eles viram “Mas professora, eu não estou enxergando”, “Mas tá aí” né. Eles tentaram porque é abstrato né? Eles tentaram imaginar. Eu trouxe vídeo pra eles, eu trouxe um da série Cosmos que é um pouco mais complexo, mas eu trouxe um mais facilzinho que os Estados Unidos lançou uma vez pra promover energia nuclear. E aí, no começo desse vídeo, eu só mostrei o começo, ele mostrava o átomo, mostrava o elétron girando na eletrosfera. Então eu achei que ficou mais claro pra eles e eles conseguiram entender melhor. E aí eu fui pra reações químicas e eu não fiz reações químicas no laboratório. Eu pedi pra eles procurarem reações químicas do dia a dia deles, que reações tinham acontecido. E a apesar deles não trazerem todas do dia a dia, eles acharam coisas muito curiosas e eles trouxeram e eles se preocuparam em explicar aquilo que eles tinham feito e eu achei que deu mais efeito. Eu achei que eles, pelo menos, têm uma vaga ideia do que é uma reação química hoje, do momento que acontece. Mas eu acho que eu precisaria de mais tempo porque eu acho que faltou eles entenderem, na prática, o produto da reação. Eles enxergaram a reação, mas ficou faltando entender o produto disso, assim. Eu achei que faltou mais tempo. Eu acho um conteúdo muito extenso pra pouco tempo. Isso também me frustra sabe? Porque é um bimestre, na verdade. Eu dou em dois porque eu sou teimosa, mas é só um bimestre pra isso. Eu acho pouco tempo, eu acho muito difícil pra eles entenderem, assim, em tão pouco tempo.

Elka: Ah, mas eu sinto que você sente uma autonomia com essa questão de tempo.

Ana: Ah, mais ou menos. Porque a gente é cobrado. Toda vez que chega o replanejamento, eles pedem pra gente falar quantos por cento a gente atingiu do currículo e eu não atingi. Eu nunca vou atingir cem por cento. Eu vou acabar o ano em atingir cinquenta por cento.

Elka: E você acha que isso é um problema?

Ana: É. Porque tem coisas que eles não vão ver comigo e eu não sei se eles vão ver de novo e eu não sei se isso vai fazer falta pra eles. E aí de novo eu entro na responsabilidade de que o que eu vou estar ensinando e o que que está faltando. Mas se eu fosse me preocupar em correr, eu ia deixar muita gente pra traz. E eu não gosto de deixar. Sempre vou deixar, não tem jeito, porque às vezes você até acha que a pessoa foi e não foi, mas eu quero que a maioria, pelo menos, entenda.

Senão não faz sentido eu estar aqui explicado. Mais fácil eles pegarem uma vídeo aula ou um livro pra ler.

Elka: Você acha que ensinar Ciências tem um lado político?

Ana: Acho.

Elka: O que seria esse lado político do ensinar Ciência?

Ana: Eu acho que a Ciências abre a nossa mente. A gente enxerga as coisas com mais racionalidade. Eu acho que a gente sai um pouco do emocional e começa a raciocinar um pouco mais, a pensar que as coisas que estão ao nosso redor e acontecem a nossa volta elas tem uma lógica naquilo. Não são... É... Meramente emocionais, explosivas. Eu sou uma pessoa muito emotiva e a Biologia me trouxe o lado racional de começar a entender né o que acontece à minha volta na vida. Eu acho que desperta muito essa coisa de enxergar que existem interesses por trás de diversas coisas por conta das ciências. Vai, vou dar um exemplo, quando eu falei com eles sobre... Eu não lembro do que a gente estava falando, a gente entrou em patentes e aí eu expliquei pra eles que quando um experimento, quando um remédio está pra ser descoberto, ele não pode ser fabricado, que tem um tempo para outras empresas fabricarem, que a indústria tem um prazo, um tempo dela lá de patente e ‘nã nã nã’. Isso entrou numa situação política né, porque poxa, é um medicamento, mas não vai servir pra todo mundo. Porque que só a empresa pode fazer e fazer caro. Então eu acho que a Ciência ela pode trazer a possibilidade sim dessa discussão. Porque fica uma coisa meio óbvia. Se você tem esse raciocínio lógico, fica óbvia essa discussão. Não é emocional “Ah, porque eu não gosto”, “Ah, porque eu não quero”. Não! Tem um por que. Tem um motivo. Eu acho que a ciência instiga sim eles a pensarem mais com a própria cabeça.

Elka: Questionar?

