

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Thiago Mendonça

**O FORMAR-SE PROFESSOR EM UM PEQUENO GRUPO DE PESQUISA
NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA SOB A PERSPECTIVA
DA FENOMENOLOGIA E DA PSICANÁLISE DE GRUPOS**

BAURU
2016

Thiago Mendonça

**O FORMAR-SE PROFESSOR EM UM PEQUENO GRUPO DE PESQUISA
NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA SOB A PERSPECTIVA
DA FENOMENOLOGIA E DA PSICANÁLISE DE GRUPOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência, sob a orientação do Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho.

**BAURU
2016**

Mendonça, Thiago.

O formar-se professor em um pequeno grupo de pesquisa na interface universidade-escola sob a perspectiva da fenomenologia e da psicanálise de grupos / Thiago Mendonça, 2016.
287f. : il.

Orientador: Washington Luiz Pacheco de Carvalho

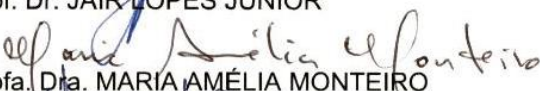
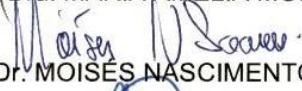
Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016

1. Formação docente. 2. Subjetividade. 3. Processos e formações psíquicas. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE THIAGO MENDONÇA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 10 dias do mês de junho do ano de 2016, às 14:30 horas, no(a) Sala 01 da Pós-Graduação/FC, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR do(a) Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profa. Dra. MARIA AMÉLIA MONTEIRO do(a) Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas / Universidade Federal da Grande Dourados, Prof. Dr. MOISÉS NASCIMENTO SOARES do(a) Departamento de Ciências Biológicas / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Prof. Dr. JOÃO AMADEUS PEREIRA ALVES do(a) Departamento Acadêmico de Física / Universidade Tecnológica Federal do Paraná, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de THIAGO MENDONÇA, intitulada **O formar-se professor em um Pequeno Grupo de Pesquisa na interface universidade-escola sob a perspectiva da Fenomenologia e da Psicanálise de Grupos**. Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: _ _ _ _

APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ
Prof. Dr. JAIR LOPES JUNIOR
Profa. Dra. MARIA AMÉLIA MONTEIRO
Prof. Dr. MOISÉS NASCIMENTO SOARES
Prof. Dr. JOÃO AMADEUS PEREIRA ALVES

*Quem de dentro de si não sai
vai morrer sem amar ninguém
O dinheiro de quem não dá
é o trabalho de quem não tem
Capoeira que é bom não cai
mas se um dia ele cai, cai bem.*

Trecho de Berimbau, de Vinicius de Moraes e Baden Powell.

Aos professores
que Brasil afora trabalham e batalham,
desvelando as opressões em que nos encontramos,
buscando a construção de uma sociedade mais justa e democrática
e, também,
aos mais de 200 profissionais da educação e ativistas que
ficaram feridos na chamada “Batalha do Centro Cívico”,
em 29/04/2015, em Curitiba-PR

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp/Bauru pela experiência formativa proporcionada.

À Capes pelo financiamento do Projeto Obeduc e pela bolsa de estudos concedida.

Ao meu orientador, Prof. Washington Carvalho, que me deu “corda” suficiente e me proporcionou um caminhar autônomo e repleto de possibilidades, confiança e condições de “ser mais”.

À Profa. Lizete Maria Orquiza de Carvalho, pelo exemplo de vitalidade e disposição para o diálogo.

Ao Prof. Jair Lopes Junior, por sua serenidade, comprometimento e atenção para com tudo e todos, além da sua valiosa participação na qualificação e na defesa da tese.

À Profa. Maria Amélia Monteiro, ao Prof. Moisés Soares Nascimento, ao Prof. João Amadeus Alves e ao Prof. Renato Diniz e pelas contribuições e diferentes olhares lançados sobre esse trabalho na qualificação e na defesa, os quais sem dúvida enriqueceram a mim e ao texto ora apresentado. À Profa. Noemi Sutil e ao Prof. Marcelo Carneiro Carbone por gentilmente colaborarem como suplentes.

Aos professores com os quais tive o prazer de compartilhar momentos de discussão e aprendizagem nessa Pós-graduação: Antonio Vicente M. Garnica, Danilo Rothberg, Eduardo Terrazzan, Fernando Bastos, Janda Talamoni, Luciana M. L. Campos, Marília Tozoni-Reis, Renato Diniz e, Roberto Nardi.

Aos servidores técnico-administrativos mais eficientes, prestativos, cordiais e humanos que se pode encontrar em uma seção técnica de pós-graduação: Andressa Talon, Gethiely Gasparini, Guilherme Venturini, em especial à Denise Felipe, dona do maior sorriso e coração que essa pós já viu e à simpatia em pessoa, Tânia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa AVFormativa e os amigos que levarei para a vida: Adriana Bortoletto, Adriana Marques, Ademir Pereira, Bruno, Gleyci Marques e família, Cinthia Genovez, Deise Peralta, Diana

Moreno e Leonardo Martínez, Diana Parga, Paola, Luciano e filhos “dos Anjos”, João Ricardo Neves, Juliana Andrade, Mariana Pizarro, Regina Barros, e à Vanessa Pedrancini. Em especial, à Grazielle Gimenez, por sua disposição em ajudar em tudo que precisar ser feito. Ao Luis Birello por sempre rir das minhas “piadas” e por ser um bom amigo. À Marisa Salina, pela doçura da companhia nos mais diversos momentos. Ao Michel Carnio pelo companheirismo. À Nataly Lopes e sua incrível capacidade de fazer tudo ao mesmo tempo e com qualidade. A convivência só faz a admiração aumentar, Nat! Ao Paulo(inho) Gabriel, irmão que levo pra vida, parceiro de estudos e “popopó”.

À minha família bauruense, com quem não apenas a vida ficou mais leve e com mais gosto de churrasco, me fez uma pessoa melhor e sem medo de conflito. Ao Hawbertt, com seu brilho no olho, doçura de menino e toda “molecagem” do mundo. Ao Rafael e sua inquietude, criatividade, inventividade e um humor fantástico, cujo carinho estendo à Thaís e Cecília. Ao William, sua jovialidade e paixão que inflamam qualquer um à sua volta, além de Carla e Carina que moram no meu coração.

À (minha) família Lenharo, que sempre me acolheu e me fez me sentir parte: Vó Ção, Seu Vardo; Ju, Paulinho e Maria Paula; Camila, Fazão e Gabriel; Pedrinho, Patrícia, João Pedro e Luíza; e, mais do que especiais e importantes para mim, Tutu e Ana Flávia, irmã que a vida me trouxe, companheira e amiga sempre pronta pra tudo.

À gestão, corpo docente e funcionários da E.E. Sebastião Inoc Assumpção: Paulo, Diná, Aline, Ana Laura, Andreia, Aneli, Angélica, Beatriz, Caio, Clariane, Cris, Daiane, Dani, Danilo, Elaine, Eliani, Elô, Flávia Daniela, Gorete, Guilherme, Jaqueline, Jeferson, João Bosco, Luciana, Lucimara, Marcia, Michel, Mônica, Reinaldo, Rita, Rose, Sandra, Silvana, Silvia, Sônia, Tânea, Vivi, William.

Aos amigos que não por acaso estiveram comigo nesses quatro anos e fizeram os dias mais leves e divertidos: Adriana Nascimento; Alessandra e Dorian Di Roma; Aline Oja; Bianca Trama; Cesar Ronchesel; Daniel Muniz; Deysi Draeger; Douglas Galbiatti e Letícia Johansen; Drielly, Guilherme e Gab; Ednan Gomes; Érica Travain; Fabiana Hencklein; Família Ribeiro (Vó Lair, Seu Lauro, Tia Mari, Dona Marcia, Seu Henrique, Christian, Melanie e Rafael

Kamarowski); Giovana Sander; Helio Maziviero; Izabel Araújo; Janaina Picolo; Julio, Fiica e toda família Felis; Katy e Mau Hashimoto; Laryssa e Maira Barbosa; Lolly Nicolim e Dolores Serrano; Marcela Agudo; Márcia Bello; Mariana e Rodrigo Gazola; Michelle e Manu Santos; Nathalia Silva; Olinda Soares; Patrícia Nunes; Rafael Mendonça; Raíssa “Terê” Moraes, Raquel “Rardi” Campos; Sabrina “Sassá” Basso; a “Irmã” Regiane Rodrigues; Renata Cabrera; Tatiana Salazar; em especial ao Job Ribeiro, pelo bem que emana e disposição para com o outro; à Marisa Sei, por todo o apoio, por acreditar mais que eu mesmo às vezes, ocupando um espaço tão grande em tão pouco tempo e, à Marcela Ribeiro “Xu”, pelo companheirismo e pelas muitas risadas.

Por fim e não menos importante, à família que me trouxe ao mundo e sem cujo apoio eu jamais teria conseguido:

À minha mãe, Luzia Schena, por sua fé e por sempre acreditar em mim e na bondade das pessoas.

Ao meu pai, Olavo R. de Mendonça, por sua garra e determinação em tudo que faz.

Ao meu cunhado, Anderson Maluf e, à minha irmã, Talita Mendonça, minha primeira grande incentivadora e amiga.

Ao Deus da bondade.

MENDONÇA, T. **O formar-se professor em um Pequeno Grupo de Pesquisa na interface universidade-escola sob a perspectiva da Fenomenologia e da Psicanálise de Grupos**. 2016. 287f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

RESUMO

Apresentamos nesse trabalho a análise de um processo formativo realizado em um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) na interface universidade-escola. Nosso objetivo era investigar o processo experienciado por quatro professores de um PGP a partir do desvelamento de sua subjetividade e da reconstrução da história do agrupamento em vista de processos e formações intra e interpessoais evidenciados em seu discurso. Para tanto, utilizamos a fenomenologia transcendental de Edmund Husserl e a psicanálise de grupos do francês René Kaës como referenciais teórico-analíticos. Em termos de referenciais da área de formação de professores, trabalhamos com as concepções de autonomia, proletarianização do trabalho docente e modelos de professores de José Contreras, enfatizando o modelo do professor intelectual transformador de Henry Giroux, que se baseia nos preceitos da Teoria Crítica da Sociedade. A constituição dos dados incluiu a realização de entrevistas de abordagem fenomenológica com quatro professores que atuavam nas seguintes áreas: História, Ciências, Matemática e Química, Geografia e Libras e, Biologia, evidenciando parte da diversidade do grupo e do trabalho que se busca ser interdisciplinar. Entendemos a utilização da fenomenologia e da psicanálise de grupos em termos de complementaridade, uma vez que a primeira contribuiu para uma maior compreensão do processo vivido individualmente pelo sujeito em seu mundo subjetivo e a segunda trouxe aspectos relacionados à inscrição e permanência desses professores em um contexto intersubjetivo que recebe influência de processos e formações psíquicas. As considerações finais do texto incluem reflexões acerca da necessidade de investimentos narcísicos em cada participante do grupo, bem como que o PGP ideal deveria se reunir fora das ATPC dos professores, pois dessa maneira o ingresso no grupo se daria pela renúncia genuína a outros alvos pulsionais. Além disso, o modo como as subjetividades individuais, processos e formações psíquicas influenciam as pretensões formativas dos professores em um espaço que possibilita a troca de experiências e a produção de sentidos para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e justa.

Palavras-Chave: Formação docente. Subjetividade. Processos e formações psíquicas. Experiência formativa.

MENDONÇA, T. **Teacher Education in a Small Research Group on University-School interface under phenomenology and group psychoanalysis perspective**. 2016. 287f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2016.

ABSTRACT

We present in this work an analysis of a formative process conducted in a Small Research Group (PGP in Portuguese) at the university-school interface. Our aim was to investigate the process experienced by four teachers of a PGP from the unveiling of their subjectivity and the reconstruction of the history of group in view of intra and interpsychic process and formations highlighted in their speech. Therefore, we used Edmund Husserl's transcendental phenomenology and René Kaës' group psychoanalysis as theoretical and analytical frameworks. In terms of teacher education, we worked with Jose Contreras concepts of autonomy, proletarianization of teacher's work, emphasizing Henry Giroux teacher as transformative intellectual model, which is based on the Critical Theory. Data constitution included phenomenological interviews with four teachers which act in following areas: History, Geography, Science, Chemistry and Mathematics and, Biology, showing part of group's diversity and work that seeks interdisciplinary. We understand the use of phenomenology and group psychoanalysis as a complementarity sense, since first of them contributed to a better understanding of the process experienced individually and the second brought aspects related to inscription and stay of these teachers in an intersubjective situation on influence of psychic processes and formations. The final considerations include reflections on the need of narcissistic investment in each group participant, as well as the ideal PGP should meet out the teacher's ATPC, once the entrance into the group would occur the genuine renounce of other drive targets. Also, the way how individual subjectivities, psychic processes and formations influence the formative pretensions of teachers in a space that allows experience exchange and meaning production for the construction of a more human, democratic and fair society.

Keywords: Teacher education. Subjectivity. Psychic processes and formations. Formative experience.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP – Avaliação da Aprendizagem em Processo

ACT – Admitido(a) em Caráter Temporário

ALE – Avaliação em Larga Escala

Alternancias – Grupo de investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza

APG – Aparelho Psíquico Grupal

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

ATPL – Aula de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha

AVFormativa – Grupo de Pesquisa Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa

CAP – Clube Alpino Paulista

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Colciencias – Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación da Colombia

CSC – Cuestiones Sociocientíficas

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais

DE – Diretoria de Ensino

EAD – Educação a Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

ENPEFIS – Encontro de Prática de Ensino de Física de Ilha Solteira

GGP – Grande Grupo de Pesquisa

GT – Grupo de Trabalho

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IdeSP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INCT – Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Libras – Língua Brasileira de Sinais

OSPB – Organização Social e Política do Brasil

PAA – Projeto de Apoio a Aprendizagem
PGI – Pequeño Grupo de Investigación
PGP – Pequeno Grupo de Pesquisa
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador
Projeto Obeduc – Projeto Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências
ProUni – Programa Universidade para Todos
PSS – Processo Seletivo Simplificado
PT – Partido dos Trabalhadores
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QSA – Questão Socioambiental
QSC – Questões Sociocientíficas
Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SD – Sequência Didática
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNEF – Simpósio Nacional de Ensino de Física
TAC – Teoria da Ação Comunicativa
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UnicenP – Centro Universitário Positivo
UP – Universidade Positivo
UPN – Universidad Pedagógica Nacional
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
DO NASCIMENTO À UNIVERSIDADE.....	16
A LICENCIATURA E O BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	17
O MESTRADO EM CIÊNCIA DO SOLO, A ANTÁRTICA E O INGRESSO NA DOCÊNCIA.....	18
O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DESSA TESE	20
INTRODUÇÃO	24
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE- ESCOLA	24
O GRUPO DE PESQUISA AVFORMATIVA, A TEORIA CRÍTICA E O PGP	26
A CONCEPÇÃO DO HORIZONTE DE INVESTIGAÇÃO	35
DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.....	40
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA	42
1.2 A PROLETARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E OS MODELOS DE PROFESSORES.....	47
1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE- ESCOLA	53
1.4 A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	57
CAPÍTULO 2 – A FENOMENOLOGIA	64
2.1 ORIGENS E CARACTERÍSTICAS GERAIS	64
2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....	68
2.2.1 Essência e intencionalidade	68
2.2.2 A atitude fenomenológica	70
2.2.3 A redução fenomenológica	71
2.3 A FENOMENOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	72
CAPÍTULO 3 – A PSICANÁLISE DE GRUPOS	75
3.1 O CONCEITO DE GRUPO	75
3.2 OS GRUPOS PSÍQUICOS INTERNOS E O APARELHO PSÍQUICO GRUPAL	79
3.3 OS ORGANIZADORES PSÍQUICOS GRUPAIS.....	82
3.4 AS ALIANÇAS INCONSCIENTES	84
3.5 A PSICANÁLISE DE GRUPOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	90
CAPÍTULO 4 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	93
4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA – O PGP EM QUESTÃO	94
4.2 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	98
4.2.1 As entrevistas fenomenológicas	98

4.2.2 Os entrevistados e suas entrevistas	101
4.3 AS ANÁLISES DOS DADOS	103
4.3.1 A análise fenomenológica.....	103
4.3.2 A análise psicanalítica	106
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DO DISCURSO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO PGP	109
5.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA	109
5.1.1 Compreensão ideográfica do discurso de S1	109
5.1.2 Compreensão ideográfica do discurso de S2	126
5.1.3 Compreensão ideográfica do discurso de S3	134
5.1.4 Compreensão ideográfica do discurso de S4	151
5.2 ANÁLISE NOMOTÉTICA	160
5.2.1 Categoria primeira: Dilemas sobre a escolha da docência como profissão	161
5.2.2 Categoria segunda: Sentimentos relativos à formação inicial e ao ingresso na docência.....	163
5.2.3 Categoria terceira: Contradições relacionadas à prática pedagógica	166
5.2.4 Categoria quarta: O pesar da cobrança externa.....	171
5.2.5 Categoria quinta: Percepção da parceria entre universidade e escola	172
5.2.6 Categoria sexta: O significado do PGP na formação do professor .	173
5.2.7 Categoria sétima: Solidão e invasão sistêmica.....	175
5.2.8 Categoria oitava: Discurso da falta	177
5.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO (OU UMA NOVA REDUÇÃO)	178
CAPÍTULO 6 – A HISTÓRIA DE UM PGP SOB O OLHAR PSICANALÍTICO: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	180
6.1 A PRECEDÊNCIA DO GRUPO	180
6.1.1 Os grupos de S1.....	180
6.1.2 Os grupos de S2.....	186
6.1.3 Os grupos de S3.....	189
6.1.4 Os grupos de S4.....	195
6.2 A INSCRIÇÃO NO PGP	199
6.3 A RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO GRUPO	204
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	232
REFERÊNCIAS.....	241
ANEXOS	250
I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	251
II – ROTEIRO DA ENTREVISTA-PILOTO	252
III – ROTEIRO DAS DEMAIS ENTREVISTAS.....	253
IV – ENTREVISTAS DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO PGP	254

APRESENTAÇÃO

DO NASCIMENTO À UNIVERSIDADE

Nascido e criado no Alto Boqueirão, bairro da periferia de Curitiba, capital do Paraná, fui o caçula de dois filhos de pai nordestino, natural de Itabaiana-SE, operário e, mãe paranaense, nascida em Campina Grande do Sul-PR, empregada doméstica.

Tendo cursado o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, desejava me tornar professor, prosseguindo com os estudos na “Federal”. A decisão pela área, entretanto, ainda não havia acontecido. Passei boa parte do último ano do Ensino Médio inclinado ao curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), mas proximamente do período de inscrição para o vestibular e influenciado pelas aulas de um professor espetacular em um curso pré-vestibular semiextensivo que frequentei, optei pelo curso de História.

No vestibular, me lembro bem, era o primeiro ano do novo processo seletivo da UFPR, dividido em duas fases. Apesar de me considerar – e ser considerado um bom aluno –, sabia das dificuldades implicadas numa prova dessa natureza, dada a qualidade da Educação Básica à época em que fui aluno. Aprovado na primeira fase, que avaliava conhecimentos gerais, mas não na segunda, que cobrava a compreensão e produção de textos e de conhecimentos específicos de História, me senti bastante frustrado, incapaz, mas também sem condições de acesso àquilo que a universidade prometia. Um pensamento bastante comum à época era de que “a Federal é pra rico”, o que no meu caso se confirmou. No mesmo mês, entretanto, surgiu a divulgação das inscrições para o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pelo Governo Federal em 2004 com o compromisso de oferecer bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior em todo Brasil para alunos com bom conceito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Mesmo sem acreditar que seria possível, me inscrevi e fui chamado pelo Centro Universitário Positivo (UnicenP), que em 2008 se tornou Universidade Positivo (UP), para confirmar as informações socioeconômicas fornecidas e o

meu interesse pela vaga no curso de Ciências Biológicas, outra área que me fascinava. Recordo-me de ter a companhia de minha mãe, empregada doméstica àquela época, que ao por o pé naquele local, me disse: *“Esse lugar não é pra gente, fio!”*. Aquilo me marcou.

Ao final dos trâmites legais, fui contemplado com uma bolsa integral para estudar licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, iniciando o curso em fevereiro de 2005 sob a matrícula de número 0502841, no auge dos meus 17 anos.

A LICENCIATURA E O BACHARELADO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

No primeiro dia de aula da graduação, naquela tradicional atividade de apresentação e qual área da Biologia gostaria de seguir, não conseguia compreender porque todos os meus colegas queriam trabalhar com Biologia Marinha. Devia ser moda na época. Embora quisesse ser professor, não me recordo da resposta que dei, mas acredito que fiquei intimidado com tantas respostas iguais e possivelmente respondi “genética”.

Ao longo do curso fui gostando de todas as disciplinas, sendo difícil escolher o que mais me apetecia. No segundo ano, tornei-me monitor da disciplina de Biologia Celular, sob a regência da Profa. Ana A. N. Meyer, além de começar um projeto de iniciação científica com a Profa. Leila T. Maranhão na área de fitorremediação de solo contaminado com petróleo.

Realizei os estágios curriculares supervisionados nos Ensino Fundamental e Médio no Colégio Estadual Domingos Zanlorenzi, sob a supervisão das Professoras Maria Cristina R. M. Schilischting e Nair L. Pacheco, no último ano do curso. Lá tive contato com o chão da sala de aula pela primeira vez e foi lá onde conheci professores como a Angela Adur, minha “mãezinha pedagógica”, de Biologia, que reavivaram ainda mais meu interesse pela docência e me mostraram que era possível. Participei ativamente da vida da escola durante aquele ano, já que a gestão permitiu que eu e meus colegas de estágio acompanhássemos reuniões de planejamento, conselhos de classe e até entrega de boletins. Nesse sentido, foi uma experiência formativa muito enriquecedora.

Devido ao fato do curso ser de licenciatura e de bacharelado, tínhamos que optar por uma área para apresentar um trabalho de conclusão de curso (TCC), ao passo que optei pela fitorremediação de solos contaminados, dessa vez utilizando Chumbo como poluente. Na finalização das disciplinas ditas pedagógicas, escrevi um artigo sobre a importância do estagiário das licenciaturas na escola de Educação Básica, buscando saber o que pensavam sobre tal tema alunos, professores e funcionários da escola. Me interessava saber como a vinda de agentes da universidade influenciavam no cotidiano e nas atividades da escola e como eram vistos por quem estava ali diariamente. Ainda que tenha sido um texto simples, foi uma primeira experiência de pesquisa em ensino bastante interessante e que já apontava para o meu interesse sobre o papel da subjetividade na educação.

O MESTRADO EM CIÊNCIA DO SOLO, A ANTÁRTICA E O INGRESSO NA DOCÊNCIA

No mesmo ano em que concluí a graduação, prestei o processo seletivo para o mestrado em Ciência do Solo na UFPR e fui aprovado, iniciando o curso no ano seguinte, 2009. Mesmo com a intenção de continuar os trabalhos na área de fitorremediação, acabei aceitando a proposta de meu orientador, Prof. Vander de Freitas Melo, para participar de um projeto que estudava os solos antárticos em um projeto interinstitucional ligado ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia da Criosfera (INCT-Criosfera) e à Universidade Federal de Viçosa (UFV). Assim, em janeiro de 2010, viajei com uma equipe de pesquisadores da UFV e do Clube Alpino Paulista (CAP) a bordo de um navio da Marinha do Brasil rumo à Ilha Deception, no Arquipélago das Ilhas Shetland do Sul, na Antártica Marítima.

Muito embora a viagem e o trabalho que decorreu dela tenham sido muito satisfatórios e enriquecedores para mim nos âmbitos pessoal, profissional e de pesquisador, o tema de minha dissertação não teve relação direta com minha formação inicial em Biologia, muito menos com a educação, o que me gerou certo receio de prosseguir na área, abandonando parte do que eu gostava e me fazia bem. Ainda assim pude acompanhar ao longo do curso algumas pesquisas na área de educação em solos pelos Profs. Marcelo

Ricardo de Lima e Valmiqui Costa Lima no contexto do Programa de Extensão Universitária “Solo na Escola”, cujo contato me abriu novos horizontes em termos da pesquisa em educação.

Em 2011, ao fim do mestrado, fui contratado pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Governo Estadual para lecionar no Colégio Estadual Roberto Langer Junior, local onde estudei de quinta à oitava série. Lá vivi minha primeira experiência enquanto professor de Ciências com seis turmas de quinta série, atual sexto ano. Eu tinha alunos que iam à escola para se alimentar e outros que tinham acesso livre a uma infinidade de canais de televisão por assinatura e internet. Com o tempo fui percebendo que não precisava apenas dominar conteúdos das Ciências Naturais, mas compreender toda uma gama de aspectos que estavam relacionados à docência para crianças e adolescentes que viviam num contexto completamente adverso e diverso como aquele. Muitos casos me marcaram profundamente, como os de abandono parental, disputa judicial entre pela guarda do filho, aqueles em situação de vulnerabilidade social, as meninas grávidas e uma infinidade de histórias envolvendo Biancas, Larissas, Vitórias, Felipes, Luans, Matheus, Vinícius, dentre outros tantos.