Ana: Isso! Se eles tem um conhecimento científico ele tem mais embasamento pra discutir aquilo. Se ele não tem nenhum conhecimento, ele vai ter que aceitar tudo o que alguém fala. Assim como, sei lá, um simples ir ao médico. Se você tem um certo embasamento científico e o médico te fala alguma coisa, você tem como questionar, sabe questionar. Você tem embasamento mesmo não sendo médico. E você não conhecendo, você só vai aceitar. Se ele te der um remédio porque esse remédio ele negociou com o fabricante que ele vai receitar e ganhar uma porcentagem, por exemplo, ele vai dar um remédio qualquer e você vai tomar. Sem questionar. Então eu acho que tudo sim tem seu lado político, social, cultural. Eu acho que a Ciências ela propicia, sim.

Elka: Entendi. Legal! E eu estou vendo que estamos ficando sem tempo. E eu vou sair do tema que vamos seguindo pra te fazer uma pergunta que eu queria muito saber. Como você viu, enquanto participante, e hoje também vendo os outros professores entrando, essa jornada que foi entrar no Estado, as prova, exames. O que você achou das políticas do Estado? Porque para

realizar essa chamada, foi um conjunto de políticas estaduais. Então vai ser realizado dessa forma, com essa prova, exigimos que o professor entre com uma certa saúde. Nesse conjunto de políticas eu abarco os três primeiros anos, com o probatório, fazendo professor frequentar um curso de formação que vai abranger tal e tal conteúdo sobre ser professor e sobre o ensino no Estado. Então, sobre todo esse conjunto de políticas e práticas estaduais para a entrada de professores na rede... Como você vivenciou e o que você acha disso?

Ana: Eu acho injusto. Eu não acho que eu estou aqui por mérito. Eu acho assim, eu faço aqui um trabalho que eu gosto, é isso que eu quero, eu me dedico a ele, mas eu poderia simplesmente não me dedicar e estar aqui. Eu acho que politicamente existe um descaso. Se eu não dou... Se eu não me preocupo com a educação dos alunos eu não tenho problemas com pessoas que pensem, que raciocinem. Eu não estou dizendo que todo professor é assim, mas que é muito jogado. Qualquer pessoa pode entrar numa sala e dar aula. A gente não precisa nem pensar no concurso público, só pensar no professor temporário. Eu comecei dando aula sem nem saber o que era dar aula. Então assim, eu poderia ser uma ótima professora, mas eu poderia ser uma péssima professora, só fazer merda e o meu aluno sair daqui com uma formação chula. Então... E eu acredito que muitas vezes eu não consigo dar a educação que eu deveria dar. A qualidade. É... Mas eu estou me esforçando pelo menos pra isso. Eu estou correndo atrás. E eu nem acho que deveria ser assim. Eu acho que já deveria estar preparada e eu não estou. Eu deveria ter tido uma preparação. Mas tem situações ainda piores que a minha que de pessoas que nem estão se importando e isso politicamente é bom. Se o aluno não raciocina e não pensa ele vai se tornar um cidadão que não raciocina e não pensa e ele vai aceitar o que vier e vai acreditar no que for e ele vai ser o índio que ganhou o espelho do português e se deixou ser colonizado e dominado. Então na minha cabeça é muito fácil fazer dessa forma. Muito simples. Com relação à saúde, é... Eu entendo que tem que ter uma preocupação porque tem que ter o professor dentro da sala de aula, só que eu não sei se é eficaz também. Eu barro o professor que é obeso e eu tenho um professor super saudável que diz ter uma dor no braço que às vezes é verdade e, às vezes, não é verdade. Ele pede licença e fica a vida dele inteira de licença ou readaptado. E vida que segue. Então, por isso que eu acho injusto. Tinha que ser igual pra todos. Se eu não quero um professor obeso porque ele corre o risco de ter outras doenças que vão causar problema, e eu tive risco de ser barrada por estar obesa, é... Se eu tenho essa preocupação eu deveria ter a preocupação com todos os outros. De fiscalizar isso melhor, e saber isso melhor, se de fato existe essa doença, se o professor não está fazendo corpo mole. Eu não deveria dar a quantidade de abo... Eu sei que a gente adora, mas eu não deveria dar a quantidade de abonadas que eu dou, eu não deveria dar a quantidade de licenças premium que eu dou. Porque eu estou prejudicando o aprendizado do aluno. Então é balela. Eu não sei porque existe mas é balela, da boca pra fora. Não existe esse controle, eles não estão preocupados. Além disso, que estou entrando numa escola do estado e quem me dá saúde? É o Estado, é a prefeitura. Então quer

dizer... Se eu não tenho saúde, eu não tenho porque eu não quero ter ou não tenho muitas vezes porque eu não tenho o respaldo pra poder ter? Então sei lá... Eu acho muito complexo discutir isso.

Elka: É... Dando aula também nem tempo você tem de procurar saúde.

Ana: Mais essa. E aí o professor está dentro do estado e não existe um programa de prevenção. Você não recebe uma equipe dentro da escola, por exemplo, pra ensinar você a falar de maneira adequada pra não acabar com a sua voz. Você não recebe uma equipe de ginástica laboral pra te ensinar a fazer um alongamento. Você não recebe equipamento adequado. Eu tenho essa cadeira, mas tem gente que não tem essa cadeira, vai sentar em qualquer uma. Eu tenho essa mesa, mas tem gente que não vai ter essa mesa e vai acabar com a saúde. Então eu acho balela, Elka. Vou ser bem sincera. Quando as pessoas dizem assim... É só um jeito de pôr professor dentro da sala... Mas eu vi uma professora falar uma vez pra mim - "Poxa, eu estou chateada porque meus amigos que são temporários estão sem aula" - e essa professora falou pra mim - "Ah, mas você não tem que pensar assim, você passou no concurso e você está aqui. Por que é que eles não prestaram o concurso e se prestaram, por que é que eles não passaram?". E *quem disse* que o concurso era direcionado a dar aulas? Quem disse que ele mostrava que estava apto, de fato, a dar aula ou não? Eu não acho. Pela minha própria prova, pelo que eu fiz e por eu ter passado. Eu não acho que foi isso o que foi avaliado. Porque eu conheço excelentes professores que não entraram. Que eu considero até serem melhores professores do que eu. Então é muito complicado né?

Elka: Uhum. Por último, eu queria que você fizesse uma retrospectiva de como você vê agora a época que você entrou aqui. Quando você começou como efetiva e também dos dois anos antes que você estava como professora eventual. Mas assim, o que você pensa hoje da época que você entrou? Porque você olha com olhar diferente né?

Ana: É. Eu acho que assim, é... A princípio eu acho que eu tinha a ideia de que eu tinha o poder pra mudar coisas que hoje eu percebo que eu não posso mudar sozinha. Eu não perdi as esperanças na educação, mas eu percebi que se eu continuar dentro de uma escola estadual sem me aprimorar, sem me aperfeiçoar, sem correr em busca de outras coisas, eu vou poder mudar muito pouco. Porque não depende só de mim e dentro do estado eu encontro muitas pessoas que estão penduradas no cargo e enquanto isso não mudar, as coisas não vão mudar dentro da escola estadual. Eu gosto muito de dar aula numa escola do estado e a minha intenção é poder continuar, sei lá, com uma, duas salas de for possível, porque hoje não se pode reduzir. Mas eu quero muito mais que isso. Eu quero fazer um trabalho muito maior do que simplesmente ficar dentro de uma sala de aula numa escola estadual passando por cima de todos os problemas que tem externamente pra fazer o meu trabalho e deixar que os outros façam do jeito que eles querem e deixar que as coisas aconteçam do jeito que eles que tem. Porque o aluno entra na minha aula e eu tenho uma

forma de pensar e agir e aí ele vai pra outra e vai esquecer tudo o que aconteceu aqui. Porque ele vai ter outras, sei lá, cinco, quatro, que seja, de maneiras totalmente diferentes, fazendo coisas totalmente diferentes com ele, não deixando que ele se transforme. Que ele se torne um cidadão. Então eu gostaria de poder fazer algo diferente além do que eu faço hoje. Eu acho assim, eu não me decepcionei com a educação, eu gosto do que faço. O que eu mais gosto é estar dentro da sala de aula. A parte da sala dos professores, ATPC, reunião, pra mim é a menos legal. A mais legal é estar aqui com eles mesmo com todos os percalços que a gente passa. Por isso que eu percebo que esse é o trabalho que eu quero pra mim. Que eu decidir pra mim. É essa minha opção, é esse meu dom. É isso que eu escolhi. Mas essa visão de que vou conseguir mudar de dentro da sala de aula sozinha, mudou. Eu não tenho mais essa...

O sinal bateu e fomos interrompidas nesse momento porque necessitavam da sala de aula que estávamos terminando a entrevista. Ela termina a ideia dela andando até a sala dos professores de que uma outra coisa que ela percebeu ao longo desses três anos, foi a importância de se estudar a teoria. Ela tinha uma visão completamente diferente e negava muita coisa. Mas hoje percebe que seria necessário estudar mais teoria para conseguir evoluir na carreira e também pessoalmente enquanto profissional. Pergunto se teoria da Educação ou teorias das Ciências naturais. Ela responde que da Educação mesmo, auxiliando a ela a compreender as lacunas que o estado e o curso do estado tem deixado em como ensinar a matéria.

Logo em seguida, seu marido chegou para buscá-la, avisando pelo celular. Eu sabia que já estava no fim da entrevista e por isso nem liguei o gravador de novo. Nos despedimos com mais um abraço apertado e nos dizemos o quanto foi gostoso nos revermos depois desses vários meses separadas. As duas riem, nos desejamos coisas boas e nos dispomos uma à outra para o que for necessário. Um adeus.