Em meio a todos os desafios dessa atividade, me foi solicitado pela coordenação pedagógica da escola que fizesse o planejamento anual da disciplina segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para Ciências e apesar de ter tido contato com esse documento em meio ao estágio curricular, em 2008, me surpreendi quando percebi que as diretrizes seguiam um caminho, os livros didáticos outro e os professores em sala um terceiro, junto do quais eu estava. Considerando a possibilidade de cursar o doutorado em Ensino de Ciências, pensei que essa poderia ser uma possível questão de pesquisa.

Assim, formulei o projeto e participei do processo seletivo no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Bauru, sendo aprovado nessa última.

O DOUTORADO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DESSA TESE

Ao ingressar no curso pude perceber quão ampla era e o quão pouco eu conhecia da área de pesquisa em Ensino de Ciências. As disciplinas me auxiliaram muito nesse aspecto e o contato com os colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa (AVFormativa) foi essencial, bem como com seus líderes, Profa. Dra. Lizete Maria Orquiza de Carvalho e Washington Luiz Pacheco de Carvalho, meu orientador. O grupo estava em meio à implantação do Projeto Observatório da Educação com foco em Matemática e iniciação às Ciências, movido pelo interesse sobre as Questões Sociocientíficas, Formação de Professores e Avaliações em Larga Escala com o viés da Teoria Crítica.

A mudança de meu objeto de estudo foi bastante tranquila e se deu no início de 2013, em meio à conclusão dos créditos em disciplina, quando um colega me convidou para uma reunião do Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) que hoje faz parte do corpus dessa pesquisa. Desde então não deixei mais de frequentar as reuniões, até a conclusão desse trabalho. E foi assim que passei a me interessar pela formação de professores no PGP, ainda sem muita clareza de qual olhar poderia ser lançado sobre a questão. O estalo veio em meados de 2014, quando me peguei pensando que sempre me interessei em saber como as pessoas se sentiam em relação às coisas e como nem sempre tinham espaço para se expressar em relação a isso, como no caso do trabalho que desenvolvi no meu estágio curricular durante a graduação e, depois, na condição de professor, ao perceber que as carências de meus alunos iam para muito além de conhecimentos sobre a Lua, os planetas ou o ciclo da água, sendo uma temática que, portanto, me acompanhava desde muito antes de eu ingressar no Doutorado. Dessa forma, o referencial que atenderia essa condição deveria considerar a subjetividade do processo que seria investigado, ao passo que a fenomenologia se encaixou perfeitamente à proposta. Ao conversar com meu orientador, ele apoiou a ideia e desde então passamos a conversar sobre a fenomenologia e a atitude fenomenológica. Nesse ínterim e, depois de algumas apresentações da tese em construção para o grupo de pesquisa, além da percepção de que processos e formações psíquicas

mobilizam a realidade psíquica não apenas do sujeito, mas do grupo como um todo, introduzimos a psicanálise de grupos do francês René Kaës, a partir do qual poderíamos trazer contribuições para além das descrições obtidas pela fenomenologia, aproximando o trabalho dos preceitos da Teoria Crítica.

Quando pensamos na escrita do texto, optamos por apresentá-lo na primeira pessoa do plural, compreendendo que embora uma parte considerável do trabalho seja realizada de maneira individual pelo pesquisador, essa construção só é possível a partir da comunhão com os colegas do grupo de pesquisa, com os membros do PGP e com os referenciais teóricos que adotamos. Por isso, NÓS falamos de formação de professores em um grupo intersubjetivo, não eu.

Apresentamos, assim, o nosso entendimento sobre o processo formativo que ocorre em um PGP tendo por gatilho as descrições, sentimentos e percepções dos professores que naquele contexto se formam. Intentamos atribuir visibilidade a aspectos subjetivos que normalmente não são colocados em discussão e que, como pudemos verificar, influenciam na vida objetivada. Esperançosos com a possibilidade de contribuir com uma forma de pesquisar que considere o ser em sua subjetividade construída individual e coletivamente, sem que, entretanto, isso signifique perder de vista a concretude do contexto em que nos inserimos e do qual somos produtores e produto, trazemos então, esse trabalho de viés emancipador.

Para tanto, trazemos na **Introdução** um esboço das temáticas abordadas ao longo do trabalho, problematizando o horizonte investigativo, algumas das possíveis contribuições do trabalho, além da questão de pesquisa e os nossos objetivos.

No Capítulo 1, intitulado **A Formação de Professores**, apresentamos um panorama da área de pesquisa em formação de professores, ilustrando-o enquanto campo de pesquisa consolidado. Trazemos também aspectos da formação docente na interface universidade-escola, da proletarização da profissão e dos modelos de professores que encontramos na literatura, finalizando com uma retomada sobre a investigação de aspectos subjetivos na prática docente.

Em um segundo capítulo expomos sobre a origem da **Fenomenologia** enquanto corrente filosófica e algumas das características e conceitos essenciais à sua compreensão, uma vez que a atitude que preconiza guiou parte da constituição à análise dos dados nesse trabalho. Enfatizamos, na última seção do capítulo, a sua apropriação em pesquisas no Ensino de Ciências e na formação de professores.

No capítulo de número 3, Intitulado **A Psicanálise de Grupos**, incursionamos numa revisão dos principais conceitos de Kaës (1997, 2014), tendo em vista a compreensão do PGP enquanto grupo intersubjetivo, criador de realidades psíquicas circunscritas àquele contexto.

No Capítulo 4, que trata da **Trajetória Metodológica**, descrevemos o contexto e como procedemos à constituição dos dados, delimitando as análises que realizamos na parte final do mesmo.

No capítulo subsequente, de número 5, que contempla a **Análise Fenomenológica do Discurso de Professores participantes do PGP**, procuramos apresentar o ideário de cada professora entrevistada, dedicando-nos à busca de sentimentos e percepções que pudessem nos auxiliar no desvelamento do que significa “formar-se professor” para cada uma delas. Em uma segunda etapa, passamos à eleição de convergências e divergências entre os discursos em busca de generalidades possíveis e concluímos a seção com uma nova redução.

No sexto capítulo, intitulado **A história de um PGP sob o olhar Psicanalítico: Subsídios para a formação de professores** expusemos a reconstrução da história do PGP a partir do conjunto de registros constituído, visando assim a compreensão dos principais processos psíquicos mobilizados em cada fase do desenvolvimento do grupo. Procuramos também indicar possíveis subsídios de grupos dessa natureza para a formação de professores.

A seção seguinte traz algumas **Considerações Finais** acerca das análises empreendidas, partindo das contribuições da fenomenologia e da psicanálise de grupos sobre a constituição de um modelo de formação crítica de professores em grupo, considerando para tanto a subjetividade e a intersubjetividade pertinentes ao processo.

Por fim trazemos as **Referências** utilizadas no texto e os **Anexos**, dentre os quais se fazem presentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado, o roteiro base para a entrevista piloto e para as demais, além das entrevistas com os professores participantes do PGP, transcritas e apresentadas em sua totalidade.

INTRODUÇÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

Escrever um trabalho sobre formação de professores traz à tona muitos aspectos desse consolidado campo de pesquisa, como a formação inicial e continuada desses profissionais, suas condições de trabalho, remuneração e carga horária, o papel da educação escolar na formação cidadã, as responsabilidades das universidades, sindicatos e governos na sua formação, dentre outros tantos possíveis. A centralidade da discussão sobre a formação docente perpassa, assim, tanto a universidade e seu papel na formação inicial e seu envolvimento com a formação continuada (PACHECO, 2003) quanto os professores, que constantemente procuram por cursos dessa natureza em busca de progressões na carreira ou manutenção do cargo (PIMENTA, 2002).

Iniciativas e projetos são realizados por universidades em parceria com secretarias de educação ou diretamente com as escolas, em rede ou na forma de ações isoladas, por cada uma dessas instituições. Algumas dessas ações são prescritivas e visam proporcionar ao professor que se distanciou da universidade conhecimentos de natureza específica de sua área de formação. Outros, por sua vez, procuram contribuir com o desenvolvimento e emancipação desses sujeitos, proporcionando um “olhar comprometido com a transformação e a inovação” (MARCELO & PRYJMA, 2013, p.51) a fim de colaborar para que as instituições de ensino se tornem organizações inteligentes. Estando na condição de esfera pública democrática que se dedica à produção de conhecimentos e à educação das gerações futuras (GIROUX, 2010),

O papel precípua da universidade como instituição formadora de profissionais para a educação escolar atual tem exigido posições e atuações críticas que assegurem avanços, no sentido de destacar a importância dos papéis intelectuais, de professores e pedagogos como pesquisadores e gestores no seu *locus* profissional (GABARDO & HAGEMAYER, 2010, p.109).

Assim, ressaltamos a existência de um universo de singularidades pertinentes a cada uma dessas instituições e apontamos para a necessidade

de articulação e entrecruzamento das relações já existentes, além de sua ampliação, “para que um número maior de sujeitos se aproprie desses espaços-tempos e de saberes-fazer” (BORGES & FONTOURA, 2010). Nesse mesmo sentido, Pérez e Martínez (2014) apontam para o reconhecimento da experiência social e do contexto como fatores essenciais à articulação de universidade e escola em prol de projetos e investigações de interesse comum, a fim reforçar e promover o fortalecimento do vínculo e o intercâmbio dessas instituições para com a sociedade. Esses autores ainda ressaltam a importância do compartilhamento e intercâmbio de aprendizagens e experiências em relações de cooperação, flexíveis e que promovam projetos e iniciativas comprometidos com a sociedade.

Frente ao exposto, consideramos pertinente ressaltar o caráter reprodutivista e maquinal que assola muitas escolas e inúmeros professores em todo Brasil. Em muitas circunstâncias, os professores se preocupam em seguir currículos engessados e prescritivos com a finalidade de elevar os índices que avaliam a educação. A desconexão entre propostas pedagógicas revolucionárias e a realidade concreta em que se encontram muitas das escolas públicas representa o descompasso entre um discurso que privilegia a qualidade da educação e o que trata as escolas como armazéns de alunos e os professores como cuidadores. Que tipo de entendimento se tem da profissão docente? E a formação desses profissionais?

Atribui-se grande peso à formação inicial docente, mas o acesso a cursos de licenciatura em universidades públicas ainda são restritos a uma parcela da população, sem contar a qualidade questionável de muitas instituições privadas, mais acessíveis e flexíveis a muitas pessoas. Nesse contexto, esse professor se vê numa ou mais escolas com quarenta ou até sessenta horas aula por semana, ou mesmo que em uma única unidade escolar, com turmas superlotadas em salas abafadas no verão e geladas no inverno. O estado atua como máquina que poda e desestimula a criatividade de professores e alunos. Diante dessa pintura apocalíptica, como resistir diante de um panorama tão contraditório? Em que momento podem simplesmente “ser”? E, ainda, que espaço ocupa a subjetividade desses professores colocados na condição de executores?

Nesse trabalho, entendemos a subjetividade como as construções internas ao sujeito, uma síntese particular que inclui as singularidades, significados, as emoções e autocompreensão que o sujeito tem de si mesmo (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999).

Nesse ínterim, apresentamos nesse trabalho a análise de uma experiência diferenciada, tratando-se de um processo formativo concebido e realizado na interface universidade-escola, no contexto do Grupo de Pesquisa Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa (AVFormativa), que está ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) campus Bauru e, de um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP) que tem espaço em uma escola pública do interior do estado de São Paulo. As abordagens teóricas que selecionamos são de cunho fenomenológico e psicanalítico de grupos, esta última derivada da obra de Sigmund Freud, com as quais trazemos à luz a questão da subjetividade, inerente e partícipe do processo formativo.

O GRUPO DE PESQUISA AVFORMATIVA, A TEORIA CRÍTICA E O PGP

A construção desse trabalho de pesquisa está intimamente relacionada à trajetória do pesquisador no grupo de pesquisa AVFormativa e à ideia de grupos de sujeitos da escola e da universidade que se reúnem para discutir e pesquisar aspectos referentes à realidade escolar e à formação de alunos e professores.

O AVFormativa tem o início de sua história enquanto grupo de pesquisa em 2001, logo após o credenciamento dos docentes Lizete Maria Orquiza de Carvalho e Washington Luiz Pacheco de Carvalho no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Unesp/Bauru. Por representar a união de diversos grupos menores, esse agrupamento é considerado um Grande Grupo de Pesquisa (GGP), cuja parceria com outros de mesma natureza, instituídos em universidades localizadas em diversas partes do Brasil, promove um trabalho em rede, como veremos adiante.

O referido grupo de pesquisa realiza cinco encontros ao ano, os quais ocorrem sempre aos finais de semana e estão abertos à participação dos professores da Educação Básica (ORQUIZA DE CARVALHO & CARVALHO,

2012). As atividades desenvolvidas pelo grupo incluem a apresentação e discussão de pesquisas de mestrado e doutorado em andamento e concluídas, o estudo coletivo da literatura da área, a publicação de trabalhos de escrita também coletiva e o desenvolvimento de um projeto em escolas públicas da Educação Básica, congregando a discussão e problematização de diversos PGP situados nessas escolas. O GGP busca, assim, a

interação entre escola e universidade por meio de pesquisa colaborativa como investigação-ação crítica; construção de sequências didáticas baseadas na formulação e desenvolvimento de questões sociocientíficas; e busca da melhor maneira de nos colocarmos diante do horizonte das políticas públicas sobre formação de professores e currículo. Nesse contexto, o PGP é um lugar de constante problematização da prática educacional nas instituições escolares de Educação Básica e Superior (ORQUIZA DE CARVALHO, 2016).

A partir de 2008, começaram a ser promovidos encontros de ex-alunos da licenciatura em Física da Unesp/Ilha Solteira, podendo ser discutidas nessa volta à universidade as dificuldades encontradas em suas práticas e a solidão profissional por eles percebida (LOPES, 2013). Essas temáticas continuaram a fomentar a conversa no seio do GGP e conduziram à constituição de Pequenos Grupos de Pesquisa, os PGP, nas unidades escolares em que esses ex-alunos atuavam como professores ou nas quais desenvolviam seus trabalhos de mestrado ou doutorado.

Como principais eixos de investigação do grupo de pesquisa AVFormativa e por consequência dos PGP, temos a formação de professores, as avaliações em larga escala (ALE) e as questões sociocientíficas (QSC). Essas últimas caracterizam-se como temas de natureza controversa e que relacionam temas de relevância social com conhecimentos científicos, englobando ainda aspectos da natureza da ciência e tecnologia, moral e ética e ação sociopolítica (PÉREZ & CARVALHO, 2012). A toxicidade de agrotóxicos na produção de alimentos, o uso de formaldeído em cosméticos, a manipulação de células-tronco e o consumo de substâncias ilícitas podem constituir-se QSC passíveis de auxiliar alunos e professores a participarem ativamente da sociedade em que estão inseridos.

No que se refere às ALE, essas se constituem em testes aos quais as escolas são sistematicamente submetidas e cujo princípio é mensurar e quantificar aspectos psicométricos relacionados ao desempenho dos alunos, cujos resultados são expressos em termos de escalas e níveis de proficiência baseados em habilidades e competências previstos em matrizes de referência (LOPES JUNIOR, 2016). São exemplos de ALE o ENEM e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

Em termos de *approach* teórico, o grupo de pesquisa AVFormativa investe nos modelos críticos de formação de professores, pressupostos que estão ancorados na Teoria Crítica da Sociedade e nos teóricos da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, dentre outros. Entendendo que a Teoria Crítica contesta os limites da Teoria Tradicional, que estando fundamentada na tradição cartesiana e em fatores lógicos e metodológicos prescritos, “fora ou ao lado da história” (RUZ, 1984, p.11), traz consigo como principais consequências à análise da realidade “a separação entre indivíduo e sociedade, a perspectiva parcial de classe, a simplificação e a eliminação das contradições da práxis social” (CARNAÚBA, 2010, p.196).

A Teoria Crítica, por sua vez, “surge como um novo pensamento analítico que se contrapõe às fundamentações tecnocráticas que engessam a prática de ensino” (BORTOLETTO et al., 2016). Ao tratar da sua função, Horkheimer (1975) ressalta a importância da exposição das contradições sociais não apenas como expressão da situação histórica concreta, mas como estímulo e transformação da mesma. O teórico de Frankfurt destaca também que o pensamento crítico:

não tem a função de um indivíduo isolado nem a de uma generalidade de indivíduos. Ao contrário, ele considera conscientemente como sujeito a um indivíduo determinado em seus relacionamentos afetivos com outros indivíduos e grupos, em seu confronto com uma classe determinada, e, por último, mediado por este entrelaçamento, em vinculação com o todo social e a natureza (HORKHEIMER, 1975, p.140).

Assim, a Teoria Crítica é uma denúncia ao caráter descritivo da realidade característico das Ciências ditas Naturais, constituindo-se, então, uma “crítica ao modelo tradicional de teoria” (CARNAÚBA, 2010, p.198).

Distinguindo-se da Teoria Tradicional também pelo comportamento crítico que apresenta, a Teoria Crítica consiste “em apreender a realidade cindida como contradição e perceber que o modo de economia vigente é, sobretudo, produto da ação humana, que por sua vez, pode também tomar outro rumo e orientar-se para a *emancipação*” (CARNAÚBA, 2010, p.199). A autora segue nessa linha de pensamento, ressaltando que na Teoria Tradicional o sujeito não se percebe como parte de um processo contraditório e atua cegamente em atividades isoladas, ao passo que a Teoria Crítica busca a eliminação das barreiras que o impede de perceber a realidade sem suas contradições.

Face o exposto e considerando que o pesquisador desse trabalho faz parte do grupo de pesquisa AVFormativa, sendo dele parte constituinte e por ele constituído (KAËS, 1997), não podemos ignorar as temáticas levantadas pela Teoria Crítica e nos atermos apenas à descrição da realidade posta, sem direcionarmos um olhar crítico para tanto. Como um dos expoentes da Teoria Crítica, Adorno (1940) aponta a busca de Husserl por romper com o idealismo vigente àquela época como falho por utilizar instrumentos puramente idealistas, como a análise do pensamento e da consciência, constituindo assim uma filosofia que busca uma identificação entre objeto e sujeito (ADORNO, 1940, p.17). Pucci (1994) reconhece em Adorno a preocupação com a aniquilação e dissolução do sujeito contingente em povo ou classe quando Husserl fala do “sujeito transcendente”. Husserl desconsideraria, assim, a estrutura social e a função ideológica da teoria presente na sociedade onde seu sujeito está inserido.

Desse modo, mesmo que a fenomenologia tenha sido alvo de críticas por Adorno, a utilizamos em um primeiro momento para o desvelamento das contradições relacionadas à formação docente a partir da visão dos próprios professores, constituindo-se dessa forma um referencial teórico-analítico com potencialmente revelador do contexto analisado. Nosso outro referencial teórico deriva da psicanálise freudiana, constituindo-se não uma influência para a Teoria Crítica, mas, de sobremaneira, uma “interioridade constitutiva, que habita seu corpo teórico e permite à teoria crítica pensar seu objeto, pensar a si mesma, e pensar o próprio freudismo enquanto momento da cultura” (ROUANET, 1998, p.11).

Sobre a relação entre psicanálise e Teoria Crítica, Rouanet (1998) destaca que a segunda continua a luta pela não redução da primeira a arquétipos ou a uma ciência do comportamento, mantendo-se fiel a Freud, que da forma mais radical testemunha “contra a desumanização do homem” (Idem, p.373). Além disso, o campo da psicanálise é, para a Teoria Crítica, “a esfera dos processos históricos que se transformaram em natureza, das forças psíquicas calcificadas, dos motivos que se petrificaram em causas” (ROUANET, 1998, p.376).

Rouanet (1998) recorre à ideia de minoridade em Kant para relatar que o sujeito precisa de decisão e entendimento para deixar de ser “menor”, identificando a tutela externa e a interna, que o auxilia nessa tarefa e implica no “resultado de um processo histórico e social, vagaroso, lento e doloroso” (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005, p.8) rumo à emancipação de seu estado de minoridade. Parece-nos, assim, que cabe dizer que a Teoria Crítica pretende jogar luz aos problemas sociais de ordem cultural e no que se refere “à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx” (PUCCI, 1994, p.55). Nesse mesmo sentido, Giroux (1986) indica que a análise da teoria da consciência enquanto metapsicologia foi essencial para que teóricos da Escola de Frankfurt pudessem racionalizar o componente subjetivo que trata da liberação e da dominação. Nas palavras de Giroux (1986):

para Adorno, Horkheimer e Marcuse, a ênfase de Freud colocava na luta constante entre o desejo individual de gratificação instintiva e a dinâmica da repressão social fornecia uma pista indispensável para a compreensão da natureza da sociedade e para a dinâmica da dominação psíquica e da liberação (GIROUX, 1986, p.47).

Desse modo, nos propomos à realização de um trabalho que parte de descrições obtidas de forma fenomenológica e busca, com o auxílio da psicanálise de grupos, supera-las, fomentando uma aproximação para com os preceitos da Teoria Crítica. Assim, as discussões que desenvolvemos referem-se ao desvelamento das condições de produção em que a formação docente acontece nos PGP, não a desvinculando do mundo vivido e, também, compreendendo como se faz presente o estado da semiformação entre os

sujeitos participantes durante sua formação. A busca por possíveis influências de processos e formações intrapsíquicas e interpssíquicas sobre o trabalho em grupo, visa a proposição de formas de atuação que busquem a articulação entre crítica e emancipação (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005), tendo em vista aspectos da subjetividade inerente à ideia de formação como processo dinâmico de interação humana.

Nesse contexto, trazemos à discussão Jürgen Habermas e a sua Teoria da Ação Comunicativa (TAC), referencial adotado pelo grupo AVFormativa no trabalho com os e nos PGP, uma vez que preconiza a superação da racionalidade instrumental e propõe um modelo de racionalidade que entende a sociedade e seus subsistemas: o Sistema e o Mundo da vida. Conceitos fundamentais da teoria habermasiana, correspondem respectivamente à Racionalidade Instrumental e à Racionalidade Comunicativa (ORQUIZA DE CARVALHO, 2005), sendo a ação comunicativa de Habermas a busca pelo entendimento na orientação da ação e também por pretensões de validade cuja intenção seja a verdade e a integração dos mundos objetivo, social e subjetivo.

Para Orquiza de Carvalho (2005, p.21), “a relevância da ação comunicativa reside na sua pretensão articuladora, o que lhe confere o mais alto nível de ação, na medida em que possibilita a transformação da *subjetividade* em *intersubjetividade*”. Parece-nos, assim, um referencial bastante alinhado com a busca da horizontalidade e igualdade no direito de fala entre as pessoas que participam dos PGP e do GGP. Lopes (2013) buscou nesse referencial o desvelamento das possibilidades e impossibilidades das ações desenvolvidas na escola, entendendo-a como uma oportunidade de constituir novos conhecimentos sobre os fenômenos escolares. Essa construção ocorre, de fato, a partir do estabelecimento de um espaço de comunicação que, privilegiando o entendimento por intermédio da linguagem, atua como espaço formativo no qual as pessoas possam sentir-se livres para colocar suas diferentes pretensões ao grupo, sejam elas formativas, de esclarecimento ou de verdade, dentre outras possíveis.

Frente aos preceitos teóricos do Grupo AVFormativa, apresentamos nesse momento o Projeto Observatório da Educação (Projeto Obeduc) com foco em Matemática e iniciação às Ciências, aprovado no âmbito do Programa

Observatório da Educação, pelo Edital nº 038/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em associação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CAPES/INEP/SECADI) que, aprovado em 2010, se constituiu um trabalho em rede entre os GGP da Unesp/Ilha Solteira, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) campus Barra do Bugres. Com vigência de quatro anos, o projeto preconizava o fortalecimento do diálogo entre escola, universidade e gestores ligados às políticas nacionais de educação para melhoria das condições de ensino e aprendizagem, da formação de professores no exercício das suas atividades e no fortalecimento da pesquisa em educação no Brasil, além do estímulo à utilização de dados estatísticos relativos à educação como substrato para aprofundamento de pesquisas sobre a realidade da educação no Brasil, principalmente aqueles oriundos do INEP.

Cada um dos polos desenvolveu atividades próprias e condizentes com suas realidades locais. No que se refere ao polo Unesp, os eixos de atuação do projeto deram continuidade à experiência do grupo de pesquisa AVFormartiva com as temáticas referentes à formação de professores na interface universidade-escola, as QSC fundamentando sequências didáticas e as avaliações externas em larga escala permeando o contexto escolar.

Com o projeto Obeduc, as instituições de fomento e as envolvidas na proposta contribuíram com o desvelamento da denúncia feita por Lüdke e Cruz (2005) sobre a pesquisa da universidade e seu compromisso com a Educação Básica e com a formação de professores para esse nível de ensino, enfatizando a necessidade de projetos e iniciativas de natureza colaborativa entre atores da escola e da universidade:

A pesquisa efetuada na universidade beneficia-se dos recursos e da preparação dos pesquisadores, que exercem essa atividade como própria de seu status e de suas atribuições. Entretanto, temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino (LÜDKE & CRUZ, 2005, p.105).

As autoras ainda criticam a deficiência que muitos cursos de licenciatura carregam no que se refere a iniciação à pesquisa, não possibilitando aos professores desenvolverem-se com autonomia. Marcelo e Pryjma (2013, p.51) ressaltam o papel do trabalho colaborativo como princípio do desenvolvimento profissional do professor na medida em que isso permite a análise coletiva de que tipo de ensino de aprendizagem a sociedade anseia.

No grupo que acompanhamos, por exemplo, isso foi evidenciado no envolvimento dos professores da escola na construção coletiva de sequências didáticas (SD), na sua participação contundente nos encontros e eventos promovidos pelo Projeto Obeduc e também na escrita de trabalhos para congressos e periódicos, com muitos deles assumindo a postura de professores pesquisadores da própria prática.

Desse modo e tratando especificamente do polo Unesp, oito PGP foram inicialmente constituídos, estando sete localizados no estado de São Paulo e um em Mato Grosso do Sul. Quase no final da vigência do Projeto Obeduc, em 2014, um nono PGP foi constituído em Mato Grosso do Sul. Um dos PGP nos quais essas atividades tomaram corpo se localiza em uma escola pública de Educação Básica em um município de pequeno porte na região de Bauru, interior de São Paulo. Sendo formado por docentes e pós-graduandos da universidade e professores e equipe gestora da escola, o referido grupo optou por adentrar no estudo de referenciais teóricos sobre formação de professores, QSC e pesquisa participante, tendo sempre por norte a busca por compreensões e práticas educativas que tivessem relação direta com o trabalho em sala e o desenvolvimento de sequências didáticas de natureza interdisciplinar nos ensinos fundamental e médio, abordando temas e questões controversas da própria realidade e que sejam do interesse de professores, alunos e comunidade adjacente.

Ao longo de quatro anos de Projeto Obeduc, a aproximação da universidade com as escolas têm se constituído nas reuniões semanais do PGP, em eventos organizados pela universidade, nos quais atores de ambas as instituições participam ativamente e em eventos da área de Ensino de Ciências e de formação de professores. Além desses momentos, o PGP em

questão foi palco do desenvolvimento de um trabalho de Especialização, três de Mestrado e um de Doutorado:

Marques-dos-Santos (2012) abordou a autocompreensão do professor enquanto professor-pesquisador, buscando integrar a pesquisa no campo da formação de professores, a formação desse professor em si e a prática docente em sua dissertação. Cabe o destaque dado pelo autor na influência do contexto escolar em suas ações e a autoanálise crítica a qual se submeteu quando se voltou para a prática como professor-pesquisador, bem como o conflito de valores e interesses entre as demandas vindas da academia e da escola em que se colocou, reconhecendo na interação entre universidade e escola a possibilidade a aproximação nos Campos que estudou.

Já Arenghi (2013), em seu trabalho de Mestrado, avançou na discussão do uso da divulgação científica na compreensão de uma temática controversa no ensino de Física com os alunos do Ensino Médio. O autor trabalhou em parceria com o professor de Física em busca do reconhecimento das ideologias presentes em textos de divulgação científica utilizados no desenvolvimento de uma sequência didática sobre agrotóxicos. O autor reconheceu o papel do professor no tensionamento do discurso trazido pelos textos de divulgação, a possibilidade de inserção desses materiais no ensino de Física e, por fim, o papel do PGP no enfrentamento das questões referentes à elaboração do trabalho que foi realizado com os alunos.

Lenharo (2013), por sua vez, empenhou-se em sua monografia de Especialização em compreender sobre a ocorrência do desenvolvimento de valores e da competência argumentativa em alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, tendo por mote principal um estudo envolvendo uma QSC sobre “padrões de beleza, consumo e saúde”. A autora elencou uma série de categorias relacionadas à QSC e considerou que o trabalho interdisciplinar contribuiu para diferentes graus de argumentação dos alunos, que demonstraram melhoria na capacidade de argumentar.

Lopes (2013) apresentou em sua tese de Doutorado a história da constituição e da consolidação deste PGP como uma associação livre voltada à formação de professores num contexto de ação comunicativa. A autora apresenta ainda as temáticas discutidas e práticas realizadas junto aos

docentes no que diz respeito às QSC, na ocasião, sobre o uso dos agrotóxicos, seu custo e toxicidade. Lopes (2013) expõe o papel dos ex-alunos da Física da Unesp/Ilha Solteira na constituição desses grupos e seu trânsito entre as esferas da universidade e da escola, além do potencial formativo que verificou a partir do conceito de associações livres e da autonomia dos professores envolvidos.

Lenharo (2016), afinal, abordou a potencialidade das QSC na produção da dissertação escolar enquanto gênero do discurso, uma vez que a utilização de conhecimentos provenientes de diversas áreas do saber em uma atividade interdisciplinar envolvendo argumentação é essencial para a formação e valores, emancipação dos alunos, ação sociopolítica e de participação pública em assuntos relacionados à Ciência e Tecnologia.

É nesse contexto que lançamos o olhar sobre a formação dos professores participantes a partir de percepções e descrições dos próprios docentes que vivenciam esse processo. Entendemos, assim, o “formar-se professor” como um fenômeno que buscamos desvelar em um primeiro momento à luz da fenomenologia e, em um segundo, da psicanálise de grupos.

A CONCEPÇÃO DO HORIZONTE DE INVESTIGAÇÃO

Partindo do pressuposto de que “pesquisar é um exercício para compreendermos o mundo” (GARNICA, 1997), consideramos relevante a possibilidade de reelaborarmos aspectos diversos dos métodos nas Ciências Humanas de orientação qualitativa, primando pela “originalidade na construção do caminho que se leva ao conhecimento” (VILLANI et al., 2011, p.334). A proposição do diálogo entre metodologias e correntes distintas para o descortinamento das inúmeras coisas presentes no mundo constitui um exercício difícil, que exige ousadia e reflexão acerca de pressupostos e instrumentos de cada teoria (GARNICA, 1997), entretanto, nos parece ser a melhor trajetória quando ainda há o que se conhecer e os caminhos já traçados não parecem revelar outras paisagens.

Nesse sentido, nosso interesse se pauta em como tem se constituído uma experiência em educação continuada de professores realizada em um PGP a partir do mundo subjetivo das pessoas partícipes do processo.

Consideramos a pertinência das pesquisas já realizadas nesse contexto, expostas anteriormente e, que contribuem para o entendimento desses grupos de um modo geral. Aqui, entretanto, nos interessamos em compreender como as pessoas percebem o processo que participam, alguma há mais de quatro anos, bem como ocorreu o desenvolvimento desse grupo.

Participando do PGP na condição de membro da universidade, nossa primeira abordagem investigativa foi guiada pela fenomenologia de Husserl, que nos propiciou acessar descrições de algumas das pessoas envolvidas, a partir das quais buscamos compreensões, sentimentos e percepções que nos auxiliassem no processo de desvelamento do fenômeno que denominamos “formar-se professor”. Nesse sentido, buscamos realizar entrevistas que fizessem emergir descrições mais profundas sobre o processo que essas pessoas experienciaram em grupo. A fenomenologia nos permitiu, dessa maneira, olhar para o que está implícito no discurso de cada sujeito entrevistado, não se prestando a teorizar sobre como tem ocorrido o processo formativo de uma forma genérica, mas sim na subjetividade de cada pessoa.

Na medida em que buscávamos acessar a subjetividade das pessoas entrevistadas, nos remetíamos a processos e formações de ordem psíquica não apenas no nível do sujeito, mas coletivas, o que nos levou a considerar plausível a utilização de uma segunda abordagem investigativa, que lançasse um olhar refinado sobre a realidade construída por esse grupo a partir da reunião de várias realidades psíquicas individuais. Foi assim que a psicanálise de grupos do francês René Kaës (1997; 2014) e outros autores que nele se baseiam, como Valadares e Villani (2003; 2004), Aliatti (2008), Villani et al. (2011), dentre outros, ganharam espaço nesse trabalho.

Entendemos, todavia, que fenomenologia e psicanálise têm particularidades que não irão convergir e poderão até mesmo entrar em conflito em um ou mais aspectos. Ainda assim, argumentos como o de Franco (2008, p.123), para o qual “nenhuma filosofia reflexiva se aproximou tanto do inconsciente freudiano como a fenomenologia de Husserl e de alguns de seus seguidores”, nos faz perceber que a escolha é possível. Dartigues (2008), por sua vez, ao tratar da vida psíquica que precede e excede a reflexão consciente, relembra que existem formações que não são possíveis de esclarecer, em um

primeiro momento, a partir da reflexão. Para o autor, que vê aí um ponto de convergência entre o pensamento de Husserl e Freud, ambos discípulos de Franz Brentano, o entendimento sobre uma intencionalidade temática, que é saber do objeto e sobre o saber do objeto e, uma intencionalidade ‘em exercício’, que ocorre no ato, de forma irrefletida, levaram Husserl a apoiar a reflexão sobre a irreflexão. Desse modo, cita:

A consciência só se tornaria transparente a si própria, plenamente autocompreensiva, se pudesse assumir na reflexão o irrefletido de sua vivência desde as origens, já que a unidade do eu não é a do instante pontual, mas de toda a sua história (DARTIGUES, 2008, p.50).

O autor aponta para um saber ativo a partir do qual o sujeito produz e reproduz seus atos, ideia essa que se aproxima do conceito de consciente na psicanálise, enquanto um outro saber, constituído e pronto, possibilita o primeiro e aproxima-se da ideia de inconsciente freudiano. Ainda que a busca pela compreensão e pelo significado, a exegese, aproxime as áreas (RAFAELLI, 2006), entendemos que essa aproximação pode não ser de todo tranquila. Em vista disso, ponderamos que nesse trabalho fenomenologia e psicanálise de grupos assumem um sentido de complementariedade, sendo apresentadas separadamente, conforme evidenciaremos a seguir.

Ao propormos a fenomenologia como referencial teórico-metodológico, nos preocupamos com a compreensão das coisas como elas se mostram, considerando os fenômenos em sua essência. Seu uso se justifica por possibilitar o destaque ao que revela o ser e o estar do sujeito no mundo, nos proporcionando acesso àquilo que afeta as pessoas e é passível de gerar significação. Nossa intenção é desvelar o processo vivenciado por esses sujeitos a partir de suas descrições e significações, de modo que nos seja possível evidenciar como sentem e percebem a própria formação.

Entendida como ciência geral da psique, a psicanálise “tem por vocação essencial, deixar surgir inconscientes pondo à mostra o que há de oculto em qualquer condição humana” (OLIVEIRA, 2006, p.17-18). Por essa razão, compreendemos que pode nos auxiliar na compreensão de processos e formações psicológicas mobilizadas durante as vivências que ocorrem em grupo, visto que é da natureza humana agregar-se (ZIMERMAN, 1997). Freire

(2002) corrobora com nosso argumento, pois acredita que o sujeito não se forma sozinho, mas sim estando em contextos sociais, em interação e diálogo com outros sujeitos, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2002).

Violante (2000) levanta a bandeira de que a pesquisa em Psicanálise pode ocorrer não apenas na clínica ou em decorrência dela, mas em qualquer lugar em que o objeto a ser estudado seja passível de abordagem psicanalítica. Villani et al. (2011), por sua vez, apontam para três características principais que os levaram a utilizar a psicanálise como referencial teórico no grupo de pesquisa de que fazem parte. Uma primeira característica se refere à presença e influência do inconsciente no processo de ensino e aprendizagem, havendo elementos não simbolizáveis pelo consciente, o que denota indeterminação e imprevisibilidade acerca do sucesso ou fracasso escolar, por exemplo. Uma segunda característica diz respeito à possibilidade de resgate *a posteriori* de parte do inicialmente não percebido, partindo, por exemplo, de categorias como desejo e satisfação, presentes na psicanálise. A terceira característica suscita uma forma específica de proceder, segundo a qual o trabalho é dividido em fases que contemplam a reconstrução de uma história e o questionamento da mesma no grupo de pesquisa a que pertencem.

No contexto desse trabalho, creditamos à psicanálise a possibilidade de fornecer respostas acerca do papel e da influência do grupo enquanto construto psíquico coletivo sobre as ações formativas do PGP. Compreendemos ainda que cada professor participante do PGP é um sujeito singular que assume uma dupla posição no grupo, sendo ao mesmo tempo parte constituinte e parte constituída pelo mesmo (KAËS, 1997).

Se comparássemos fenomenologia e psicanálise de grupos com quebra-cabeças, para a montagem da primeira seriam aceitas apenas as peças que correspondem ao próprio jogo, não sendo permitida a utilização de peças externas a montagem do mesmo. Os fenomenólogos diriam que ‘utilizaríamos as peças como elas são’, em sua essência. A psicanálise, por outro lado, nos permitiria utilizar lupas, peças de diferentes edições do mesmo jogo, cola e pedaços de revista como ferramentas que poderiam nos ajudar na reconstrução e remontagem da imagem formada pelo jogo. É claro que em um caso ou noutro, faltariam peças ou sobriam remendos, mas talvez

observando os dois quebra-cabeças, nós podemos ter uma ideia de como se sucedeu a construção de cada um dos dois. Nesse sentido, a fenomenologia nos traz aspectos da formação desses professores do ponto de vista do sujeito individual, levando em consideração como se sentem e se percebem frente ao processo vivido, enquanto a psicanálise de grupos analisa a inserção e a permanência dos sujeitos em um grupo intersubjetivo, utilizando para tanto um conjunto de registros que mostra se aquele sujeito singular evidenciado pela fenomenologia se sente, efetivamente, parte do grupo.

Em outras palavras, a fenomenologia trabalha com o sujeito do grupo e a psicanálise com o sujeito no grupo. Na medida em que a primeira ressalta uma série de elementos de significação dos sujeitos, a segunda possibilita trazer a ideia de que o sujeito (que está no PGP) tem uma série de processos e formações psíquicas operando em si mesmo e sobre o agrupamento, além de influenciar e ser influenciado por alianças inconscientemente firmadas. Com a articulação desses referenciais, buscamos focalizar nossas atenções no problema da subjetividade individual dos professores desses PGP que acompanhamos e torna-la um modo de analisar os processos formativos que tem palco no grupo, atingindo assim a ideia de conjunto intersubjetivo. Valadares e Villani (2003) indicam que o intuito de seu trabalho era delinear uma forma de introduzir a subjetividade nas pesquisas sobre o ensino e fornecer subsídios para compreender e intervir nas relações instituídas em nosso ambiente de trabalho. Já para Gil (2009, p.14):

O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar (GIL, 2009, p.14).

Nesse ínterim, em função da natureza de cada área e para evitar possíveis conflitos teóricos e epistemológicos, compreendemos que a melhor maneira de apresentá-las era separadamente. De posse dos resultados, discutimos no último capítulo as compreensões sobre componentes individuais do mundo subjetivo dos sujeitos em formação e, por outro avançamos na oportunidade de percebê-los inseridos em um contexto social que os constitui e por eles é constituído.

Em termos de contribuições que esse trabalho pode trazer, consideramos pertinente mencionar:

- A assunção da subjetividade como aspecto passível de ser investigado, analisado e considerado nos PGP, uma vez que são constituídos por sujeitos e esses grupos podem ser afetados em maior ou menor grau por suas singularidades e particularidades frente ao contexto de formação docente que agrupamentos dessa natureza proporcionam;
- A utilização da fenomenologia em associação com a psicanálise de grupos, evidenciando aspectos individuais e coletivos de uma experiência formativa;

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Em face de todas as problemáticas apresentadas nessa seção sobre a formação de professores sob a ótica da fenomenologia e da psicanálise de grupos, nos questionamos em dois aspectos principais: 1 – Que descrições subjetivas são evocadas pelos professores ao falarem do seu processo de formação docente? 2 – Que influências aspectos intra e interp-síquicos exercem sobre as pretensões formativas de cada participante de um PGP para que se percebam ao mesmo tempo como parte constituída e parte constituinte do grupo?

Acreditamos que diante do exposto até então e com base nas interpretações e argumentos que construímos nesse trabalho, será possível defender a seguinte tese: *Considerando que as subjetividades dos professores influenciam nas suas pretensões formativas em um PGP e que uma série de processos e formações de ordem intrapsíquica e interp-síquica também influenciam no ingresso e permanência desses profissionais no grupo e na construção de um espaço psíquico compartilhado, buscamos resgatar a dimensão humana da formação continuada em um grupo dessa natureza ao considerarmos a expressividade de elementos da subjetividade e da psique em nossas análises.*

Para tanto, buscamos como objetivo geral:

- Investigar o processo de formação continuada experienciado por professores de um Pequeno Grupo de Pesquisa a partir do desvelamento de sua subjetividade e da história do agrupamento em vista de processos e formações intra e intersíquicas.

Em termos específicos, nossos objetivos se referem a:

- Desvelar o processo de formação docente por meio de descrições e percepções de participantes de um PGP em busca de compreensões sobre o fenômeno que denominamos “formar-se professor”.
- Investigar de que forma as pretensões formativas dos professores são afetadas pela estrutura do agrupamento em que são elos, herdeiros e servidores.
- Levantar temáticas passíveis de discussão nos momentos de autorreflexão e autocompreensão sobre as pretensões formativas do grupo a partir da expressão de elementos da subjetividade dos sujeitos participantes do PGP.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA

Nesse capítulo nos amparamos nos pressupostos teóricos de Contreras (2002) quanto à autonomia e perspectivas de formação docente, e de Giroux (1997) no que se refere à concepção do professor como um intelectual transformador, além de outros trabalhos da área que nos auxiliam a ampliar nossas compreensões sobre a formação continuada de professores no Brasil e principalmente na interface entre universidade e escola.

Embora nosso trabalho trafegue muito mais claramente pela formação continuada, reconhecemos a importância da formação inicial para o processo educativo e que não há como desvencilhar uma coisa da outra: o professor leva consigo aspectos da sua formação inicial para toda sua vida profissional, independente de quais forem as condições de produção de sua prática.

Enquanto campo de pesquisa educacional, a formação docente tem assumido o status de consolidada perante a comunidade científica em face do crescente número de publicações em anais de eventos ou periódicos especializados no tema (MARCELO, 1998; ANDRÉ, 2010). André (2010) aponta que quanto mais iniciativas forem tomadas pela comunidade científica no sentido de tornar a área mais respeitada, mais poderá se firmar como campo autônomo de pesquisa em vista das disputas de poder entre as áreas correlatas.

André (2009) destaca a atenção dada ao professor nos últimos anos em termos de pesquisas na área, ressaltando a imprescindibilidade de conhecer e aproximar-se desse professor real para a busca de formas adequadas de atuar, visando uma educação qualitativamente melhor para todos. A autora ainda elenca que mais do que levantar o que dizem esses professores, é necessário compreender o contexto em que produzem seus discursos, visando encontrar “caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional” (ANDRÉ, 2009, p.51), o que segundo a autora deve ser realizado na parceria entre professor e pesquisador. A centralidade do professor na pesquisa não deve incorrer, continua André (2009), na assunção de que ele é o total responsável pelo sucesso ou pelo fracasso das práticas educativas, havendo

muitos fatores que afetam suas práticas e seus resultados, como salário, gestão escolar, planos de carreira, dentre outros.

Nesse contexto, o professor tem sido colocado frente a uma quantidade crescente de responsabilidades e exigências. Em muitos casos, busca formação para progredir na carreira ou manter-se no emprego em função de políticas de formação que aumentam o número de suas demandas profissionais e o controle sobre seu trabalho, implicando em cada vez mais competências ao invés de saberes e conhecimentos. Esse discurso de competências anuncia um novo tecnicismo, que por consequência aperfeiçoa o positivismo e, em último grau, o capitalismo (PIMENTA, 2002).

Para Marcelo e Vaillant (2009), esse quadro é influenciado por mudanças sociais relacionadas às novas constituições familiares, à diversidade cultural e étnica, as mudanças econômicas e as organizações em redes. Os autores destacam que a sociedade contemporânea vem passando por mudanças que interferem no acesso e compartilhamento do conhecimento histórica e socialmente construído, antes “lento, escasso e estável”, agora “em permanente expansão e renovação” (MARCELO & VAILLANT, 2009, p.15). Eles relembram ainda que a escola não é mais a única forma de contato com o conhecimento e a informação que as novas gerações têm acesso. Os meios de comunicação e as redes eletrônicas, cujo principal representante é a internet, são os exemplos mais expressivos.

Mas diante do exposto, como entender a formação docente? A ideia de *continuum* talvez expresse um trabalho formativo continuado, que ocorre ao longo de toda a carreira docente e é permeado não apenas por aspectos teóricos, mas por atitudes e capacidades (SANTOS, 2004). Se entendida como trajetória, a formação não pode ser vista como passível de fim e completude, como quando o professor termina, por exemplo, seu curso de licenciatura (LANGHI & NARDI, 2012). Enquanto processo de desenvolvimento profissional, Marcelo (2009^a) entende que a concepção de professor como profissional do ensino demanda a ideia de desenvolvimento, que supera a tradicional díade formação inicial e continuada e demanda na ideia de evolução e continuidade. Para o autor, que se baseia em vários teóricos para construir o conceito, o desenvolvimento profissional docente é entendido

como um *processo*, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais (MARCELO, 2009^a, p.10, grifo do autor).

Essa ideia tem sido aceita por muitos autores da área de pesquisa em formação docente em função de pressupor a preparação, profissionalização e socialização dos professores em vista de visar uma educação de melhor qualidade aos seus alunos (ANDRÉ, 2010). Sobre esse processo, André (2010) aponta o carácter intencional e a necessidade de planeamento, o que reforça a ideia de seu modo processual. O aprofundamento nessas discussões requer, para Marcelo (2009^a),

uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão. Mas, seja qual for a orientação que se adopte, é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009^a, p.19).

Essa preocupação com o aprendizado dos alunos, em se tratando da formação docente, aparece também no trabalho de Zeichner (2009), que defende ser necessário um maior esforço para aproximar esses dois campos no sentido de que as pesquisas demonstrem formas de como mensurar o sucesso dos alunos também em termos de seu desenvolvimento social, emocional, estético e cívico.

Nesse sentido, a distância percebida entre os resultados das pesquisas em formação docente, as políticas públicas educacionais e a realidade escolar concreta é reforçada com a baixa compreensão da questão política ligada à formação, o que ressalta o carácter enciclopédico, o excesso de especialização, a fragmentação do conhecimento e a busca por uma qualidade educacional sem a devida clarificação de seus componentes, ou seja, a visão de uma elite que não prevê uma educação para todos (GATTI, 2003^a).

Sobre a formação inicial de professores, Santos (2004) ressalta a necessidade de proporcionar ao futuro professor um conhecimento válido e que “gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade

de atualização permanente, em função das mudanças que se produzam” (SANTOS, 2004, p.40). Nesse viés, Marcelo e Vaillant (2009) apostam que

universidade e escola devem conversar para que a formação inicial docente “fale uma linguagem da prática”, mas não uma prática ancorada na mera transmissão, senão uma prática profissional, comprometida com a ideia de que todos somos trabalhadores do conhecimento (MARCELO & VAILLANT, 2009, p.49, aspas do original, tradução nossa).

Nesse ínterim, compreendemos que a formação inicial não pode ser entendida como o senso comum, que a considera como a que entrega ao mercado professores prontos e preparados para desempenhar suas funções profissionais, não podendo ser percebida como suficiente para formar um profissional (LANGHI & NARDI, 2012). Da mesma forma, a universidade enquanto sede da licenciatura “deve ser um lugar de imaginar o inimaginável seja parte de um esforço não apenas que oportunize aos alunos pensar de maneira diferenciada, mas também os estimule a agirem de outro modo na missão de levar a sério o ideal de democracia” (GIROUX, 2010), tão necessário em nossos dias.

No que se refere à educação continuada, Ibernón (2010, p.30) lembra que muitas das iniciativas ainda se baseiam na transmissão de teorias descontextualizadas e distantes de problemas reais e ligados à prática docente. Para ele, o perenialismo que reproduz uma ideologia conservadora e o elitismo academicista se traduz em termos

a universidade como instância superior do conhecimento formativo, a desconfiança no professor e mais na professora, o discurso teórico como acumulação de saberes e sinônimo de intelectual, a tradição cultural ocidental como superior e única, depreciando outras identidades e contribuições culturais (IBERNÓN, 2010, p.45).

Nesse sentido, ele aponta também para a necessidade de nos comprometermos com uma formação voltada a sujeitos que são compreendidos como capazes de processar informações, analisa-las e refletir criticamente, além de decidir racionalmente e avaliar processos e reformulações de projetos, sejam eles sociais ou educacionais, contextualizados e em interação com seus colegas (IBERNÓN, 2010).

O heterogêneo universo representado pelas atividades de formação continuada, as quais se localizam principalmente nas regiões sul e sudeste do Brasil, advém do discurso da necessidade de renovação e atualização constante, que por sua vez vai ao encontro das mudanças nos conhecimentos, tecnologias e no mundo do trabalho nas últimas décadas (GATTI, 2008). Muitos desses cursos assumem o papel de suprimento de uma formação inicial precária, não se constituindo propriamente iniciativas que aprofundem ou ampliem conhecimentos.

Gatti (2008) aponta para dois eixos que organizam a educação continuada, a citar o da especialização ou pós-graduação na modalidade *lato sensu* e os processos formativos a distância. A autora articula que maiores investimentos direcionados para cursos de licenciatura em instituições públicas de ensino superior devem promover melhoras substanciais na formação básica das novas gerações de professores e que isso se constituiria numa política

mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada (GATTI, 2008, p.68).

Já Pimenta (2005) aponta para ações que utilizem a pesquisa-ação crítico-colaborativa como abordagem teórico-metodológica e sob o ponto de vista político-institucional. Nessa modalidade, pressupõe-se que um grupo de sujeitos possui objetos e metas comuns sobre um problema que emerge no contexto social, institucional e histórico do agrupamento, que conta com a colaboração de membros da escola e da universidade. O termo crítico aqui se remete à formação docente de qualidade que procura conferir às práticas a democratização social e política da sociedade.

Como contribuições dessa abordagem à formação de professores, Pimenta (2005) cita o investimento nos estudos, análises das práticas relacionadas ao campo pedagógico e institucional, além de que nesse processo a partida se dá das necessidades dos professores envolvidos, os quais, ao longo do processo, apresentam alterações nas práticas, muito embora isso requeira tempo de implantação e amadurecimento. A autora ainda aponta que a pesquisa-ação crítico-colaborativa proporciona o fortalecimento

dos professores como pessoas e profissionais capazes de desenvolver análises, reflexões e as referidas alterações em suas práticas. Quanto aos pesquisadores da universidade, esses possibilitam a ampliação dos espaços de decisão e autonomia docente frente às imposições sistêmicas e fortalecem

a profissionalidade dos professores, por meio de explicitação, registro, reflexão compartilhada, proposição, realização, acompanhamento e análise de projetos participativos a partir das necessidades dos professores e da percepção destes pelos pesquisadores (PIMENTA, 2005, p.537).

Nesse contexto, a ideia de uma formação continuada passa a ser entendida como um processo que se desenvolve ao longo da carreira do professor, imersa em contextos sociais que apresentam problemáticas reais e passíveis de serem perspectivadas em face da busca por uma sociedade mais justa e democrática, construída coletivamente.

1.2 A PROLETARIZAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E OS MODELOS DE PROFESSORES

O entendimento da docência enquanto uma forma de trabalho interativo e da escola enquanto organização do trabalho nos leva a compreender a docência imersa em um contexto social, sobre o qual incidem relações de trabalho não neutro e com uma série de dilemas e tensões inerentes à atividade de ensino (TARDIF & LESSARD, 2007).

Nesse sentido e considerando a concretude das atividades diárias dos professores, as cobranças em demasia, a burocratização e desvalorização do seu trabalho, trazemos à discussão o conceito de proletarização, que expressa a ideia de perda do controle e do sentido sobre o trabalho docente, o que figura em última instância como a perda da autonomia, conforme o expõe Contreras (2002).

Esse autor tece uma série de argumentos sobre essa condição e sobre o quanto isso aliena e distancia o professor do domínio sobre seu próprio trabalho, afastando os processos de concepção e execução um do outro, o que transforma esse docente em um mero executor. Além disso, temos um quadro que alia a ideia da desqualificação, que implica na perda de condições de planejamento, compreensão e ação sobre a própria produção e, o controle do

capital, que configura a perda do domínio sobre seu próprio trabalho e também à capacidade de resistir. Em último grau, a lógica racionalizadora que está inserida nesse contexto traz consigo a ideologia da eficácia e da neutralidade tecnológica, o que em termos educacionais representa o controle tanto sobre o “conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do trabalho do professor” (CONTRERAS, 2002, p.35).

A consequência direta desse quadro é um currículo esmiuçado, técnicas rígidas de diagnóstico e avaliação de desempenho tanto de alunos quanto de professores, além da exigência de novas qualificações, o que favorece a rotinização, a burocratização e o isolamento do professor em seu trabalho, levando-o assim à reprodução do individualismo e da solidão profissional. Contreras (2002) nos lembra de que a proletarianização do trabalho docente afeta, para além da desqualificação técnica, “a perda do sentido ético implícito no trabalho do professor” (CONTRERAS, 2002, p.51), levando-o a uma desorientação ideológica. Na defesa do desvelamento das condições que levam o professor a essa situação, Contreras (2002) defende que devemos nos atentar para além do controle aparente, observando aquele que pode ficar encoberto.

Outro aspecto que emerge da obra de Contreras (2002) se refere à profissionalidade docente, cuja relevância nessa discussão tem relação com a pauta de reivindicações docentes, que normalmente inclui o reconhecimento da profissão docente em termos salariais e de planos de carreira em comparação com outras atividades que têm o mesmo nível acadêmico. O autor alerta para a necessidade de situar essa questão dentro do contexto das dimensões próprias do trabalho docente, no que nele há de educativo e no que nele há de profissão, assim “estaríamos tentando definir a autonomia como qualidade educativa, e não como qualidade profissional, do trabalho docente” (CONTRERAS, 2002, p.70). Sobre esse tema, Diniz-Pereira (2010) afirma que o movimento em prol da profissionalização do trabalho docente implica na defesa “da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores e traz, consequentemente, novas possibilidades para a implementação de inovações curriculares que sigam esse princípio nos cursos de formação docente” (DINIZ-

PEREIRA, 2010, p.88), contribuindo para o fortalecimento da autonomia do professor.

Nesse sentido, Contreras (2002) ressalta a importância de não conceber a educação como reduzida à sala de aula, assumindo que há uma dimensão social e política, a partir da qual “a profissionalidade pode representar uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem ao trabalho de ensinar” (CONTRERAS, 2002, p.81). Com essa conceituação, podemos passar à questão dos modelos de professor sintetizados por Contreras (2002) em função da autonomia docente, sendo as categorias mais comumente citadas e abordadas nesse trabalho o professor como profissional técnico, como profissional reflexivo e como intelectual transformador.

A racionalidade técnica é a principal característica do profissional técnico, movido por uma prática profissional que “consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que proceda da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p.90). Nesse viés, prática e conhecimento estabelecem uma relação de hierarquia onde a subordinação se dá para aquele que aplica o que é formulado por outras pessoas e instituições. Reduzindo a ação educativa à instrumentalidade, desconsideram-se a importância da dimensão moral e educativa. Por essas dimensões, compreendemos a impossibilidade de aplicar os conhecimentos pedagógicos com vistas a “alcançar resultados ou produtos predeterminados” (CONTRERAS, 2002, p.96).

A irredutibilidade do ensino à esfera técnica se expressa em problemáticas da prática cotidiana do ambiente escolar, uma vez que inúmeros fatores interferem na mesma, o que implica em uma atuação intuitiva por parte do professor, fato esse que não pode ser contido, explicado ou definido em páginas de manuais prescritivos. Ser um professor técnico consiste em não abrir-se “à complexidade, à instabilidade e à incerteza” (CONTRERAS, 2002, p.100) do compromisso que o professor enfrenta.

O professor que se coloca na posição de técnico, como um expert, coloca-se também frente a uma postura enganosa de autonomia. A despolitização que acompanha esse modelo de professor implica no entendimento das políticas públicas como meros assuntos técnicos, cujas

finalidades são vistas como “assuntos fora de todo o debate científico” (CONTRERAS, 2002, p.103), logo, não fazendo parte de seus interesses, rigidamente determinados.

Incapaz de lidar com a imprevisibilidade, o profissional técnico vê a razão de uma perspectiva positivista, contra qualquer possibilidade de refletir sobre aquilo que se passa de maneira imprevisível. Contreras (2002) elenca o resgate da base reflexiva na atuação do professor como característica do segundo modelo de professor que aqui abordaremos: o profissional reflexivo.

Nessa perspectiva, são expressivas as contribuições de Donald Schön e Lawrence Stenhouse, que apostam nas competências da reflexão e da pesquisa do professor, respectivamente, uma vez que essas haviam sido subordinadas ao conhecimento científico e técnico no primeiro modelo. Pimenta (2006) destaca que a proposta de Schön valoriza a “prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito” (PIMENTA, 2006, p.19).

Assim, pensando nas situações que não podem ser resolvidas de modos técnicos, Schön distinguiu o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação, nas palavras de Santos (2004), o primeiro é o “conceito inteligente que orienta a ação, ainda que esse conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passada, tenha se consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas” enquanto o segundo é o “processo mediante o qual o professor aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade” (SANTOS, 2004, p.58). Para esse autor a possibilidade de refletir oportunizaria aos professores tornarem-se conscientes de crenças e hipóteses que fazem parte de suas práticas, visando sua ampliação, transformação e para que possam servir para inspirar novas ações (SANTOS, 2004).

Quanto à visão de professor como pesquisador, Contreras (2002) levanta a questão da ideia de transformação da própria prática em objeto de investigação visando sua melhoria. Em termos de autonomia docente, Contreras (2002) é incisivo: “a deliberação ou a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam”

(CONTRERAS, 2002, p.128), ou seja, não se pode decidir sobre educação estando fora dela.

Como último modelo de professor temos o de transformador crítico, que proposto por Giroux (1997) é uma tentativa de superação das limitações da reflexibilidade do professor proposta por Schön. Uma das críticas que mais pesam sobre o modelo desse último é a banalização do termo reflexão, tornado um slogan vazio de conteúdo (CONTRERAS, 2002), além de que atribuir ao professor real a necessidade de “refletir mais sobre sua prática [...] é neles que recairá a responsabilidade de resolver os problemas educativos” (CONTRERAS, 2002, p.138), isso num mundo repleto de injustiças e desigualdades que vão muito além das pretensões educativas que tem vez em sala de aula (CONTRERAS, 2002). A conclusão do autor é que o trabalho de refletir sobre a própria prática pode não ser suficiente para “elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionaram sua prática profissional, mas dos quais pode não ter ciência” (CONTRERAS, 2002, p.155), no sentido de que se se reflete sobre o que ocorre em sala de aula, há muito mais para além de suas paredes para ser pensado e questionado.

Assim e baseando-se na ideia de intelectual orgânico de Gramsci, Giroux (1997) trouxe a ideia de compreensão e análise para a dimensão educativa. O compromisso desse profissional é com a transformação social, pois é capacitado para o pensamento e ação crítica (CONTRERAS, 2002). No quadro teórico construído por Giroux (1997), a figura do professor aparece como central em termos de reforma social, uma vez que movimentos de reforma educacional tem-se mostrado desconfiados da capacidade desses professores em formar cidadãos ativos e críticos. Frente a esse contexto, o autor aponta três fatores considerados essenciais: (1) o exame das forças ideológicas e materiais que reduzem o docente ao status de técnico especializado, administrador e executor de currículos; (2) a defesa da escola como espaços para manter e desenvolver uma democracia crítica e; (3) a defesa da figura do professor como intelectual transformador, que por sua vez combina reflexão e prática para a formação de estudantes reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Na visão de Contreras (2002), que apresenta a reflexão crítica como modo de pensar, analisar e questionar a estrutura escolar, a própria prática e contextos políticos e sociais em que estão inseridos, a prática desses professores é condicionada por contradições e estruturas sociais e institucionais que nem sempre se mostram às claras. O ideal da emancipação move a reflexão crítica, que se coloca contra a deformação ideológica ocasionada pela “introjeção de práticas e valores que nem sempre se opõem à dominação” (CONTRERAS, 2002, p.168).

No que se refere à teoria crítica, que dá suporte teórico à reflexão de mesma adjetivação, essa “cumprir sua função de ajudar os grupos sociais a tomar consciência de suas deformações ideológicas e das possibilidades de ação política dirigida à eliminação das relações irracionais e injustas” (CONTRERAS, 2002, p.171), auxiliando na construção de um discurso emancipatório e transformador da realidade social (GIROUX, 1983). Para Giroux (1997), os professores que se entenderem como intelectuais transformadores precisam desenvolver uma linguagem da crítica em associação com uma linguagem da possibilidade, manifestando-se assim, contra as injustiças de ordem econômica, política e social, no interior e fora das unidades escolares. Esse profissional deve, ainda, “trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p.163). Sobre a ideia de autonomia e emancipação, Contreras (2002) sugere

que tanto a compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são processos espontâneos que se produzem ‘naturalmente’ pelo mero fato de participarem de experiências que se pretendem educativas (CONTRERAS, 2002, p.184-185).

Nessa perspectiva, Contreras (2002) afirma que a autonomia seria um processo contínuo de descobertas e de transformações das nossas práticas sociais e educativas e, de resistência (auto)crítica, cuja direção é dada pelos ideais de igualdade, justiça e democracia e de forma alguma pode ser construída sem o professor.

1.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE-ESCOLA

Dedicamo-nos nessa seção à apresentação de algumas iniciativas de educação continuada que se fundaram e investiram na interação entre universidade e escola. Ao apresenta-las aqui, temos por intenção contrastar formas diferenciadas de trabalhar a formação docente que foram ou estão sendo realizadas no Brasil ou fora dele.

Uma das experiências que trazemos à discussão é a descrita por Fazenda (1995), cujo livro síntese recebeu o sugestivo título de “A academia vai à escola”. Na apresentação da obra, a organizadora descreve o estudo que se tratava de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos sobre Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em parceria com a rede pública municipal de Resende (RJ), visando o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar de escola.

Fazenda descreve as etapas do projeto, que teria começado com um convite da Secretaria Municipal da Educação de Resende para um trabalho que incluísse todos os membros do referido Núcleo e os mil professores do município. Os seis primeiros meses de atividades consistiram no levantamento das necessidades da rede municipal e dos resultados das pesquisas já realizadas pelo Núcleo, além do ingresso dos pesquisadores na realidade dos professores municipais, onde havia um ano que se desenvolvia um trabalho interdisciplinar.

Após isso, os responsáveis pelo programa organizaram o VI Simpósio de Educação de Resende, evento que teve duração de uma semana e contou com 25 grupos de trabalho (GT) organizados em torno de ementa e bibliografia previamente definidas. Os participantes do núcleo foram preparados para levantar e registrar os momentos de sucesso e também para aprender com os professores de Resende. A ideia era de troca entre universidade e escola foi materializada com a socialização de textos, bibliografias e materiais diversos. Por fim, participaram da iniciativa pesquisadores do Núcleo, professores e a equipe técnica da Secretaria de Educação. As avaliações foram feitas dia a dia

e no final da semana. Após isso, o grupo levou um ano para organizar o material coletado até a publicação do livro que aqui citamos.

Contando com 25 pesquisadores do Núcleo e mil professores do município, o livro resultante do projeto apresenta 23 capítulos distribuídos em 12 partes, cada qual tratando sobre uma ou mais áreas afins. Como exemplos, temos as partes IV e VI, que respectivamente trazem quatro e três capítulos, no primeiro caso sobre a interdisciplinaridade nas Ciências e Matemática e no segundo sobre a interdisciplinaridade na estética e na arte. Cabe ressaltar que dentre os autores e autoras dos capítulos apenas figuram os pesquisadores do referido Núcleo. Talvez não tenha sido objetivo da pesquisa incluir os professores do município na produção escrita, talvez não tenha havido tempo hábil para tanto, entretanto, essa experiência parece ter-se constituído, num primeiro olhar, um trabalho da universidade sobre a escola, cujo título alude às reuniões realizadas no ambiente escolar entre atores da universidade na escola.

Após a seção de apresentação, há um documento intitulado “Carta de Resende”, também assinado por Ivani Fazenda. A pesquisadora relata alguns aprendizados da experiência, citando a estrutura e organização oferecida pelos responsáveis pelo projeto: “tanto a perspectiva bem engendrada quanto a orientação interdisciplinar cuidadosamente assumida e bem pensada contribuíram para que o encontro entre a academia e a rede de ensino plenamente acontecesse” (FAZENDA, 1995, p.14). Além disso, aponta ela que as dificuldades encontradas para a concretização do projeto foram muitas e finaliza com a questão da confiança, diferenciando a confiança cega, atribuída a autoridade do especialista, e a confiança merecida, não relacionada a um status ou condição, mas a um trabalho bem conduzido.

A segunda experiência é o Programa Colombo-Brasileiro de Formação de professores, desenvolvido nos Pequeños Grupos de Investigación (PGI) colombianos com o apoio do Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) na Colômbia e da Capes no Brasil, entre os anos de 2013 e 2014, conforme expõem Pérez e Martínez (2014). Visando a construção de conhecimentos sobre as características de um programa de formação de professores na referida interface, além de elencar quais aportes

pedagógicos e didáticos podem ser elucidados tanto em termos de formação inicial quanto continuada e, ainda, que tipo de currículo pode ser construído a fim de propiciar a articulação entre práticas docentes das escolas e as pesquisas realizadas pela academia (PÉREZ & MARTÍNEZ, 2014).

Inicia-se, assim, com a divulgação do programa de Mestrado e Licenciatura do Departamento de Química da Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para professores das escolas públicas e privadas de Bogotá, buscando um primeiro contato e interação com essas escolas. São realizadas oficinas sobre QSC e questões ambientais, adentrando no campo de pesquisa da linha CTSA. Após esta primeira etapa são realizadas visitas às escolas e o fechamento de acordos e limites visando a parceria com aqueles professores.

Logo no início desse contato os autores descrevem uma relação vertical entre escola e universidade, de modo que há uma distância entre os atores da primeira e da segunda quanto às investigações realizadas, possivelmente porque as desenvolvidas pela universidade não se articulam aos contextos e práticas escolares (PÉREZ & MARTÍNEZ, 2014, p.29). Os autores destacam a importância de conceber a interface universidade-escola como um espaço para troca entre as culturas e aprendizado mútuo entre as instituições, o que contribui para a melhoria de processos curriculares e institucionais

através da vinculação e compromisso das instituições educativas com seu entorno, modificações que se evidenciam em aportes para as políticas educacionais colombianas através de investigações da e para a escola, que leve à reestruturação do currículo tanto da escola básica, como da formação docente (PÉREZ & MARTÍNEZ, 2014, p.27-28, *tradução nossa*).

Baseando a formação dos PGI na TAC, de Habermas, os autores apostam na formação desses grupos como associações livres internas à esfera pública, pois os interesses dos participantes são comuns e há disposição para buscar alternativas possíveis aos problemas encontrados no ambiente escolar (PÉREZ & MARTÍNEZ, 2014, p.31).

Como principais contribuições do projeto, Pérez e Martínez (2014) reconhecem o compromisso da universidade para com o processo formativo dos professores da escola vinculados aos PGI com base na interrelação comunicativa com os atores da universidade. Destaque deve ser dado para o caráter de construção flexível e coletiva do projeto, evidenciando o

compromisso reflexivo assumido pelos professores da escola frente à dinâmica e limitações desta instituição e as “necessidades de cada contexto escolar e a possibilidade de diálogo e interação que se estabelece entre docentes em formação inicial, docentes em exercício e professores universitários” (PÉREZ & MARTÍNEZ, 2014, p.36).

A terceira e última experiência que trazemos à discussão é a que ocorre nos PGP brasileiros, no que se refere à formação docente. Nesse âmbito, Mendonça, Oliveira e Marques-dos-Santos (2016) elencaram uma série de características da formação crítica de professores durante o projeto Obeduc, anteriormente apresentado, a partir dos trabalhos de mestrado e doutorado publicados por membros do grupo AVFormativa até então.

O referido texto sintetiza as condições proporcionadas pelos PGP estudados no que diz respeito à garantia de um espaço formativo colaborativo, de discussão e para refletir, pesquisar e problematizar sobre a própria prática e sobre o que se ensina e porque se ensina. Os PGP se configuram, ainda, como um espaço dialógico onde os participantes comungam interesses comuns, sendo assim formado pelas várias vozes que o constituem, viabilizando a práxis do sujeito ao tensionar, criar e desvelar a realidade posta no contexto coletivo do grupo.

Os autores ainda destacam a TAC, de Habermas, “como eixo articulador e facilitador do processo, preconizando a horizontalidade e simetria das relações com a consequente formação de todos os agentes envolvidos” (MENDONÇA, OLIVEIRA, MARQUES-DOS-SANTOS, 2016) e ainda enquanto espaço para o empoderamento dos professores rumo ao resgate da natureza teórico-prática de seu trabalho e o desenvolvimento da autonomia e da vontade política.

Frente ao exposto sobre cada projeto, evidenciamos como a ideia de interface entre universidade e escola pode se corporificar de maneiras completamente diferentes e opostas. Retomando o título da obra “A academia vai à escola” (FAZENDA, 1995), temos realmente a impressão de uma ida dos pesquisadores da universidade ao ambiente escolar onde desenvolveram pesquisas em um trabalho conjunto, seja por questões de tempo, financiamento ou intencionalidade, mas que de fato mostra apenas as

percepções da universidade sobre a interdisciplinaridade na escola, sem de fato dar voz àquela instituição e àqueles que a constituem. Sobre os PGI colombianos, percebemos seu foco na interação entre universidade e escola baseada na troca e compartilhamento de ideais voltados à inquietude, indagação e formação de professores comprometidos com o contexto em que estão inseridos, distanciando-se da ideia de valer-se da escola como local de coleta de dados para investigações diversas. O mesmo vale para os PGP brasileiros, cujo convite à constituição é realizado pela universidade, mas a trajetória expressa a participação de ambas as instituições e atores envolvidos na construção dos grupos, o que de fato confere a essas iniciativas maiores possibilidades de propiciar a emancipação e o empoderamento dos sujeitos relacionados.

1.4 A SUBJETIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao trazermos para esse capítulo a dimensão da subjetividade como aspecto relevante no contexto da formação docente que procuramos aqui problematizar, a compreendemos como uma síntese particular e individual que inclui o mundo interno do sujeito, suas singularidades, ideias, significados, emoções e, em última instância, como compreende a si mesmo. Sua formação ocorre a partir das experiências sociais e culturais em contato com o mundo externo, entendido aqui como “campo comum da objetividade social” (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1999, p.25). A subjetividade se constitui, assim, de uma construção histórica e social que permite ao sujeito relacionar-se socialmente e culturalmente, no trabalho e na vida, sendo capaz de compreender o mundo e criar novos caminhos e possibilidades.

Nesse sentido, Scotz (2008) aponta que ao considerarmos o professor como profissional técnico, reflexivo ou intelectual transformador, dentre outras possíveis tipologias, nos escapa a ideia de que possuem subjetividades e identidade pessoal e profissional e que isso pode interferir em suas crenças, expectativas, valores, atitudes e pretensões formativas. Para a autora, é necessário compreender o ser-existir humano em sua complexidade, captando e transformando o movimento interno ao sujeito em ações “concretas que propiciem a abertura de espaços facilitadores de produção de sentidos para,

talvez assim, superar as situações problemáticas relativas à formação de professores e, conseqüentemente, à qualificação da educação e do ensino” (SCOTZ, 2008, p.23).

Abordando a questão da construção da subjetividade de professores indígenas, Gomes e Barbosa (2012) trazem compreensões que nos auxiliam a iluminar a questão da influência desse aspecto nas pretensões formativas ao afirmarem que

Na construção da subjetividade docente se incluem processos determinados pela institucionalização do ensino como também experiências particulares provenientes das histórias de vida e dos processos de socialização, que se dão nas relações familiares e com a comunidade onde os docentes atuam (GOMES & BARBOSA, 2012).

Nesse mesmo viés, Contreras (2002) traz uma série de argumentos que adensam a concepção de que a autonomia de professores, entendida como construção permanente, envolve aspectos pessoais, de relacionamento e “as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social” (CONTRERAS, 2002, p.193), ultrapassando a ideia de capacidade individual e assumindo o posto de exercício, de uma qualidade da vida docente. O autor destaca ainda que o processo de proletarização do ensino não se refere apenas à perda do significado do trabalho realizado pelo docente, da visão de conjunto referente à concepção e execução do mesmo, mas, para além disso, resulta em um processo de desumanização no trabalho. Coisificam-se, assim, valores e práticas educativas que passam a ser dependentes de tutores e diretrizes externas.

Seguindo nesse raciocínio, Contreras (2002) traz a discussão da autonomia responsável como sendo aquela que resulta da interação entre a subjetividade e a intersubjetividade, “entre a compreensão de si mesmo, dos próprios critérios profissionais, e dos critérios de outros profissionais” (CONTRERAS, 2002, p.201), tendo por mediação o entendimento, o diálogo e a compreensão de interesses advindos dos diferentes setores da sociedade para o campo educacional.

Ao abordar a autonomia como consciência da parcialidade e consciência de si mesmo, o autor elucubra sobre a impossibilidade de assumirmos

interpretações universais de valores e práticas ao tratarmos de quem vive sob condições de dominação ou exclusão. Para o autor, marginalização, rejeição e opressão não estão apenas ao nosso redor, mas também em nós, pois

podemos reconhecer facetas, sentimentos e desejos aplacados, e poderemos compreender (cognitiva e empaticamente) o significado e a experiência da rejeição, da separação, da intolerância às diferenças, da submissão a ideologias e ordens sociais, porque estas são experiências e sentimentos também íntimos. Desta maneira, a autonomia segue ligada não apenas ao ineludível compromisso moral dos juízos e decisões profissionais, mas também ao autoconhecimento (CONTRERAS, 2002, p.208, destaque do autor).

Entendida num contexto de relações sociais, a autonomia é um processo dinâmico que se dá em meio à autocompreensão e construção pessoal e profissional, se relacionando intimamente com a necessidade de ampliação de nossa compreensão e sensibilidade no que diz respeito aos outros e às dores dos outros, uma vez que esse processo de desenvolvimento da autonomia profissional deve se dirigir a “nós mesmos, ao processo de compreensão e construção pessoal, ao desenvolvimento de nossa autonomia como pessoas e não só como profissionais” (CONTRERAS, 2002, p.208).

O autoconhecimento retratado não se refere ao aceitar cego de emoções ou do irracionalismo, mas sim o entendimento do modo como nossos medos, ansiedades, frustrações, culpas, ilusões e esperanças influenciam em nossas compreensões e atuações profissionais docentes. Inclui, assim, uma busca interior e uma descentralização de si, o ver-se de fora, sob outras perspectivas, princípios e no contato com outras pessoas, não o isolamento em nome da autossuficiência, pois ao explorarmos nossas individualidades, deveríamos

nos permitir entender essa realidade múltipla que nos constitui, indagando as dimensões não reconhecidas nem integradas, compreendendo nossas experiências de marginalização e de opressão, e tratando de descobrir as dissonâncias entre nossas diferentes dimensões pessoais (CONTRERAS, 2002, p.210).

Nesse ínterim, Giroux (1983) aponta a importância da teoria crítica no processo de desvelamento e denúncia das estruturas de dominação existentes, sendo que “a história, a psicologia e a teoria social se cruzam em uma tentativa

de resgatar o sujeito humano da lógica da administração capitalista” (GIROUX, 1983, p.18). Giroux (1983) traça, dessa maneira, um paralelo entre o conceito de dominação advinda da psicanálise freudiana enquanto fenômeno psicológico e enquanto fenômeno político, externo ao sujeito, situando antagonicamente o indivíduo e a sociedade, ambos influenciadores da construção de aspectos identitários dos sujeitos. Giroux (1997) destaca ainda o fato de que as escolas regulam os professores moral e politicamente ao estabelecerem condições para que “alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades” (GIROUX, 1997, p.124).

“É cansativo, mas eu gosto”. É comum ouvirmos frases dessa natureza de professores quando questionados sobre suas atividades profissionais em diferentes níveis educacionais. Inclusive, em mais de uma das entrevistas que analisamos nesse trabalho temos comentários assim. Aqui peço licença para usar a primeira pessoa para relatar uma história pessoal que explica um pouco sobre o comentário acima em destaque, ocasião esta em que eu mesmo emiti tal comentário sobre outra atividade que também me cansava, mas da qual eu gostava muito: a natação. Ao proferir essas palavras para a professora de natação, na saída da aula, fui até o vestiário e dali até em casa pensando que se algo me causa cansaço, mas ainda assim gosto daquilo, dentre as possibilidades: ou sou masoquista no sentido de que insisto em algo que me traz sofrimento ou há algo naquela atividade que me faz minimamente bem. No caso da natação posso tanto elencar um bem-estar físico quanto mental, uma “oxigenação” dos músculos e das ideias. Mas no caso da docência, voltei no tempo e me vi em sala de aula, o ano era 2011, na última aula da tarde de uma quinta-feira qualquer, em uma quinta-série de uma escola pública estadual da periferia da cidade de Curitiba. Os mais de trinta alunos conversavam muito, as turmas em volta também, sem ventilação adequada, eu estava cansado. Uma aluna, a próxima da “fila” para ir ao banheiro e tomar água, desmaia.

Tudo acontece muito rápido. Eu a seguro nos braços e corro em direção à secretaria da escola, quando penso que alguém poderia nos ajudar. Após recobrar os sentidos, tudo fica bem e logo chegamos ao fim de mais um dia de

trabalho. Saí cansado da escola naquele dia, mais que o normal, o que não atribuo ao fato de tê-la carregado, mas talvez por, naquele momento, tentar trabalhar um conteúdo qualquer de Ciências da Natureza numa sala repleta de alunos enquanto um sem número de fatores sociais, políticos, econômicos e estruturais permeava as minhas relações de trabalho, o local onde eu lecionava e a vida de tantas crianças e suas famílias. E eu fui embora “apenas” cansado.

Na época eu não pensei em nada disso, mal pensei do cansaço físico e psicológico, mas hoje penso que naquelas condições de produção, não me era possível pensar muito além mesmo. Eu gostava da *sensação* de poder ministrar aulas sobre conteúdos *que pra mim faziam muito sentido*, que *me enchiam de empolgação*, mas que estavam totalmente desvinculados do mundo social da periferia em que muitas daquelas crianças moravam e estudavam. E aqui havia muitos aspectos subjetivos da minha própria prática aos quais não me atentei. As expressões em destaque dão uma amostra disso.

“*É cansativo, mas eu gosto*”. A reflexão que gostaríamos de propor no contexto desse capítulo é que mesmo havendo um discurso recorrente de cansaço por parte dos professores, evidenciamos o que Gaspar e Mahfoud (2010) atribuem à “realização de si vivida enquanto se concretiza o gesto” ou, em outras palavras, o valor da experiência como recompensa pessoal. Para além desses autores, Tardif e Lessard (2007, p.283) atribuem ao trabalho com as crianças e jovens a felicidade do docente ao ver seus progressos, aprendizados e descobertas. Para esses autores, o amor das crianças para com muitos professores é “algo decisivo em sua escolha profissional e na sua perseverança nessa posição ‘impossível’”.

Diante do quadro aqui apresentado, o episódio acima nos coloca numa série de reflexões sobre o campo da subjetividade docente em termos de sua formação e sua prática pedagógica. Ibernón (2010) aponta alguns conhecimentos subjetivos que devem ser considerados, para além dos conhecimentos objetivos, como o

autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisão coletivas, etc. A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e ‘objetivos’ (IBERNÓN, 2010, p.43).

Além desses fatores, o autor aponta para outros de que estão no campo da intersubjetividade e no contato com o outro no processo de aprendizagem docente: as relações interpessoais entre os professores, suas emoções, atitudes, o quão complexa é a atividade docente, como as relações de poder estão intrincadas nos cursos de educação continuada, a autoformação, a comunicação, a formação em relação à comunidade e à sociedade da informação em que estamos inseridos (IBERNÓN, 2010).

Com a noção de experiência, Tardif e Lessard (2007) se aproximam da subjetividade ao levantar a importância da história de vida e experiências escolares pregressas na construção de representações e práticas pessoais em seu trabalho, enfocando a importância das experiências enquanto aluno e participante de diferentes ambientes educativos, o que mune esse aluno de experiências que contribuem e influenciam em sua atividade docente. Nesse mesmo sentido, Paulo e Almeida (2008) recorreram às memórias educativas de professores em um processo de formação continuada para investigar a relação dessas com a prática docente e evidenciaram que as experiências de vida desses professores influenciam em seu processo de reflexão sobre a práxis, no modo de entender a transmissão do conhecimento e mesmo no seu engajamento ético na escola. Concluíram, ainda, que vidas profissional e pessoal influenciam-se mutuamente. Nesse viés, Contreras (2002) reconhece a intuição, o imprevisto e a orientação como competências necessárias à profissionalidade docente, tanto no ambiente da sala de aula quanto fora desse. Finalizamos essa seção do texto com a reflexão de Gatti (2003b) sobre um programa de educação continuada em serviço na modalidade a distância, a partir do qual considerou que

as intervenções socioeducacionais, que incidem necessariamente sobre um modo psicossocial específico de valorar fatos ou conhecimentos, de interpretar, atribuir sentido podem ser mais significantes se levarem em conta essas questões e os elementos de entrelace necessários (GATTI, 2003b, p.203).

Assim, a autora nos mostra o quanto as práticas dos professores podem ser modificadas quando consideramos aspectos psicossociais e da cultura no contexto das aprendizagens e valores adquiridos por eles durante o curso, visto

que esse procurou uma conexão concreta com o ambiente em que vivem e trabalham (GATTI, 2003b). Com base em trabalhos como esse que nos motivamos a investigar a formação de professores tanto em nível individual quanto no agrupamento sob a miríade da subjetividade.

CAPÍTULO 2 – A FENOMENOLOGIA

2.1 ORIGENS E CARACTERÍSTICAS GERAIS

Edmund Husserl (1859-1938) é considerado o pai da fenomenologia, tendo se dedicado ao tema e influenciado milhares de estudiosos ao longo de sua vida e, mesmo após a sua morte, os quais continuaram a difundir e desenvolver essa corrente. Estimulado pela Psicologia Descritiva de Franz Brentano, cuja doutrina da intencionalidade entendia a consciência “como consciência de algo” (GOTO, 2008, p.37), Husserl rejeitou o cientificismo naturalista, procurando fundar um modo rigoroso de fazer filosofia, sem abstrações e especulações metafísicas. A busca pela “a experiência da vida concreta” (MORAN, 2000, p.xiii) o levou a uma “psicologia racional, pura e não experimental no estudo da subjetividade” (GOTO, 2008, p.13).

A palavra fenomenologia deriva do grego *phainomenon* e *logos*, sendo compreendida como o estudo de tudo “aquilo que se mostra a partir de si mesmo”, ou, em outras palavras, “o estudo ou ciência do fenômeno [...] em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo” (MOREIRA, 2002, p.63). Em uma aula inaugural em Freinburg (Alemanha), em 1917, Husserl diz que fenômeno “inclui todo o domínio da consciência com todas as formas de estar consciente de algo e todos os constituintes que podem ser imanentemente mostrados como pertencentes a eles”. Incluiu ainda, àquela época, todas as formas de estar consciente de algo, o que inclui “qualquer espécie de sentimento, desejo e vontade, com seu comportamento imanente”.

Galeffi (2000, p.24) ressalta que a tarefa da fenomenologia e da análise fenomenológica seria “rastrear todas as formas do dar-se e todas as correlações” dentro da ideia de dar-se em si mesmo, em vista de englobar os atos da consciência dos objetos, seus nexos e correlatos numa análise esclarecedora da estrutura dos fenômenos na consciência. Nesse sentido, o fenômeno é algo incontestável e a elucidação e rastreio dos possíveis dados da consciência cabe a essa ciência enquanto ciência das essências ou dos fenômenos cognoscitivos. Na compreensão de Zilles (2007), a fenomenologia husserliana consiste numa descrição da estrutura fenomenal enquanto “fluxo

imane de vivências que constitui a consciência” e, também, como estrutura da consciência em si, entendida como transcendental em face da possibilidade de conhecimento.

Antes de Husserl, os principais precursores do tema são Immanuel Kant e Friedrich Hegel, entretanto, a filosofia que se destacou no século XX foi a de Husserl. Comparando as três quanto ao problema ontológico, Dartigues (2008, p.11) lembra que:

Enquanto a fenomenologia de tipo kantiano concebe o ser como o que limita a pretensão do fenômeno ao mesmo tempo em que ele próprio permanece fora de alcance, enquanto inversamente, na fenomenologia hegeliana, o fenômeno é reabsorvido num conhecimento sistemático do ser, a fenomenologia husserliana se propõe como fazendo ela própria, às vezes, de ontologia, pois, segundo Husserl, o sentido do ser e do fenômeno não podem ser dissociados” (DARTIGUES, 2008, p.11).

Assim, Husserl inaugura uma nova filosofia que visava juntar a amplitude da metafísica e o rigor da ciência em busca do ser enquanto ser. A fenomenologia é, então, um “modo radical de fazer filosofia, uma prática ao invés de um sistema” (MORAN, 2000, p.4), no sentido de que sua ênfase se relaciona ao modo como os fenômenos surgem à consciência, sendo o seu “intuito o de chegar ‘às coisas mesmas’, aos significados mesmos constituídos na subjetividade” (GOTO, 2008, p.81). Ales Bello (2006) relembra que o termo ‘coisa’ pode tanto referir-se a coisas físicas quanto abstratas, cabendo à fenomenologia identificar o sentido daquilo que se manifesta, ao passo que o próprio Husserl (1989) explica a fundamentação da questão na “captação do sentido do dado absoluto, da absoluta claridade do estar dado, que exclui toda a dúvida que tenha sentido; numa palavra: a captação do sentido da evidência absolutamente intuitiva, que a si mesma se apreende” (HUSSERL, 1989, p.29). Martins e Bicudo (2006, p.16), por sua vez, apontam que

a fenomenologia procura enfocar o *fenômeno*, entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer, olhando-o em sua totalidade, de maneira direta, sem a intervenção de conceitos prévios que o definam e sem basear-se em um quadro teórico prévio que enquadre as explicações sobre o visto (MARTINS & BICUDO, 2006, p.16).

Trata-se, assim, de uma ciência descritiva que cuida dos processos intelectuais dos quais somos introspectivamente conscientes. Preocupa-se com

a descrição de fenômenos particulares, ou a aparência das coisas, como experiência vivida no mundo da vida de todo dia. É, portanto, um movimento histórico e uma abordagem investigativa (GIL, 2009) cujo “(...) campo é o apriori dentro do absolutamente dado em si mesmo” (HUSSERL, 1989, p. 29).

O objeto de estudo da Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito, liberta, entretanto, de preposições e previsões. O ser é, existencial e primordialmente, afetividade, comunicação e compreensão. Lançado no mundo, o homem percebe-se e torna-se humano no contato com os outros humanos, afetado pelo que desse convívio descortina. Comunica suas *experienciações*, compreende o mundo não como uma forma de apreendê-lo objetivamente, mas como um ato de descortiná-lo (GARNICA, 1997).

Não vê o homem como um organismo passivo, mas sim, como um indivíduo que interpreta continuamente o mundo em que vive e, portanto, qualquer tentativa de compreensão exige um conjunto metodológico diferenciado das Ciências Naturais. Entende, ainda, o comportamento humano como resultante de forças, fatores ou estruturas internas e externas que agem sobre as pessoas e geram determinados resultados (MOREIRA, 2002). Para a fenomenologia, a realidade é algo que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. Essa realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado (GIL, 2009).

Como principal instrumento de conhecimento, o método adota a intuição, uma vez que, para Husserl, as essências são dadas intuitivamente. Essa intuição pode ser compreendida como uma visão intelectual do objeto do conhecimento, em que visão significa uma forma de consciência na qual se dá originalmente algo (COLTRO, 2000). Nesse viés, a questão central da fenomenologia é a consciência, que é sempre consciência de alguma coisa e é entendida então como intencionalidade, que estabelece a união entre fato e objeto, o que não significa “que a consciência vise seus objetos da mesma maneira, nem também que esses objetos se apresentem para a consciência de um mesmo modo”, cabendo à fenomenologia “distinguir, revelar o que há de essencial na percepção, na recordação, na imagem” (HUSSERL, 2005, p.9).

As investigações fenomenológicas mostram a consciência do sujeito, através dos relatos de suas experiências internas, e trata de viver em sua consciência – por empatia – os fenômenos relatados pelo outro (ASTI-VERA, 1973). Para Rezende (1990), a fenomenologia não prioriza por uma dialética unidimensional, mas contrariamente, polissêmica.

A fenomenologia preocupa-se, ainda, com a separação entre o ser e o conhecer, investigando as correlações existentes entre o ato, a significação e o objeto, o que em suma constitui a fenomenologia transcendental ou também chamada filosofia transcendental (HUSSERL, 1989). Sobre a relação sujeito-objeto enquanto dicotomia cartesiana, a fenomenologia propõe sua superação ao ir até a realidade vivida e encontrar a “descrição cuidadosa da estrutura básica da experiência direta” (MARTINS, 2006, p.49).

Além disso, o nível pré-reflexivo da experiência imediata também contribui para tanto em função da constatação de que o ser humano e o mundo estão um no outro e, assim, constituem o contexto em que ocorrem os atos de cognição. Como anteriormente exposto, sujeito e objeto estão ontologicamente unidos na concepção da fenomenologia, pois a existência se dá apenas como ser-no-mundo, um mundo humano, contextualizado, a *Lebenswelt* de Husserl, ou mundo-vida em português, por ser a “vida que se temporaliza no movimento histórico dos eventos mundanos” (MARTINS & BICUDO, 2006, p.17).

Martins e Bicudo (2006) compreendem que a abordagem existencial-fenomenológica parte do *ente* empírico, daquilo que é dado na dimensão da experiência percebida e não deve ser colocado sob o olhar viciado do que já é sabido ou conhecido, nem mesmo analisado em função de conceitos ou crenças pré-determinadas (*epoché*), assumindo o pesquisador o que chamamos de atitude fenomenológica.

Ao suspender os dados que advém das descrições do sujeito que vivenciou a experiência, o pesquisador fenomenólogo coloca em perspectiva o fenômeno investigado, procedendo à análise do discurso que, entendida por Martins e Bicudo (2006, p.16) como “inteligibilidade expressa em uma linguagem que expõe as articulações efetuadas no movimento do pensar, abrangendo os atos intencionais e o mundo focado e interrogado por aquele que está preocupado em compreendê-lo” direciona a perspectiva da

interrogação, estabelecendo uma direção para o processo de investigação. Os autores ainda descrevem três movimentos realizáveis pelo pesquisador: 1) o investigador vai-às-coisas-mesmas, ou seja, realiza a *epoché*, fazendo a redução e atentando-se para a região de inquérito em que o fenômeno se doa à experiência. Nesse momento fica mais claro o tema em investigação; 2) a presença daquilo que é buscado, inquirido, que é entendido como verdadeiro, na medida em que se faz presente na experiência narrada pelo sujeito; 3) estado constante de alerta para ver o fenômeno a partir de suas manifestações e não por conceitos ou julgamentos prévios.

Os autores explicam ainda que a compreensão de que todos os fenômenos são “igualmente reais” auxilia à não decisão sobre que fenômeno é mais relevante de ser investigado, “assim, poder-se procurar compreender a realidade do fenômeno estudado e não aquela a que ele se atribui” (MARTINS & BICUDO, 2006, p.23), concluindo que a realidade fenomenal deve ser entendida em meio a processos de compreensão, interpretação e comunicação, imersos em um contexto histórico, espacialmente localizado, como um mergulho nas essências do fenômeno.

Encerramos essa seção com a reflexão de Galeffi (2000), sobre a provisoriedade da fenomenologia: “de qualquer modo, resta sempre a cada um decidir se quer ou não pensar com liberdade e altivez, superando as antinomias do ser e do aparecer, da essência e da aparência – continuar no caminho interrogante: meditação infinita” (GALEFFI, 2000, p.35).

2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

2.2.1 Essência e intencionalidade

Concebida como uma ciência rigorosa e radical por Husserl, a fenomenologia parte da experiência de vida das pessoas, partindo dessa vivência comum sem o auxílio de teorias de qualquer natureza e de acordo com o princípio dos princípios, seguido por Husserl, “segundo o qual o conhecimento dado originalmente pela intuição é conhecimento verdadeiro e deve ser aceito como se apresenta” (MOREIRA, 2002, p.83). Nesse sentido, a fenomenologia abstrai de todas as características ligadas aos fatos da

experiência, constituindo-se como ciência das essências (*Wesen, eidos*). Zilles (2008) relembra que

as essências são as maneiras características do aparecer dos fenômenos. Não são resultados de uma abstração ou comparação de vários fatos. Para poder comparar vários fatos singulares, já é preciso ter captado uma essência, ou seja, um aspecto pelo qual eles são semelhantes (ZILLES, 2008, p.19).

Nesse viés, as essências expressam o sentido de verdade de alguma coisa, sendo unidades de sentido que nos permitem entender um fenômeno, seja qual for sua natureza (MOREIRA, 2002, p.84). Num exemplo dado por Zilles (2008), mesmo ouvindo diferentes sons, somos capazes de reconhecer algo que é comum, uma essência comum a todos os sons, o que nos permite distingui-los e mesmo classifica-los (MOREIRA, 2002). Dartigues (2008, p.38) aproxima a noção de essência da de forma, no sentido de que é uma “totalidade estruturada que se define por si mesma e não a partir dos elementos que a compõem”, indicando que o reconhecimento da essência de algo ocorre em função da sua estrutura e invariação.

No que se refere à intencionalidade, também chamada de referência intencional, constitui a “propriedade da consciência que se nos apresenta como um feixe de raios que se reflete em atos, cada um dos quais menciona ou se refere a algo como seu objeto” (ASTI-VERA, 1973, p.64). Moran (2000) aponta que a intencionalidade passa a representar a maneira pela qual a consciência expressa seu contato direto com o mundo e com o ser na fenomenologia de Emmanuel Levinas e Jean-Paul Sartre, algo que antes não era compreendido em Husserl.

Moreira (2002) por sua vez, associa a ideia de consciência à de intencionalidade, ressaltando seu caráter não de coisa, mas daquilo

que dá sentido às coisas. O sentido não se constata à maneira de uma coisa, mas se interpreta. É a consciência intencional que faz o mundo aparecer como fenômeno, como significação, pelo fato de ser um *cogitatum* intencionado pelo sujeito (MOREIRA, 2002, p.85).

Assim, perceber, julgar, imaginar ou amar são formas de intencionalidade, mas, como ato intencional supõe um objeto intencional, percebido, imaginado, julgado ou amado. Por isso, a vivência intencional está

constituída pelo “ato intencional e seu correlato intencional objetivo” (ASTI-VERA, 1973). Nas palavras de Husserl (1962)

toda *cogitatio* pode converter-se em objeto da chamada ‘percepção interna’, e proximamente em objeto de uma valoração *reflexiva*, de uma aprovação ou desaprovação, etc. Cabe dizer o mesmo, com as necessárias modificações, tanto dos atos reais no sentido de impressões, também dos atos que temos consciência ‘na’ fantasia, ‘na’ memória ou ‘na’ intrafecção em que compreendemos e revivemos os atos alheios (HUSSERL, 1962, p.86, tradução nossa, destaques do original).

A relação que o sujeito estabelece com o objeto, que por sua vez, só existe enquanto objeto-para-um-sujeito, tem seu sentido dado apenas quando visado pela consciência do sujeito. A vivência da consciência (*Erlebnis*) é, então, “tudo que encontramos na consciência” (ZILLES, 2008, p.30), na medida em que as vivências intencionais aproximam o sujeito de seu objeto.

2.2.2 A atitude fenomenológica

A fenomenologia enquanto ciência da compreensão das coisas em suas essências configurou-se como método e movimento filosófico e histórico alternativo à filosofia naturalista (MOREIRA, 2002; ALES BELLO, 2006).

Nesse íterim, a fenomenologia propõe a suspensão da atitude natural, ou senso comum, a fim de revelar a verdade das coisas como elas se manifestam ao vivente. Isso só ocorre quando os investigadores isentam-se de interpretações pautadas no senso comum e na tradição filosófica, conseguindo olhar para o fenômeno sob a ótica daquele que o vivencia.

A atitude fenomenológica, como é chamada essa postura inquisidora, não nega o mundo, mas não se atém ao que é real, uma vez que o objeto investigado é constituído na consciência de quem o experiencia (MOREIRA, 2002, p.85), tendo em conta o conhecimento em si e sua estrutura mais primária e essencial. Husserl pretendia uma rigorosidade filosófica que excluísse ceticismo, historicismo, positivismo, pragmatismo e relativismo de suas reflexões (COSTA, 2014), pois para ele a fenomenologia “designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico” (HUSSERL, 1989, p.46).

Nesse sentido, refere-se à intenção de ver o fenômeno como fenômeno, que, abrangido pela consciência, é compreendido existencialmente por aquele que o interroga, sem pressupostos preestabelecidos (MARTINS & BICUDO, 2006, p.19).

2.2.3 A redução fenomenológica

A redução fenomenológica ou transcendental, também chamada *epoché*, é o resultado da intencionalidade, que coloca a concepção de realidade do senso comum entre parênteses (ZILLES, 2008, p.31). Muito embora pareça um conceito simples, Moreira (2002) relata a dificuldade confusão e indeterminação em torno desse conceito na obra de Husserl.

A *epoché* preocupa-se, então, com o significado do mundo, que passa a ser visto como fenômeno. A consciência remonta o mundo das vivências intencionais, pela intuição, “até a origem de tudo que é, origem absoluta” (ZILLES, 2008, p.32). Nesse sentido, ao refletir sobre sua vida irrefletida, o sujeito também se reconstitui, abrindo possibilidade para a questão do ser, que sempre se faz nova e necessária (SOKOLOWSKI, 2000), no sentido de ser o ser humano o local onde a verdade tem lugar. Nas palavras de Husserl:

o conceito da redução fenomenológica adquire uma determinação mais precisa, mais profunda e um sentido mais claro: não é exclusão do verdadeiramente transcendente (por ex., no sentido empírico-psicológico), mas exclusão do transcendente em geral como de uma existência a admitir, isto é, de tudo o que não é dado evidente no sentido genuíno, dado absoluto do ver puro (HUSSERL, 1989, p.29).

A redução coloca em evidência a experiência vivida, depurando-a de modo a interpretar o mundo na perspectiva do fenômeno e de como esse se mostra à consciência (ZILLES, 2008). Na visão de Vita (1965), a importância do método fenomenológico e, por consequência, da redução, tem lugar por duas razões principais: (1) o homem possui uma inclinação a ver mais do que existe em qualquer objeto, projetando sobre esse suas hipóteses, teorias e representações e, (2) a complexidade dos objetos estudados, constituídos por muitos “componentes e aspectos que não são igualmente importantes” (VITA, 1965 p.36).

Encerramos essa seção com o argumento de Zilles (2008), segundo o qual através da redução transcendental alcançamos o contato imediato com as coisas apresentadas à consciência em sua evidência originária e com o de Bicudo (1999), para quem a redução possibilita a ciência dos atos da consciência de modo que “são explicitadas as raízes cognitivas das próprias afirmações”.

2.3 A FENOMENOLOGIA NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que se refere à Educação em Ciências e à formação docente, diversos trabalhos utilizaram a fenomenologia como referencial teórico-analítico, seguindo os pressupostos de Husserl ou de seus sucessores. Optamos, assim, por apresentar alguns desses trabalhos e explicitar a apropriação que fazemos da fenomenologia em nossa pesquisa. Seleccionamos trabalhos que apresentassem a fenomenologia como referencial teórico-analítico, além de tratar da questão da formação docente na área de Ensino de Ciências.

Interessado no fenômeno da criatividade no Ensino de Ciências, Carvalho (1991) entrevistou fenomenologicamente cinco professoras da rede municipal de Campinas, interior de São Paulo, obtendo reduções que o levaram a uma série de vivências delas no Ensino de Ciências. O autor foi assim capaz de assumir como essências presentes nos discursos dessas professoras o fato de que o interesse e a curiosidade dos alunos pelo campo das Ciências é condição para a expressão criativa em outras áreas da vida cotidiana, além de que o engajamento da comunidade científica na educação científica deveria ser assumido como compromisso que vise a melhoria do Ensino de Ciências e da formação dos professores.

Já Zuliani (2006) estava preocupada com os processos relativos à própria aprendizagem de alunos da licenciatura em Química na disciplina de Prática de Ensino de Química I e II. Utilizando entrevistas e avaliações escritas, a autora foi capaz de reduzir fenomenologicamente as alterações provocadas nas percepções individuais a partir do trabalho realizado com a metodologia investigativa ou investigação orientada. Para a autora, os alunos refletiram em

seus depoimentos sobre o sentido complementar entre o ensinar e aprender, não sendo possível a sua dissociação. Além disso, a autora pôde apreender como principais essências o fato dos alunos sujeitos conseguirem perceber o processo de construção e reconstrução do que significa aprender, alcançando “a percepção da responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem e na necessidade de aplicar estes conhecimentos a novos contextos ação, ou seja, na atividade profissional” (ZULIANI, 2006, p.169).

Estudando os fatores que levam professores de Geografia a selecionarem um ou outro procedimento didático para trabalhar o tema Cerrado, Francelin (2011) inicialmente acreditava que essa escolha seria influenciada pelas experiências sócio-históricas dos docentes. Entretanto, a redução realizada a partir dos a permitiu assumir que as experiências da infância desses professores não influenciaram tanto assim nas suas práticas docentes, sendo uma essência muito mais forte a influência de experiências vividas enquanto alunos, com o predomínio da aula enquanto procedimento didático utilizado para explicar sobre esse tema.

Barros (2013), por sua vez, investigou a compreensão de Matemática de alunas de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, atentando-se a que conhecimentos eram construídos intencionalmente a partir da interação mediada por plataforma virtual. Relatando a seriedade do curso a distância, o comprometimento das pessoas envolvidas, seja na figura de tutoria ou docente do curso e as próprias alunas, num “movimento de aprendizagem em direção ao conhecimento” (BARROS, 2013, p.295), ela ainda cita que uma das contribuições do trabalho para a área de formação docente se refere ao “desafio que se coloca para o professor que, em sua prática pedagógica, deve considerar não apenas os conceitos matemáticos a serem trabalhados, mas, todo o entorno” (Idem, p.295), estando envolvidos alunos, professor, conhecimentos etc.

Esses quatro trabalhos trazem alguns elementos que podem ser observados em trabalhos de natureza fenomenológica que versam sobre a formação de professores na área de Ensino de Ciências, dentre os quais podemos citar o ponto de partida sendo o contexto específico experienciado pelos sujeitos, a partir dos quais os pesquisadores ampliam a visada sobre

determinado fenômeno, desvelando-o sob uma perspectiva de seu interesse. O passo seguinte na análise fenomenológica é a generalização feita pelos autores na medida do que é plausível e palpável em termos fenomenais.

Dessa forma, o trabalho fenomenológico parte da descrição do mundo vivido pelo ser real, que está no mundo e em interação com o outro. É o que nos propomos a fazer nesse texto com relação ao formar-se professor no contexto de um PGP, pois partimos das descrições dos professores desse grupo em direção a forma como se percebem em seu processo formativo. Enquanto possibilidade qualitativa, a fenomenologia nos permite acessar as subjetividades dos sujeitos a partir do que sentem, percebem e de como atribuem valor aos processos formativos que experienciam.

CAPÍTULO 3 – A PSICANÁLISE DE GRUPOS

3.1 O CONCEITO DE GRUPO

Considerado o fundador da Psicanálise, Sigmund Freud (1856-1939) é lembrado em função de sua teoria do inconsciente (ROUDINESCO & PLON, 1998). Ele defendia veementemente a ideia de psicanálise como a explicação do “inconsciente, suas formações, seus processos e efeitos, as leis que os regem, em que situações se manifesta” (KAËS, 1997, p.96), estando a clínica psicanalítica apoiada na hipótese do inconsciente, “sendo o sujeito percebido na singularidade de sua história e estrutura” (CORREA, 2002, p.5) e o tratamento realizado exclusivamente entre paciente e psicanalista. Freud não admitia, assim, a presença do chamado terceiro observador no processo psicanalítico, em função de questões técnicas, éticas e concernentes à metodologia por ele concebida, muito embora reconhecesse a importância de grupos primários como o familiar para a formação do inconsciente do sujeito e fizesse menção à ideia de grupo em vários momentos de sua obra (KAËS, 1997).

Após a sua morte, em 1939, psicanalistas como W. R. Bion e S.H. Foulkes investiram no desenvolvimento de um dispositivo de grupo que satisfizesse às premissas básicas da teoria freudiana e tivessem, portanto, os aportes psicanalíticos que Freud defendia. Seguindo essa tendência, Kaës (1997; 2002; 2014) dedicou-se ao que chama de ‘a questão do grupo’ na psicanálise, direcionando seus interesses para o desenvolvimento e aprimoramento de uma *teoria psicanalítica do grupo* ou *teoria geral do grupo*, que busca descrever o modelo do aparelho psíquico grupal.

Para ele, então,

‘Grupo’ irá designar a forma e a estrutura paradigmáticas de uma organização de vínculos intersubjetivos, sob o prisma de que as relações entre vários sujeitos do Inconsciente produzem formações e processos psíquicos específicos (KAËS, 1997, p.18).

O conceito de grupo pode se referir ainda à forma e estrutura “de uma organização intrapsíquica caracterizada por ligações mútuas entre seus elementos constitutivos e pelas funções que desempenha no aparelho

psíquico” (Idem, p.18). Nesse caso, tal organização é composta por elementos como neuroses, representações, afetos e pulsões (KAËS, 1997).

Neste trabalho, acreditamos que a concepção de grupo de trabalho é a que mais se aproxima da de PGP, pois “enquanto dispositivo metodológico o grupo é uma construção, um artifício: está regulado por um objetivo preciso que não poderia ser atingido de outra maneira com os mesmos efeitos” (KAËS, 1997, p.19). Zimerman (1997) nos lembra que ao tratar de técnicas e métodos de terapia em grupo precisamos considerar que:

O ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais. Sempre, desde o seu nascimento, o indivíduo participa de diferentes grupos, numa constante dialética entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social (ZIMERMAN, 1997, p.26).

Essa ideia nos remete a Violante (2000), que ressalta o peso de aspectos sociais no processo de constituição psíquica do sujeito, o qual se insere em um mundo social objetivo no qual socializa e constrói sua identidade. Igualmente nos remetemos ao texto de Kaës (1997) quando trata da precedência do grupo para o sujeito e afirma que a realidade intersubjetiva é condição de existir para o ser humano:

O inelutável é que somos postos no mundo, sejam quais forem hodiernamente as condições técnicas da procriação, por mais de um outro, por mais de um sexo e que nossa pré-história nos faz, já bem antes do desligamento do nascimento, o membro de um casal, sujeito de um grupo, seguros por mais de um outro como servidores e herdeiros de seus ‘sonhos de desejos irrealizados’, de seus recalques e de suas renúncias, na malha de seus discursos, de suas fantasias e suas histórias (Idem, p.275-276).

Desse modo aparece a ideia de herança e transferência entre gerações, que se relaciona com a noção de que o sujeito ocupa um espaço pré-determinado nos grupos onde está inserido, sendo dele parte constituinte e por ele constituído. Nesse sentido, o sujeito assume uma dupla posição em que ele é para si mesmo seu próprio fim e representa para o grupo a que pertence a promessa de realizar o que as gerações precedentes não realizaram (KAËS, 1997). Igualmente precedentes à existência do sujeito estão as alianças inconscientes, como no exemplo acima, na medida em que um contrato

narcísico primário se caracteriza pelos investimentos dos pais no infante, que se constitui como servidor, beneficiário e herdeiro do contexto (KAËS, 2014).

Na relação do sujeito com o grupo e desse com o primeiro:

O sujeito contribui para a formação e manutenção da realidade psíquica no grupo [...] O grupo, por sua parte, pelas funções tróficas e protetoras que é capaz de desempenhar, pelas representações que nele se formam dele próprio e, de seus sujeitos, fornece os marcos identificatórios, as pré-disposições significantes, os sustentáculos dos processos da formação e da manutenção do Eu, as barreiras, limites, capacidades de absorver e sistemas de defesa utilizáveis pelos membros do grupo (KAËS, 1997, p.195).

Em outras palavras, aceitando ou não essa condição de ligação, o grupo imputa certas obrigações psíquicas aos seus membros, tal como a renúncia e a supressão da realidade psíquica. Estar em grupo é aceitar que essa condição “inflete a função recalcadora, exige cooperação a serviço do conjunto, prescreve as leis reguladoras dos contratos, as posições e alianças inconscientes, pré-conscientes e conscientes” (KAËS, 1997, p.196). Como benefícios, o sujeito é favorecido por serviços grupais que o colocam sob mecanismos de defesa coletiva e participação nas funções do Ideal, o que se relaciona com a ideia de modelo de referência do eu e o narcisismo do sujeito.

No que tange à renúncia, estar em grupo é consentir a não realização direta e egoísta dos próprios fins pulsionais, uma vez que a precedência do grupo acompanha o sujeito tanto quanto a compreensão de que não é o centro e a origem do agrupamento, mas apenas um entre todos os outros (KAËS, 1997). Nessa mesma toada, Freud já reconhecia que uma das formas de passar da pluralidade para o grupo tem relação com a renúncia mútua, de modo a constituir os fundamentos do espaço psíquico dos grupos, na medida em que todos renunciam de seus alvos pulsionais em prol de um objeto desejado coletivamente.

Kaës (1997) relembra o quão difícil é separar o que pertence a cada um, o que diz respeito à relação de um sujeito com outro e o que é efeito da realidade psíquica do grupo. O autor afirma que esse trabalho de separação é tarefa incessante da psicanálise. Assim, ao estar em grupo, ainda cabe determinar que processos e formações são depositados, projetados e difratados pelo sujeito, seja na forma de alianças ou pactos conscientes ou

inconscientes, por exemplo. Cabe ressaltar que é plausível que apenas alguns processos e formações estejam mobilizados em determinados aspectos do grupo, o que implica que devemos nos questionar sobre o que é ou não mobilizado ou investido e o que é ou não transformado no grupo ou pelo grupo.

Nesse sentido, o sujeito pode estar em grupo sentir-se parte do todo, não sentir que faz parte do mesmo ou até mesmo romper, ainda que inconscientemente, com tal grupo. Estar em grupo, então, é abandonar objetos, formações e processos psíquicos não pelo interesse de “estar em grupo”, mas em função das identificações constituídas e cada um coloca no grupo formações e processos adequados à sua participação no grupo a partir do processo grupal vivenciado (KAËS, 1997).

Quanto às transmissões e identificações, o estudo dos grupos trouxe compreensões acerca dos fatores de transmissão entre as pessoas que convivem em grupo, sendo essencial a estrutura grupal e a conflitualidade para manter a estrutura geral do grupo.

Concluimos esse tópico com uma reflexão acerca da natureza social do Homem, cuja existência está associada à vida em grupo. O grupo familiar é seguido do grupo de amigos na escola, no trabalho, na universidade, o grupo da natação, o grupo de pesquisa: são diversos grupos dos quais fazemos parte ao longo da vida, mas, afinal, por que nos agrupamos?

A existência de objetos comuns e compartilhados entre os participantes de um grupo e a atribui  o de valor positivo e peso determinante às rela  o es intersubjetivas e aquelas estabelecidas com o grupo são apenas alguns dos fatores que determinam a união de um grupo de pessoas. Podemos mencionar ainda as “identifica  o es comuns, enunciados e discursos partilhados, fundadores, para o sujeito e para aqueles com que está ligado, ideais comuns, sem os quais nenhum agrupamento    possível” (KAËS, 1997, p.107) como outros fatores responsáveis pela manuten  o da coesão grupal. No grupo se transformam as rela  o es de objeto, identifica  o es, complexos, imagos, fantasmas e mecanismos de defesas, significantes e representa  o es que se formam inicialmente em cada sujeito através de vínculos que o une ao grupo familiar primário ou algo que o valha (KAËS, 1997).

3.2 OS GRUPOS PSÍQUICOS INTERNOS E O APARELHO PSÍQUICO GRUPAL

Inicialmente, a Psicanálise fundada por Freud admitia apenas que a ideia de grupo estaria ligada a algo interno e cuja forma, função e processo ocorreriam na realidade psíquica interna do sujeito (KAËS, 1997). Alargando a extensão desse conceito em seus estudos na década de 1960, Kaës (1997) passou a considerar a “grupalidade psíquica e os grupos internos para a formação e os processos a partir dos quais a realidade psíquica interna podia ser articulada com a realidade psíquica própria do grupo”, o que significa dizer que esse conceito transita entre os campos intrapsíquico e intersubjetivo.

Nesse ínterim, esses grupos têm importância na medida em que atuam como “organizadores psíquicos inconscientes no arranjo dos vínculos intersubjetivos e das formações psíquicas grupais a partir das propriedades de sua estrutura e dos processos de ligação/desligação que comandam” (KAËS, 1997, p.129). Tratam-se de operadores e mecanismos que regulam e mantêm constante o sistema formado pelos grupos internos em diferentes localidades do aparelho psíquico, constituindo-se exemplos a fantasia, a imagem do corpo, o Eu, as malhas de identificação e dos sistemas de relação de objeto, os complexos e as imagens, o sistema de representação das instâncias e os sistemas do aparelho psíquico (KAËS, 1997). Segundo Kaës (1997), esses grupos funcionam internamente à realidade intrapsíquica como grupos e são mantidos unidos graças a estrutura grupal e a conflitualidade, sendo o primeiro responsável por assegurar ao sistema:

uma estabilidade de investimento, uma capacidade auto-organizadora e auto-representativa, uma força de regulação, de atração e de inibição sobre os elementos ou processos geradores de tensão demasiado perigosa para a estrutura. Ele define, por meio disso, um limite que contém a solidariedade dos elementos e qualifica a identidade da estrutura (KAËS, 1997, p.136).

Esses grupos regulam, assim, processos primários da grupalidade psíquica como a permuta, a negação, a inversão, a difração, a condensação e o deslocamento. Além disso, designam a “organização de uma série de vínculos intrapsíquicos cujos efeitos são numerosos e descortináveis no conjunto da atividade psíquica, principalmente nos trabalhos do pensamento,

da criação artística e científica” (KAËS, 1997, p.165), não devendo ser o principal foco de análise nesse trabalho, cuja preocupação se dá na relação intersubjetiva, no arranjo grupal.

Desse modo, nos cabe salientar que estando em uma situação de grupo, o sujeito coloca no grupo, inconscientemente, seus grupos internos, os quais se enlaçam ou desatam de laços imaginários que coisificam ou alienam em função do grupo formado. Há, assim, a formação de um grande aparelho psíquico grupal quando vários indivíduos decidem conviver em grupo, pois cada um coloca seus grupos internos e esses retornam para si elaborados como um pertencer intrasubjetivo (KAËS, 1997).

Cada sujeito coloca no grupo parte de seus grupos internos e esses são transformados pelos efeitos e pelo trabalho da aparelhagem grupal, pois “o discurso e a escuta dos membros dos grupos trabalham-nos e remanejam-nos conforme as modalidades próprias aos processos e às formações psíquicas do nível do grupo” (KAËS, 1997, p.165). Da mesma forma, o agrupamento influencia na construção de certos grupos internos, num fluxo constante e dialético entre o espaço interno e o externo.

Outro conceito da teoria de Kaës (1997) é o Aparelho Psíquico Grupal (APG), que qualifica “um dispositivo de ligação, de formação, de transformação e de transmissão da realidade psíquica do nível do grupo” (Idem, p.85) e que acontece apenas quando em grupo. Outra definição o compreende como a explicação para a ligação das psiques dos sujeitos de um grupo entre si, a maneira pela qual as ligações são efetuadas e os efeitos que causam ao transformar o espaço psíquico do grupo.

Dessa maneira, o modelo do APG preconiza uma “construção psíquica comum” (KAËS, 1997, p.169), cuja intenção está na constituição do grupo. Como principal característica, garante a mediação e a troca entre a realidade intrapsíquica, os intersubjetivos e grupais, bem como com a realidade grupal no que tange a aspectos socioculturais. Nesse sentido, cabe ressaltar que há sempre a mobilização dos grupos internos, a exemplo das fantasias originárias, imagos, complexos ou sistemas de relações de objeto, os quais proporcionam a estrutura da base do APG por “projeção, por identificação projetiva e

introjetiva, por identificação adesiva ou incorporação, por deslocamento, condensação e difração” (KAËS, 1997, p.169).

O modelo de APG proposto por Kaës (1997) inclui a discussão sobre a passagem da série ao conjunto, relacionando a mobilização de organizadores psíquicos inconscientes como os grupos internos formações e processos psíquicos nos membros do grupo, a fim de caracterizar que realmente há um grupo e uma realidade psíquica de grupo. Para tanto, o autor enumera dois polos antagônicos que atribuem uma morfologia aos grupos: são o polo isomórfico e o polo homomórfico.

O primeiro deles traz consigo a ideia de isomorfismo, a partir da qual o autor explica que há uma identificação entre o espaço psíquico individual e o grupal. Assim, o polo isomórfico pode ser descrito como aquele em que seus membros tentam diminuir a distância, a tensão e a diferença que há entre o funcionamento do grupo e do próprio aparelho psíquico individual. Como exposto, esse tipo de arranjo grupal não permite a individuação do sujeito, pois cada um ocupa um lugar num grupo indiviso: “não há limites, separação, divisão, portanto nenhuma realidade, já que não há prova de realidade” (KAËS, 1997, p.210). Com essa afirmação, o autor nos leva a entender que em grupos não psicóticos, não há o isomorfismo conforme descrito, mas, por outro lado, existe a pesquisa e ilusão de isomorfismo, como ilusão grupal entre a grupalidade psíquica e o próprio grupo.

Quanto ao segundo polo, o homomórfico, Kaës (1997) explica que tanto o grupo quanto o sujeito possuem estruturas psíquicas parcialmente comuns e mantêm relações que admitem leis e funcionamentos distintos para cada esfera, ou seja, não há uma identidade completa entre o que é interno e o que é coletivo, mas sim um regime de complementaridade e de antagonismos que levam à estruturação do grupo e de suas relações.

Havendo, então, a ideia de uma dupla polaridade em termos de forma grupal, há igualmente a existência de complementaridade entre as modalidades, que são entendidas como em oposição dialética, de continuidade e ruptura (VALADARES & VILLANI, 2003). Assim, há sempre uma tensão entre o polo isomórfico e o homomórfico, cujo principal resultado é o estabelecimento e transformação do processo grupal (KAËS, 1997). Para o autor, ambos os

polos se fazem presentes em todos os grupos, podendo estar em maior ou menor mistura e predominância. Analisar um grupo é, assim, analisar a tensão entre as suas polaridades.

Um último conceito relativo ao modelo de APG proposto por Kaës é o de formações e processos intermediários, que proporcionam a ligação e a passagem do espaço intrapsíquico para o interpsíquico ou mesmo a relação desses dois (KAËS, 2002). O autor evidencia que cada membro contribui para a formação da realidade psíquica de grupo ao colocar seus investimentos, depósitos e projeções no grupo e, recebendo-os transformados, cada sujeito herda benefícios e cargos, o que contribui com a manutenção do APG como um todo (KAËS, 1997). Para Valadares e Villani (2003), como o grupo é um espaço de rupturas e continuidades, a construção de intermediários psicológicos, como alianças inconscientes, por exemplo, e no nível sociológico, como o apoio institucional, constituem alguns dos principais fatores para o desenvolvimento do grupo.

3.3 OS ORGANIZADORES PSÍQUICOS GRUPAIS

Os organizadores psíquicos do grupo ou do vínculo “são formações inconscientes relativamente complexas que tornam possível, sustentam e expressam o desenvolvimento integrado dos vínculos de agrupamento” (KAËS, 1997, p.173). Esses organizadores são princípios, processos e formações inconscientes que descrevem suas transformações, desorganizações e reorganizações de um APG (VALADARES & VILLANI, 2003).

Após Kaës se debruçar nos estudos de teóricos como J. Lacan, D. Anzieu e R. A. Spitz, que desenvolveram modelos de organização grupal que explicavam a “integração dos elementos em uma unidade estrutural e funcional” (KAËS, 1997, p.180), ele propôs um modelo que atendia aos pressupostos do modelo genético, que considera o desenvolvimento do vínculo grupal em estágios e, do modelo estrutural, que preconiza um arranjo da realidade psíquica do grupo e suas propriedades estruturais e roteirísticas da fantasia.

Kaës (1997) descreve um momento originário, três organizadores grupais e um grande desorganizador. O originário é caracterizado como um

momento de encontro entre os sujeitos que formarão um agrupamento, o que ocorre a partir da identificação de um objeto presente na fantasia do fundador. Essa identificação pode ser adesiva, introjetiva ou projetiva e esse iniciador do grupo capta as angústias e mecanismos de defesa dos partícipes, transformando-os em um projeto cuja promessa é de se realizar. Nesse contexto, entretanto, esse projeto acaba suscitando efeitos desorganizadores e com isso surge o primeiro organizador grupal.

O primeiro organizador grupal está diretamente ligado ao momento anterior e tem função redutora e unificadora, a qual levará à formação do conjunto (KAËS, 1997). Caracterizado por uma primeira identificação imaginária, esse momento pode levar os participantes a abandonarem parte de seus alvos pulsionais em prol de um objeto comum a todos, um ideal de patamar superior (VALADARES & VILLANI, 2003) e, para tanto, são mobilizados grupos internos como a fantasias originais, malhas identificatórias e sistemas de relação de objeto, imagem corporal, imagem da psique, complexos e imagos, que se constituem organizadores potenciais (KAËS, 1997). É nesse contexto que ocorre a formação do primeiro pacto denegativo grupal, que caracteriza os mecanismos de defesa contra o fim do agrupamento, tal como o líder, que “surge como um efeito de mútua determinação, constituindo-se em uma defesa contra as ansiedades dos diversos membros e um elo de ligação entre o imaginário de cada sujeito e a experiência sensível” (VALADARES & VILLANI, 2003). Há o predomínio da ilusão isomórfica nessa etapa e isso gera uma desorganização interna, abrindo precedente para um novo organizador.

No segundo organizador, então, difere do momento anterior por ser uma etapa de unificação e integração onde se instala o envelope grupal e há a enunciação de regras comuns a todos. Cabe destacarmos que o Kaës se apoia em Didier Anzieu quanto à ideia de que o envelope grupal caracteriza o “estabelecimento de um estado psíquico transindividual” (ANZIEU, 1981 citado por KAËS, 1997, p.79) e que fortalece o agrupamento e o estabelecimento de uma trama simbólica. Ocorre assim a transição do polo isomórfico para o homomórfico, com a possibilidade de emersão do sujeito e da palavra individual (VALADARES & VILLANI, 2003). Isso provoca a emersão dos

interesses individuais que mobilizam os papéis do líder e dos demais membros no grupo, não mais fixos e rigidamente estabelecidos.

O acesso ao simbólico, que ocorre nesse meio tempo indica o início do terceiro organizador grupal, quando nova reorganização toma vez. São comuns partidas e adesões de membros que vivenciaram experiências decepcionantes, de luto e de renúncia. Valadares e Villani (2003) destacam que o grupo não se constitui como uma extensão de cada sujeito, mas resulta da participação contributiva de cada um, o que indica o surgimento de outras relações singulares e grupais (KAËS, 1997).

A partir desse momento o grupo se vale de processos intermediários para superar as demandas e desafios da realidade que venham a surgir. Nesse sentido, um último momento pode ser caracterizado como a morte do agrupamento. O grande desorganizador assume, assim, características de fraturas, cisões e reunificações dentro do grupo, muito embora não exista teoria que explique o fim grupal. Kaës (1997) explica que isso nos seria muito útil para entender sobre o que “os organiza enquanto vivos, sobre aquilo que, parte de nós, os faz viver, desenvolver-se e morrer” (KAËS, 1997, p.189).

3.4 AS ALIANÇAS INCONSCIENTES

De um modo geral, uma aliança pode receber diferentes denominações, variando de acordo com o contexto em que ela se desenvolve. No âmbito da religião, por exemplo, podemos ter uma aliança na forma de promessa, que normalmente vem acompanhada da ideia de sacrifício. Na esfera política e social, grupos de pessoas e partidos políticos se envolvem entre si por meio de acordos, pactos, juramentos, contratos ou mesmo conjurações, ligas, coalizões e seitas. Para nosso trabalho, constituem-se relevantes os conceitos de contrato, o qual designa um acordo entre duas ou mais partes em função da criação ou extinção de um acordo e, de pacto, cujo significado traz consigo a resultante de um arranjo ou compromisso firmado mutuamente entre diferentes partes ou ainda de modo impositivo por um dos lados (KAËS, 2014). Seja qual for o nome recebido, as alianças são entendidas como uma invariante antropológica, sendo comum a todas “a capacidade de produzir zonas do desconhecido, da incerteza, da obscuridade para além das formulações

manifestas” (KAËS, 2014, p.21), ou seja, o estabelecimento de uma aliança consciente traz consigo muito mais do que conscientemente acordado e preconiza o intercâmbio que tem por fim a realização de um objetivo comum.

No que se refere à psicanálise, Kaës (2014) aponta que as alianças inconscientes se inscrevem em dois espaços psíquicos distintos e relacionados: o inconsciente do sujeito e o inconsciente na relação em grupo ou com mais de um outro. Kaës (1997) as apresenta como responsáveis pela formação e manutenção da realidade intersubjetiva a partir da influência que exercem sobre processos, funções e estruturas internas em cada membro da relação grupal, estando intimamente ligadas à ideia de obrigação e de submetimento.

A partir dessa ideia inicial, apresentamos algumas características dessas alianças e passamos à sua classificação. As alianças inconscientes atuam na conservação das relações, podendo unir pessoas em prol de um objeto comum ou mesmo excluir as que não têm relação com o mesmo (KAËS, 2014), podendo se formar mesmo em relações efêmeras, pois sempre envolvem a criação de um acordo ou consenso e implicam em benefícios e contrapartidas para os envolvidos.

A formação de alianças inconscientes pressupõe que fantasmas e identificações inconscientes sejam mobilizados em cada um dos membros da relação e que exista uma realidade psíquica entre tais membros (KAËS, 2014). Assim, essas alianças contribuem não apenas para a formação do inconsciente individual, permanecendo inconscientes em muitas ocasiões, mas também localizam funções estruturantes e defensivas na formação do sujeito do grupo, razões suficientes para reconhecermos sua importância e estudá-las (KAËS, 2014). Kaës (2014) sublinha que as alianças inconscientes estão na base de todas as relações intersubjetivas e transubjetivas, tanto em espaços sociais quanto políticos e religiosos, articulando os espaços intrapsíquicos, intersubjetivo e o transindividual, ou seja, não existem relações humanas sem alianças inconscientes. O autor justifica que “a articulação entre esses diferentes espaços de relação e as alianças devem ser pensadas sob o ângulo da realidade psíquica inconsciente conjunta, comum, compartilhada que os associa e os distingue” (Idem, p.48).

As pesquisas inicialmente realizadas por Kaës (2014), sobre a posição da ideologia nas alianças inconscientes, o levaram a concluir que essa não “pode constituir-se e manter-se senão pelo sustento de uma crença num outro, que mais que ser um simples outro, sustenta a cada um, a todos e a tudo” (KAËS, 2014, p.18). Assim, as alianças inconscientes têm um papel de manutenção da coesão imaginária do conjunto dos sujeitos que defendem determinada ideologia e do conjunto que formam, proporcionando defesas sobre a existência de determinados inimigos externos. Toda aliança possui duas componentes, sendo uma positiva, que visa manter o compromisso em torno do que fora acordado, seja quais forem os objetivos estabelecidos e, uma negativa, que tem relação com o enfraquecimento ou mesmo o desenlace ou cisão do objetivo originalmente aliançado.

Existem, ainda, dois eixos de construção de alianças inconscientes, a citar o sincrônico das alianças horizontais, expresso pelas relações de casais, de grupo e instituições e, o eixo diacrônico das alianças verticais ou genealógicas, expressas na relação entre gerações ancestrais e descendentes, como pais e filhos (KAËS, 2014). A transferência que ocorre de uma geração para a outra pode ou não ser contemplada por transformações, havendo repetidas reproduções dessas alianças ou mesmo sua ruptura ou modificação. Uma vez que as alianças nos precedem em escala temporal, tal como a ideia de grupo intersubjetivo, seus efeitos estão postos “para além da vontade dos sujeitos, das circunstâncias e do momento em que elas são efetivadas” (KAËS, 2014, p.56), o que significa falar de um sujeito “singular-plural” da relação, que herda, se beneficia e tem essa relação servindo a seus interesses.

Há de ser considerado, ainda, que toda aliança possui avalistas, normalmente de ordem simbólica, como a palavra ou a promessa naquelas que estruturam a psique ou nas de cunho religioso. Temos de ponderar também a possibilidade da traição das alianças e acordos selados, o que constitui o estilhaçamento da confiança e da fé requerida para que a aliança exista (KAËS, 2014).

Kaës (2014) ainda destaca a importância dos processos de identificação comuns, mútuos e compartilhados pelos membros de um grupo, os quais fazem um esforço para manter a relação em torno de um objeto comum e, para

tanto, deixarão de dar atenção a uma série de coisas que poderão ser recalçadas, rejeitadas, abolidas, depositadas ou apagadas (KAËS, 1997). Assim, é importante ressaltar que as alianças de ordem inconsciente destinam-se a permanecer inconscientes e a produzir algo inconsciente, dada sua função e estrutura (KAËS, 1997), o que se justifica perante o benefício gerado para o agrupamento em que se configuram tais alianças, ou seja, a continuidade do agrupamento devido ao estabelecimento das alianças inconscientemente estabelecidas.

Nesse ínterim, as alianças de ordem inconscientes desempenham papel na constituição do espaço intersubjetivo e intrapsíquico, estando nesse último caso ligado ao processo de subjetivação que garante que cada sujeito se reconheça como um Eu. Isso se torna possível frente ao “reconhecimento e aclaramento das alianças inconscientes que teceram o sujeito do inconsciente”, conforme destaca Kaës (2014, p.49). Sobre a permanência dessas alianças no campo do inconsciente o autor conclui:

o inconsciente é mantido como tal pela economia conjunta de repressão exercida, [...] e para o benefício de cada um, pelos sujeitos de um casal, de uma família, de uma instituição ou de um grupo [...] as alianças inconscientes são ao mesmo tempo um processo e um meio de realização de objetos inconscientes (KAËS, 2014, p.205).

No âmbito da classificação das alianças inconscientes, o autor considera a existência de alianças estruturantes, defensivas e alienantes. Das estruturantes, que podem primárias ou secundárias, Kaës (2014) cita o caso da aliança de afinação estabelecida entre a mãe e o bebê, o contrato narcísico e o pacto ou contrato de renúncia à satisfação imediata dos objetivos pulsionais destrutivos, cujo papel é fundamentar a vida psíquica no espaço psíquico do sujeito e na intersubjetividade (KAËS, 2014). Quanto às defensivas, que representam mecanismos de defesa individuais e coletivos, destaque deve ser dado ao pacto denegativo. As alianças do tipo alienantes, cujo princípio é o de organização coletiva em prol de influenciar, dominar ou destruir um outro alguém ou um grupo, sendo um time de futebol um exemplo. Com finalidade de alienação e ataque, as principais modalidades dessa aliança são o pacto narcísico e outras modalidades associadas ao negativo e à psicopatologia (KAËS, 2014).

A aliança de afinação estabelecida entre a mãe e o bebê é classificada como de base ou primária, pois está presente no início da relação entre mãe e bebê, uma vez que em nossa espécie a ideia de cuidado parental se estende por um longo tempo após o nascimento, numa quase simbiose em que se constituem e se apoiam “as pulsões e as estruturas cognitivas, a capacidade de sonhar e de adquirir proteção” (KAËS, 2014, p.51). É sobre esse tipo de aliança que se formam alianças de prazer compartilhado, de ilusão criadora e também de amor e de ódio, comuns à realidade psíquica criada entre mãe e criança.

O contrato narcísico tem características de uma aliança de base e é uma das primeiras a colaborar estruturalmente com o desenvolvimento da vida psíquica. Cabe então definir o narcisismo, que dá origem a esse tipo de contrato, como o investimento do Ego do sujeito em si mesmo, que é capaz de satisfazer suas pulsões nele mesmo. Ao ser introduzido em um grupo, como em seu nascimento, o sujeito tem como missão dar continuidade ao agrupamento e às gerações seguintes, motivo pelo qual é investido narcisicamente pelos membros do grupo no qual nasceu ou a que pertence. Dessa maneira, a função primordial do contrato narcísico é a de investir na autoconservação de um contexto que precede o sujeito, sendo sua responsabilidade contribuir para a continuidade do referido contexto (KAËS, 2014).

Esse tipo de contrato pode ser classificado como originário ao designar a identificação do Ego à espécie humana, constituindo-se um elemento de ligação entre o sujeito e a geração que o precede. O contrato narcísico primário tem lugar no grupo primário, a partir dos investimentos dos pais sobre o sujeito, que passa a ser servidor, beneficiário e herdeiro do contexto, sendo considerado um contrato de filiação. Quanto ao contrato narcísico secundário, que é estabelecido nos grupos não familiares, representa a afiliação a um novo grupo, a um novo espaço e contexto, na medida em que atua como complementar e em oposição aos contratos anteriormente descritos (KAËS, 2014). Cabe destacar ainda que o contrato narcísico traz luz à questão do reconhecimento ao garantir que o sujeito se perceba em uma relação

diacrônica ou sincrônica na medida em que se reconhece como pertencente ou não pertencente, como integrado ou excluído (KAËS, 2014).

No que se refere ao pacto da renúncia, a aliança que leva esse nome é precedida por outros elementos e, por isso, considerada aliança estruturante secundária, a partir da qual são abandonadas as condições e objetos destrutivos, representados pelos conteúdos reprimidos ou negados (KAËS, 2014). Ao renunciar ao incesto, ao assassinato e ao canibalismo, conceitos da obra de Freud, o sujeito se identifica simbolicamente com os demais em prol de um objeto e renuncia à satisfação imediata de suas pulsões e prazeres, obtendo, assim, os benefícios da proteção da comunidade, da qual passa a pertencer como constituinte e constituído (KAËS, 2014). Desse modo, a renúncia representa “aquilo que se deve perder de prazer para que a relação e a cultura possam formar-se e manter-se” (KAËS, 2014, p.96).

A aliança inconsciente do tipo defensiva denominada pacto denegativo caracteriza-se pela ideia de organização e manutenção da relação a partir da emergência de mecanismos de defesa e de modalidades do negativo nas relações do grupo, incluindo as defesas pela denegação, negação, desaprovação ou rejeição (KAËS, 2014). Uma especificidade desse tipo de pacto refere-se ao seu estabelecimento, que visa garantir a defesa dos sujeitos em termos de conflitos internos e daqueles que fazem parte das relações de grupo.

Desse modo, Kaës (2014) sublinha que a manutenção do grupo demanda em cada sujeito constituinte do agrupamento o desenvolvimento de mecanismos de defesa, assim como existem mecanismos próprios à defesa coletiva. Em toda relação, continua o autor,

Diversas formas de negatividade são tratadas pelo pacto denegativo: a negatividade radical, que se reporta ao real, àquilo que não pode ser, que não pode se realizar; a negatividade de obrigação que diz respeito àquilo que se impõe como exigência de repressão, de renúncia e de negação; a negatividade relativa que gera o pensamento daquilo que poderia vir a existir (KAËS, 2014, p.120).

Nesse sentido, o lidar do pacto denegativo é com a negatividade presente na relação estabelecida e com os mecanismos de defesa que o

compõem, como a negação da realidade percebida e o que dela advém, por exemplo.

Por último, tratamos do pacto narcísico, que se opõe aos contratos narcísicos originários, primários e secundários e representa

uma atribuição ou citação imóvel e unívoca ou mútua de uma alocação com perfeita coincidência narcísica: essa alocação não admite deslocamento algum, uma vez que qualquer deslocamento ensejaria a presença de uma abertura na continuidade narcísica (KAËS, 2014, p.72).

Assim posto, o pacto narcísico é tido como mortífero e transmissor de violência destrutiva na medida em que se aproxima da isomorfia na relação grupal e é característico de um grupo familiar psicótico, que em última instância impede qualquer possibilidade do sujeito renunciar, contestar ou transformar o contexto vivido.

3.5 A PSICANÁLISE DE GRUPOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No que diz respeito à Educação em Ciências, vários trabalhos se valeram da psicanálise e em especial da psicanálise de grupos como referencial teórico e teórico-analítico, para os mais diversos fins. Nesse contexto, optamos por apresentar alguns desses estudos e explicitar em seguida nossa intenção ao ter adotado esse referencial. Dos pesquisadores que mais investiram em trabalhos que estreitaram a relação entre psicanálise e Ensino de Ciências destacamos o Professor Alberto Villani, do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP), cujo grupo de pesquisa tem extensa produção dedicada à questão do agrupamento enquanto espaço de interação e formação.

A pesquisa de Valadares e Villani (2001), relata o desenvolvimento de reconstrução interpretativa de uma experiência de grupo que buscava a reorganização do trabalho pedagógico de um grupo de professores do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os autores descrevem um momento inicial do grupo, representado pela busca de mecanismos de identificação entre cada sujeito e o grupo, além da renúncia

atrelada à adesão dos membros ao agrupamento e a consequente construção de um espaço de experiência e desenvolvimento coletivo. Quanto à dialogicidade entre os polos isomórfico e homomórfico do agrupamento, os autores relatam graus variados de dispersão e coesão grupal.

Após a análise de quatro episódios de desenvolvimento grupal, Valadares e Villani (2003) descreveram experiências de Educação em Ciências ocorridas em grupo à luz do referencial psicanalítico de Kaës (1997), destacando que o mesmo é “frutífero para descrever as várias possibilidades de evolução grupal de grupos de aprendizagem” (VALADARES & VILLANI, 2003). A aposta dos autores nesse consistia na interpretação de situações de aprendizagem ocorridas em sala de aula, apontando para o auxílio dos organizadores grupais na compreensão das fases de desenvolvimento do grupo, “para uma lógica grupal sofisticada, e cujo êxito jamais é certo”.

Nesse mesmo sentido, Valadares e Villani (2004) investigaram o papel de uma professora de Ciências na elaboração de vínculos intersubjetivos em um grupo de professores, destacando a necessidade de compreensão acerca do estar em grupo, que em último grau implica necessariamente em obrigações, renúncias e benefícios a todos os envolvidos. Os autores apontam que essas exigências convergem ou não para condições de submetimento do sujeito ao grupo, uma vez que busca uma pertinência identitária a partir da qual se reconhece no grupo e é por esse reconhecido.

Dias (2008), por sua vez, interpretou eventos marcantes na história da área de pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil, partindo da teoria de René Kaës e considerando a referida área como um grupo com um momento originário, organizadores grupais e o entendimento de aspectos da História e Filosofia da Ciência como intermediários nas diferentes fases de desenvolvimento da área. Ao agregar a ideia de mito como “universo de valores, de normas e de sistemas de referências particulares” (DIAS, 2008, p.87), foi possível à autora interpretar a área de pesquisa em Ensino de Ciências como um sistema cultural, simbólico e imaginário que contribui para a transmissão da ciência como um mito de origem e de verdade de uma geração para outra.

Apesar de não valer-se do mesmo referencial que os trabalhos anteriores, consideramos pertinente finalizarmos essa etapa com o trabalho de Yamazaki e Cruz (2015) devido à revisão que trazem sobre a presença de aspectos subjetivos nos trabalhos publicados nos Simpósios Nacionais de Ensino de Física (SNEF) realizados em 2011, 2013 e 2015, nas modalidades de apresentação oral e de painéis. Durante a procura por aspectos subjetivos nos trabalhos publicados, os autores concluíram que poucos traziam a temática, sendo que apenas uma parcela desses embasam teoricamente as questões investigadas. Os autores defendem, então, que não tem havido protagonismo de aspectos subjetivos nas pesquisas da área e que se faz necessário o investimento em projetos que destaquem além da vertente cognitiva, também a subjetividade como possibilidade de transformação da Educação em Ciências.

Em face dos trabalhos brevemente expostos, nos propusemos a apresentar nesse capítulo os pressupostos teóricos de Kaës (1997; 2014) a fim de analisar uma experiência formativa em um grupo de professores na interface universidade escola. Nesse sentido, buscamos nesse referencial subsídios para a reconstrução da história do referido grupo, sendo-nos possível indicar formações e processos intra e interp-síquicos que interferem nas pretensões formativas e na estrutura do PGP.

CAPÍTULO 4 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Tratando-se de um processo investigativo, explicamos nesta seção o caminho que percorremos na concepção desta pesquisa. Partindo de “onde” foi realizada, apresentamos o contexto e a história do PGP pesquisado, abordando “como” e “com quem” a pesquisa foi desenvolvida, bem como a maneira pela qual os dados foram constituídos. No último tópico, nos restou explicar sob “qual ótica” olhamos para tais informações.

Partindo do entendimento de que buscamos descrições, compreensões, sentimentos e percepções das pessoas que participavam do PGP em relação ao processo de formar-se professor, compreendemos que essa se trata de uma investigação de natureza qualitativa. Na concepção de Esteban (2010):

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Algumas das características dessa modalidade de pesquisa referem-se à constituição dos dados, cujo local é o mundo real, ou ambiente natural, no qual o pesquisador, considerado o principal “instrumento de coleta” ou o “eu como instrumento”, busca respostas para suas indagações, interage e desenvolve sensibilidade e percepção sobre a realidade e seu contexto (BOGDAN & BIKLEN, 1994; ESTEBAN, 2010). Além disso, as pesquisas qualitativas são descritivas, baseadas em dados em forma de “palavras ou imagens e não de números” e cujos pesquisadores “tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quando o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48).

O maior interesse de um pesquisador que envereda para uma pesquisa dessa natureza se encontra muito mais no processo em si do que em resultados que possam ser obtidos, bem como as análises buscam a construção de abstrações na medida em que os dados se revelam ao pesquisador e vão sendo agrupados. Por fim, a importância do significado atribuído a um determinado fenômeno por cada pessoa é do interesse do

pesquisador, que procura expressar as experiências narradas pela ótica do informador nesse tipo de pesquisa (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Esteban (2010) ainda aponta para a reflexibilidade como característica emergente na pesquisa qualitativa, uma vez que especial atenção deve ser dada ao pesquisador não apenas do ponto de vista teórico, mas também pessoal, na medida em que isso modula sua forma de atuar e sua relação com os sujeitos participantes e a comunidade que pesquisa.

Nesse sentido e, nesse trabalho, investimos no desvelamento do fenômeno “formar-se professor em um PGP” por meio da análise fenomenológica do discurso desses professores e, adicionalmente, complementamos o estudo com apontamentos da psicanálise de grupos, acreditando que podemos associar essas diferentes concepções teórico-metodológicas de acordo com a natureza da investigação realizada (MACHADO, FERREIRA & VOSGERAU, 2014).

A seguir, então, apresentamos o contexto em que essa pesquisa foi realizada, bem como descrevemos o registro dos dados e as pessoas entrevistadas, estando ao fim a forma de análise dos dados constituídos.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA – O PGP EM QUESTÃO

A presente pesquisa foi realizada em um Pequeno Grupo de Pesquisa ligado ao polo Unesp do Projeto Observatório da Educação, este com foco em iniciação à Matemática e às Ciências, edital 038/2010 da CAPES/INEP/SECADI.

O grupo em questão se constituiu em 2011, em uma escola pública de Ensino Fundamental e Ensino Médio de um município de pequeno porte localizado às margens do Rio Tietê, região de Bauru, no interior do Estado de São Paulo, por intermédio de um professor de Física da escola, ex-aluno da licenciatura da Unesp/Ilha Solteira, que levou à instituição a proposta de criação de um momento em grupo para a realização de discussões com atores da escola e da universidade. Participavam de tal grupo o referido professor de física, uma professora de Língua Portuguesa, uma professora de História e um professor de Química, além de dois pós-graduandos da Unesp/Bauru, ambos da área de Física e, alguns participantes circunstanciais. Os temas inicialmente

discutidos nas reuniões semanais referiam-se aos problemas enfrentados na escola e na cidade. Lopes (2013) destaca o empenho do referido ex-aluno-e-professor de Física em convidar os professores para participarem das atividades do grupo e cuja habilidade de transitar entre as demandas da escola e da universidade foi essencial para o fortalecimento do grupo em si. As leituras em grupo buscavam trazer à discussão o movimento CTSA e as QSC, além de análises da escola e de práticas dos próprios professores e de questões referentes às avaliações em larga escala, que atravessam o cotidiano da escola.

Lopes (2013) descreve que uma das primeiras leituras do grupo foi a tese de Genovez (2008), que estudou o *habitus* de uma professora de Ciências e suas relações com os colegas nessa mesma escola, a partir do referencial bourdieuiano. A publicação desse trabalho gerou desconforto e desconfiança nos professores da escola para com as intenções do pesquisador e da própria universidade, pois muitos se reconheceram no texto e questionaram seus procedimentos metodológicos e as próprias conclusões obtidas. A autora relembra que

as discussões foram intensas, sendo necessárias várias reuniões e leituras complementares para que o grupo compreendesse os métodos da pesquisa acadêmica e procurassem entender as reais intenções do autor ao escrever a tese (LOPES, 2013, p.150).

A partir de então, o grupo olhou para o contexto em que estava inserido e propôs o desenvolvimento de uma sequência didática sobre um tema local, os agrotóxicos e sua toxicidade, visto que a economia do município é movida em sua maioria pela produção rural e muitos alunos da escola trabalham em contraturno nessa atividade. Lopes (2013) descreve o quão importante foi o desenvolvimento dessa primeira QSC para o grupo, por conta da articulação que propiciou com as avaliações em larga escala, a pesquisa e a formação docente:

esta ação retoma a complexidade da educação em ciências, que se refere ao pensamento globalizante das questões controversas em ciência e tecnologia e que remontam análises críticas da sociedade, da economia, da política e do próprio conceito de formação para a ação sociopolítica. Além disso, engloba a comunidade escolar, com professores, gestores e

alunos, a comunidade local, especialistas e a universidade (LOPES, 2013, p.179).

A partir de 2013, o grupo passou a se reunir em uma das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) semanais da escola, momento dentro da carga horária do professor destinada à sua formação e atualização. Nesse momento, o grupo cresceu substancialmente, pois todos os professores que participavam daquele horário de formação frequentavam a reunião. A partir da observação de que vários alunos da escola vinham apresentando casos de “... bulimia, diabetes, obesidade, entre outros problemas relacionados ao consumo e à saúde” (LENHARO, 2013, p.15), o grupo constituiu uma nova QSC, dessa vez com o título de “padrões de beleza, consumo e saúde”, tema esse que motivou professores e alunos a trabalharem de forma interdisciplinar, muito embora exista o reconhecimento das dificuldades inerentes a esse processo.

Lenharo (2013) destaca que mesmo com a dificuldade encontrada pelos alunos de articular e dialogar com argumentos de diferentes áreas do conhecimento,

os dados coletados permitiram verificar que houve um amadurecimento significativo quanto ao entendimento dos aspectos científicos e controversos da QSC e pudemos identificar também níveis de argumentação bastante consistentes quanto à formação de valores (LENHARO, 2013, p.46).

Em 2014, a escola foi contemplada com a aprovação do Projeto Ensino Médio Inovador (ProEMI), uma iniciativa do governo federal para ampliar o acesso e a permanência de jovens nessa etapa da escolarização. Assim, os trabalhos desse projeto e do PGP foram congregados em torno de um tema escolhido pelo grupo. Àquela época, o rio Tietê apresentava uma série de problemas de cunho ambiental, como mau cheiro e proliferação excessiva de plantas aquáticas, o que colaborou com a má qualidade da água do rio naquele trecho e a mortandade de peixes e outros problemas de ordem econômica e social. O trabalho desenvolvido recebeu o nome de “controvérsias relacionadas ao Rio Tietê”, uma vez que enquanto grupo não chegamos a colocar a situação como uma QSC ou uma questão socioambiental (QSA).

Os trabalhos nesse sentido duraram dois anos e culminaram com dois projetos paralelos, um referente à redação de um livro sobre aspectos

ecológicos e ambientais do rio com ênfase na fauna de peixes da região e outro, que recontava a história da cidade, sua criação e relação com o rio e com a vida das pessoas. Por isso a opção por buscar informações na expressão oral dos moradores mais antigos do município. Em ambos os livros, o planejamento das ações executadas foi concebido no cerne do grupo e os resultados socializados com o coletivo.

No que se refere às demais atividades realizadas em grupo, algumas se referem à leitura e discussão de textos, livros e documentos oficiais alinhadas aos eixos do projeto Obeduc e que atendam às demandas e interesses dos atores da escola e da universidade. Prezando pela coletividade e horizontalidade das relações, todas as leituras e temas estudados no grupo são escolhidos no coletivo e procuram atender às demandas formativas do mesmo, buscando aproximações com a bibliografia prescrita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nesse caso a resolução nº 52 de 14/08/2013.

Conforme exposto, o grupo se dedica continuamente à discussão e constituição de QSC no âmbito de temas da realidade local da escola, buscando ampliar suas compreensões sobre as avaliações em larga escala e refletir sobre a formação desses professores.

Cabe ressaltar, ainda, que a aproximação da universidade com a escola tem se constituído nos encontros do PGP e também em eventos organizados pela universidade, nos quais atores da escola participam e se encontram com os de outras escolas e grupos semelhantes, espalhados pelos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. São exemplos de eventos dessa natureza o Encontro de Prática de Ensino de Física de Ilha Solteira (ENPEFIS), congressos como o ENPEC e as reuniões do Grupo de Pesquisa AVFormativa, também conhecido por Grande Grupo de Pesquisa ou GGP.

A constituição dos dados da presente pesquisa ocorreu em meados de 2015, quando realizamos entrevistas com três professoras, sendo àquela época o PGP formado por cerca de 25 professores de várias disciplinas do currículo da Educação Básica, incluídos aí os coordenadores pedagógicos, diretor e vice-diretores da escola, além de dois pós-graduandos em Educação para a Ciência da Unesp/Bauru, ambos com formação em Biologia e, uma

docente universitária, egressa da mesma pós-graduação e do curso de licenciatura em Física da Unesp/Ilha Solteira. As reuniões tinham duração de uma ATPC e ocorriam a cada quinze dias, nas dependências da própria escola. A entrevista com o quarto professor foi realizada no ano de 2016, quando o grupo passou a se reunir novamente toda semana, dessa vez com dois horários de ATPC geminados, ampliando assim o tempo disponível para o grupo dentro da carga horária dos professores da escola.

4.2 A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

4.2.1 As entrevistas fenomenológicas

Tendo optado por estudar os relatos das pessoas, consideramos que o uso de entrevistas consistia na abordagem mais adequada em vista de outras modalidades e ao trabalho de natureza fenomenológico que aqui apresentamos.

Lüdke e André (2012, p.33) relembram que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Assim, as entrevistas procuraram oportunizar aos sujeitos entrevistados espaço para descreverem aspectos relacionados à formação docente na interface universidade-escola, muito embora tenhamos clareza de que os mesmos estão em formação desde antes de se perceberem professores pela primeira vez. Compreendemos assim, que antes de professores, eram alunos que tinham professores e tinham ideias acerca do que para eles representava o aprender, o ensinar, o conhecimento e a escola. É por essa razão que muitos dos questionamentos feitos e muitos aspectos apresentados nas análises podem parecer distantes do horizonte investigativo que delimitamos para esse trabalho, mas foram de sobremaneira relevantes para a reconstrução aqui pretendida. O fenômeno que investigamos nesse trabalho refere-se à como cada um desses sujeitos se percebe no processo de *formar-se professor* em um contexto de um Pequeno Grupo de Pesquisa.

Para auxiliar na obtenção das descrições pré-reflexionais dos sujeitos, preparamos um roteiro de entrevista semiestruturada, pois segundo Lüdke e André (2012):

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE & ANDRÉ, 2012, p.33-34).

Simões e Souza (1997) lembram que a aproximação entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-pesquisado constitui uma etapa que requer tempo, reflexões constantes e devem ser pautados pela busca da qualidade, não da quantidade de entrevistas, a fim de que “os depoimentos empáticos possam levar à compreensão do fenômeno vivido investigado e não à explicação”. As autoras ainda ressaltam que por conta das particularidades de cada situação e fenômeno investigados, não há uma única forma de proceder, sendo necessário ao pesquisador calibrar sua forma de alcançar as pessoas a fim de obter as descrições que procura.

Schostak e Barbour (2015, p.104) comparam o ato de entrevistar com a pintura de um quadro: “o que eu tento fazer é com que o entrevistado pinte na minha mente uma imagem do mundo que está na cabeça dele”, o que nos parece se aproximar da ideia de olhar pela ótica do sujeito que vive a experiência.

Realizamos, assim, o convite para uma professora do grupo, que prontamente aceitou participar de uma entrevista-piloto. Buscávamos nesse momento verificar que respostas seriam obtidas com as perguntas que elaboramos inicialmente sobre o “formar-se professor em um PGP”. Por fornecer descrições muito ricas e interessantes a essa pesquisa, a referida foi incluída na constituição de dados dessa pesquisa como a primeira entrevista. Após a sua transcrição, aprimoramos aspectos relativos à abrangência das questões do roteiro-piloto e ambos são apresentados em anexo, havendo pouca diferença entre eles.

Ao utilizarmos várias questões em detrimento de um único questionamento como “descreva o que é formar-se professor no PGP”,

buscávamos a emergência de compreensões dessas pessoas acerca do fenômeno aqui investigado. Assim, as questões do roteiro final procuravam abordar temas como formação inicial dos entrevistados, experiência na docência e tipo de vínculo trabalhista (estatutário, horista, contratual, etc.). Além disso, nos interessava saber como esses professores perceberam a ida da universidade à escola e a proposição da parceria por meio do Projeto Obeduc, incluindo o seu ingresso no grupo enquanto indivíduo, e como se sentiram e, ou perceberam sua participação no mesmo.

Após essa etapa, o pesquisador responsável pela pesquisa solicitou um espaço de fala ao final da reunião realizada do PGP no dia 25 de maio de 2015, com o objetivo de estender o convite aos demais professores e explicar que as entrevistas serviriam para sabermos sobre como os professores veem e percebem o grupo e que elas fariam parte do presente trabalho. Explicamos ainda que não importava se o entrevistado estava há pouco ou bastante tempo no PGP, mas sim se se sentia à vontade para tanto e se queria participar, além de explicar que já havíamos realizado uma entrevista (professora S1) e que a mesma se daria em outro dia, em horário e local a ser previamente acordado entre entrevistado e pesquisador.

Na ocasião da entrevista, os participantes tinham total liberdade de interromper a entrevista a qualquer momento e a não responder quaisquer perguntas que não julgassem pertinentes, não quisessem ou não se sentissem confortáveis para tanto, tudo isso assegurado pela leitura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinadas por entrevistado e entrevistador em duas vias de igual teor, cada um ficando como donatário de uma das vias. O modelo de TCLE utilizado encontra-se anexado a este trabalho.

A duração das entrevistas variou entre vinte e um minutos a pouco mais de uma hora, sendo garantida a cada participante liberdade para falar o quanto quisesse e sempre que qualquer fuga ao tema era percebida pelo pesquisador, propúnhamos novas provocações, seguindo o roteiro ou tentando reaproximar a entrevistada da última pergunta formulada.

As entrevistas foram gravadas em formato digital de áudio (mp3) e transcritas em sua integralidade, sendo apresentadas em anexo. Nomes

próprios foram substituídos por descrições entre colchetes em referência ao cargo ocupado pela pessoa citada ou algo que o valha, a fim de preservarmos a identidade das entrevistadas. Por exemplo, na situação em que a professora S3 mencionou o nome de outra professora de Geografia, utilizamos “[professora de Geografia da escola]” para designar a referida professora.

4.2.2 Os entrevistados e suas entrevistas

Apresentamos as entrevistas de três professoras e de um professor que participavam do PGP de pouco mais de dois anos a pouco mais de cinco anos. Representamos cada sujeito da pesquisa pela letra S, acrescida do número referente à entrevista (S1, S2, S3 e S4).

A entrevista-piloto foi realizada com a professora S1 no dia 13 de abril de 2015, numa das salas de aula da própria escola após a reunião do PGP e teve duração de uma hora e onze minutos. S1 é licenciada em História e Biologia, esta última cursada na modalidade educação a distância (EAD), muito embora atue apenas na área de sua primeira formação, possuindo ainda cursos de especialização em História Social e Comunicação. À época da entrevista, possuía quase vinte e cinco anos de docência na disciplina de História, cursando uma especialização em Acupuntura e a poucos meses de solicitar o pedido de aposentadoria.

A segunda entrevista, realizada com a professora S2, ocorreu no dia 23 de junho de 2015 durante uma aula vaga que tinha entre duas outras aulas que tinha, no período vespertino. A conversa foi registrada na sala de leitura da escola e teve duração de vinte e um minutos. S2 é graduada em Farmácia e Bioquímica, tendo cursado posteriormente a licenciatura curta em Ciências e a plena em Química. Atua como farmacêutica e professora das disciplinas de Ciências, Química e Matemática há cerca de 23 anos.

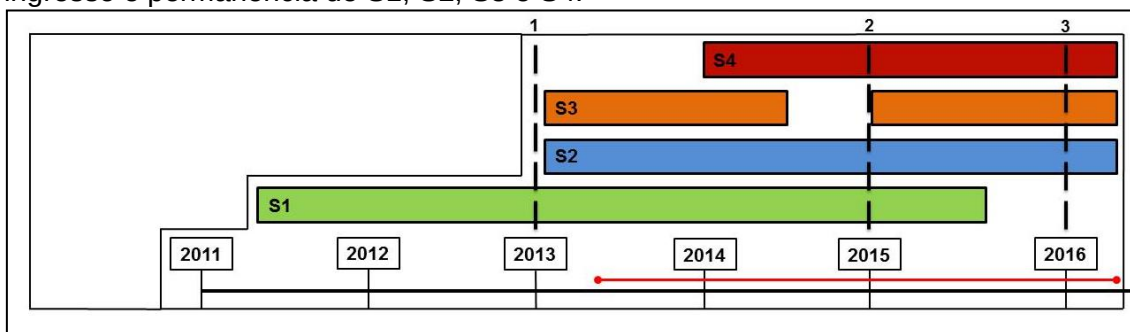
A entrevista com a professora S3 foi igualmente conduzida no período da tarde na sala de leitura da escola no dia 24 de junho de 2015, tendo duração de quarenta e um minutos. S3 possui formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e as licenciaturas em Pedagogia e Geografia. À época da entrevista, estava em seu terceiro ano na condição de professora, atuando na

ocasião como intérprete de Libras de um aluno surdo do segundo ano do Ensino Médio.

A quarta entrevista foi realizada com o professor S4, também na sala de leitura da própria escola e também no período da tarde, no dia 16 de maio de 2016, tendo duração de quarenta minutos. Embora tenha sido realizada temporalmente bastante depois das demais, acreditamos que traz luz a questões apontadas no exame de qualificação desse trabalho, merecendo a mesma atenção que as demais. S4 é licenciado em Ciências Biológicas por uma universidade pública do interior do estado do Paraná, possui especialização em Gestão Ambiental e atua na rede pública de ensino do estado de São Paulo há cerca de cinco anos na disciplina de Biologia.

A figura 1 abaixo representa a linha do tempo do PGP sobre o qual debruçamos essas nossas análises e os professores que acima apresentamos. Trata-se de uma síntese que localiza o PGP no tempo, com seu início em 2011, a manutenção da sua atividade até o início de 2016, demonstrando assim as pretensões de seus membros de continuarem os trabalhos.

Figura 1. Representação da linha do tempo do PGP analisado tendo em vista o ingresso e permanência de S1, S2, S3 e S4.



O espaço em branco à esquerda da figura representa a pré-história do grupo, onde podemos encontrar todos os grupos que fizeram parte da vida das pessoas que passaram a constituir o PGP quando da sua criação ou mesmo depois disso. Os retângulos coloridos compreendem o período do ingresso e, ou saída e reingresso de cada professor que entrevistamos ou mesmo sua permanência até o fechamento da escrita desse texto, em maio de 2016. A linha vermelha na horizontal representa o pesquisador e sua história no grupo e as linhas pontilhadas na vertical representam (1) o momento em que as

reuniões passaram a ocupar o horário de ATPC, sendo obrigatória a participação dos professores e (2) o momento em que passou a ser facultativa a participação, havendo atividade paralela no mesmo horário de ATPC para os que não queriam participar e (3) quando o grupo passou a contar com dois horários de ATPC geminados. Observemos que a linha do tempo do PGP não se finda ao término de 2015, ultrapassando inclusive as linhas limites do agrupamento, o que significa que o grupo continua a existir.

4.3 AS ANÁLISES DOS DADOS

4.3.1 A análise fenomenológica

Seguindo a tradição husserliana ou fenomenologia transcendental, buscamos o retorno à intuição reflexiva a fim de descrever a experiência pela qual o entrevistado passou, que se constitui em sua consciência. Nesse sentido, Esteban (2010, p.65) apresenta a fenomenologia como “uma tentativa de retornar aos conteúdos primitivos da consciência, isto é, aos objetivos que se nos apresentam em nossa própria experiência antes que lhes atribuamos algum sentido”.

Gil (2009) relembra que Husserl:

propôs a adoção da redução fenomenológica, que requer a suspensão das atitudes, crenças e teorias – a colocação “entre parênteses” do conhecimento das coisas do mundo exterior – a fim de concentrar-se exclusivamente na experiência em foco no que essa realidade significa para a pessoa (GIL, 2009, p.15, aspas do original).

Nesse sentido, cabe ao investigador libertar-se de quaisquer preposições e previsões sobre o que emerge da/na entrevista, a fim de evitar julgamentos e preconceções que possam deturpar as descrições fornecidas pelos participantes acerca do fenômeno investigado (objeto que se dá a conhecer). Em síntese, a redução fenomenológica propicia ao pesquisador a assunção das essências pertinentes ao fenômeno analisado, neste nosso caso, o formar-se professor em um PGP. O processo realizado inclui uma reconstrução do sujeito entrevistado, tendo por base seu discurso e o que dele emana no campo subjetivo.

Apesar de não haver consenso quanto a existência de um método, muitos teóricos consideram que há uma atitude fenomenológica e, conforme Masini (1991):

É a atitude de abertura do ser humano para compreender o que se mostra (abertura no sentido de estar livre para perceber o que se mostra e não preso a conceitos ou predefinições). Estamos livres quando sabemos de nossos valores, conceitos e preconceitos e podemos ver o que se mostra cuidando das possíveis distorções (MASINI, 1991, p.62).

Assim, destacamos que as entrevistas realizadas nesse trabalho são de cunho fenomenológico e parte das análises foi realizada com base nas modalidades apresentadas por Martins e Bicudo (1994): a Análise Psicológica Individual ou Ideográfica e a Análise Psicológica do Geral ou Nomotética.

4.3.1.1 Análise ideográfica

Por ser dirigido para significados que emanem do discurso das pessoas, o pesquisador de abordagem fenomenológica não se preocupa com os fatos descritos, mas, em suma, com o que representam para os sujeitos (MARTINS & BICUDO, 1994). Assim, a exposição de aspectos físicos faz parte do discurso do entrevistado, mas pouca relevância tem em termos da análise ou descrição feita na fenomenologia.

A análise ideográfica tem relação com a análise do ideário presente nas descrições ingênuas do sujeito, explícita ou implicitamente presente. Martins e Bicudo (1994, p.101), “o pesquisador deve ler cada descrição individual ingênua e procurar analisa-la psicologicamente, expressando o que encontra na forma que lhe parece mais reveladora do caso particular investigado”. É após essa familiarização do pesquisador com o texto que surgem as *unidades de significado*, as quais isoladas do restante do discurso o auxiliam na análise psicológica.

Assim, de posse dos discursos dos professores entrevistados, iniciamos a leitura dos mesmos, apontando para possíveis expressões, frases, trechos e momentos que pudessem colaborar com o desvelamento do fenômeno investigado. Cada discurso foi lido várias vezes, tantas quantas necessário para o processo de apreensão de sentido, quando então destacamos as unidades de significado. Optamos, ainda, por aproximar trechos que tivessem

maior relação entre si, a fim de evitar redundância nas compreensões apresentadas. Fini (1994, p.32) lembra que para tal fim o pesquisador “recorre ao léxico, à história, à legislação, aos usos e costumes, a fim de interpretar os símbolos e os signos contidos no discurso”.

Nesse trabalho, as unidades de significado são encontradas no capítulo de número cinco, no qual apresentamos em *itálico* os trechos referentes ao discurso dos professores e sublinhados os subtrechos mais relevantes à compreensão dos significados das descrições exibidas. Na sequência de cada unidade, apresentamos nossas compreensões, expondo excertos dos discursos, sempre que necessário, para melhor descrevê-las. Esses fragmentos são apresentados em *itálico* e entre aspas. Ao final da análise do discurso de cada sujeito há uma síntese da compreensão ideográfica do mesmo, constituindo-se essa uma primeira redução do fenômeno investigado, o “formar-se professor no PGP” a partir do discurso daquela pessoa.

O intento dessa primeira fase da análise é que o pesquisador relate significados, devendo, entretanto, ir sempre além ao explorar o fenômeno, sem de fato romper sua ligação com o mesmo. O *insight* psicológico que leva o pesquisador a cada nova compreensão ou significado é intuitivo, muito mais ligado a uma excitação espontânea que a regras explícitas (MARTINS & BICUDO, 1994). Isso quer dizer que na medida em que imerge no mundo da descrição e ali permanece, ampliando a significação do fenômeno sem se preocupar se é verdade ou não o que o sujeito disse, mas sim e em última instância, com a origem, as relações e as estruturas do fenômeno como um todo, que se tornam acessíveis pelas descrições ingênuas obtidas.

4.3.1.2 Análise nomotética

O termo nomotético refere-se a natureza legislativa de fatos ou algo baseado em fatos. Assim e, no contexto desse trabalho, tem relação com a formulação de generalizações que partem dos casos individuais anteriormente analisados rumo a uma estrutura geral psicológica do fenômeno. Sobre a generalização, devemos entendê-la em um contexto de pesquisa qualitativa, cuja busca se relaciona a apreensão de compreensões acerca daquilo que se

estuda, ou seja, baseadas em raciocínio dedutivo e não em induções estatísticas (MARTINS & BICUDO, 1994).

Martins e Bicudo (1994, p.106) lembram que a análise nomotética “envolve uma compreensão dos diversos casos individuais como exemplos de algo mais geral e a articulação desses casos individuais, como exemplos particulares, em algo mais geral”, referindo-se às divergências e convergências encontradas em cada caso individual. Para Gil (2009, p.14), na fenomenologia “o que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, se realiza para cada pessoa”.

Assim, partimos das unidades de significados dos discursos individuais de quatro professores, em busca das divergências e convergências expressas e procurando agrega-las em categorias abertas de forma a apresentar *insights* gerais das estruturas individuais percebidas pelo pesquisador (MARTINS & BICUDO, 1994).

Ao todo, elencamos oito categorias que são apresentadas em um quadro síntese (quadro 1) com as unidades de análise convergentes e divergentes. Cada categoria é, em seguida, descrita e discutida, numa redução. Atingimos dessa forma uma descrição perspectival do fenômeno, iluminada pelas generalidades descritas e por interpretações que o pesquisador faz a fim de sempre compreender o fenômeno de forma contextualizada (GARNICA, 1997).

4.3.2 A análise psicanalítica

Em uma segunda etapa da análise dos dados, nos valem do referencial teórico da psicanálise de grupos para ampliar as compreensões acerca da experiência formativa ocorrida no PGP, aqui entendido como um grupo de aprendizagem em desenvolvimento.

Por experiência formativa entendemos o processo de produção e legitimação de significados e experiências que levem o sujeito a um conhecimento emancipador, sendo capaz de “intervir em sua própria autoformação, na formação dos outros e no ciclo socialmente reprodutivo da vida em geral” (MCLAREN, 1997, p.xvii). Emancipar-se, assim, seria produzir

experiências vividas permeadas por relações sociais democráticas (GIROUX, 1997) e que nos possibilitem reconhecer as diferenças e contradições relacionadas aos aspectos sociais e institucionais que condicionam o fazer educativo (CONTRERAS, 2002), condizendo, então, com o modelo de professor como intelectual transformador preconizado por Giroux (1997).

Propomos, assim, uma apropriação das entrevistas obtidas a partir da abordagem fenomenológica e também de relatos de reuniões ou e-mails que possam ter relação com o evento descrito, além da própria participação do pesquisador na evolução dos eventos ocorridos, para a constituição de um conjunto de registros que expressem elementos da subjetividade das pessoas participantes de uma determinada experiência (BAROLLI, VALADARES & VILLANI, 2007), no caso a formação de professores no PGP.

Baseamo-nos em alguns dos preceitos metodológicos apresentados por Villani et al. (2011), dentre os quais o contexto e a situação na qual a experiência se dá é explicada pelo pesquisador, que busca a consistência das interpretações no referencial teórico eleito e na eleição de categorias emergentes do mesmo, aproximando-o da natureza do fenômeno estudado.

Em nossas análises utilizamos a psicanálise de grupos de Kaës (1997, 2014) que parte da teoria freudiana em busca de entendimentos mais aprofundados acerca da ideia de grupo como espaço intersubjetivo. Dentre as categorias que emergiram desse referencial estão os grupos psíquicos internos, o aparelho psíquico grupal, os organizadores psíquicos do vínculo e as alianças inconscientes, apresentadas no capítulo 3.

Assim, a opção por lançar um olhar psicanalítico sobre a história do PGP partindo do discurso de seus partícipes se torna uma "... possibilidade de realizar suas descrições por meio de uma narrativa individual ou memória histórico-social, marcada por momentos de dificuldades, de sucesso e, possivelmente, por fases que explicitem o processo ocorrido" (VILLANI et al., 2011, p.331).

Villani et al. (2011) apontam para quatro tipos de registros que, tomados simultaneamente, abrangem um universo de informações consideradas para a reconstrução histórica, são eles: (i) a presença do sujeito que vivencia a experiência como pesquisador que, por essa razão, tem condições de tecer

anotações que envolvem não apenas descrições objetivas, mas também aquelas relacionadas ao campo subjetivo, como sentimentos e expectativas; (ii) a presença de um outro pesquisador, que pode anotar descrições sobre a atmosfera relacionada ao evento; (iii) um registro eletrônico de dados em áudio ou vídeo, que proporciona dados mais precisos quanto ao discurso dos participantes de determinado episódio e; (iv) um registro escrito pelos participantes do evento ou episódio, suplementando as demais fontes de informação.

No caso dessa pesquisa, contamos com o os itens (ii) e (iii), podendo eventualmente recorrer ao item (iv), na medida em que temos o registro do discurso em áudio de quatro professores participantes do PGP entrevistadas sobre suas, percepções e sentimentos sobre o processo formativo de que participam, além de registros realizados pelo pesquisador ou outros membros do grupo, como relatos de reuniões e e-mails enviados, quando for o caso. Incurremos, obviamente, ao que Villani et al. (2011, p.333) chamam de “interpretações finais [...] mais provisórias ou hipotéticas”, mas entendemos que ainda assim, constituem-se dados que contribuem com a compreensão da dinâmica do PGP e o papel das subjetividades individuais na formação e manutenção do APG.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE FENOMENOLÓGICA DO DISCURSO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO PGP

5.1 ANÁLISE IDEOGRÁFICA

5.1.1 Compreensão ideográfica do discurso de S1

Unidade de significado 1:

S1: *Ah, eu sou professora primária, concursada... [risos], mas eu não entrei...*

S1: *Ah, eu não fiquei muito tempo porque aqui não tinha vaga, então eu era muito... eu substituía muito. Eu andava essa cidade de [nome da cidade]... Essa região de [nome da cidade] é bem grande, então eu dava aula nos bairros, eu substituía nos bairros, mas como não tinha vaga, então ficava difícil, aí eu optei por fazer uma faculdade em História. Não dava só com o Magistério. Professor 1, que chamava na época... P1, professor primário [...].*

Compreensão da Unidade 1:

Optamos por iniciar essa primeira unidade com dois fragmentos em que S1 comenta sobre sua breve experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no início de sua carreira. Chamou-nos a atenção o fato de ela rir de si mesma no primeiro trecho, imaginando-se em sala de aula com crianças tão pequenas após vinte e cinco anos de trabalho com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A professora justifica sua opção pela licenciatura em História, no segundo trecho, pela falta de vaga efetiva como P1 e a existência de uma vaga para o cargo de professor de História: “[...] *Foi uma opção por necessidade, porque aqui precisava de professor de História [...]*” e “[...] *E aí eu falei ‘não, Biologia não tá dando, não tem vaga’, eu vou optar... eu tinha facilidade de aprender História, era uma coisa natural minha né, então eu vou fazer*”.

Unidade de significado 2:

S1: *Não sou [gentílico da cidade], vim pra cá quando eu tinha... nasci em [cidade natal], minha família até os treze anos, morei doze anos morei em [cidade natal] depois eu vim pra cá. Aí eu estudei em escola... [escola pública da cidade natal], depois o [escola privada da cidade natal]. E a escola aqui era diferente, viu? Não era uma escola assim... é... A [escola pública da cidade natal]... a escola de [cidade natal] era uma escola..., não tinha um*

relacionamento mais assim, com os alunos, mais próximo. O [escola privada da cidade natal] já era fenômeno na minha época, era muito boa, em plena Ditadura, era fantástico. E aqui eu estranhei, porque, vida nova, chegando aqui numa sexta série, aquela coisa toda, mas é, existia mais esse contato que você percebe aqui que...

Compreensão da Unidade 2:

Ao falar de sua cidade natal, revela uma sensação de nostalgia e uma dualidade entre pertencer àquela e, em um determinado momento da adolescência passar a pertencer à outra cidade, onde fixou residência.

Essa nostalgia nos chamou a atenção em dois aspectos: um deles se refere à riqueza de relações interpessoais percebida por ela na escola onde foi aluna e atualmente leciona, e o outro à estrutura não encontrada nessa mesma escola em comparação com a que havia estudado em sua cidade natal. Há uma dupla relação de ausência-presença nesse trecho da entrevista, pois ao mesmo tempo em que percebeu uma proximidade maior entre as pessoas nessa escola, algo não experienciado na outra instituição, percebe a falta de estrutura física e material, quando compara as duas escolas. Fica evidente o quanto aquela escola a impressionou e ainda parece impressionar, mesmo em tempos de Ditadura Militar à época.

Com a continuidade da conversa, a entrevistada fornece outros elementos acerca do início de sua carreira como docente, destacando períodos muito marcantes de instabilidade profissional e baixa disponibilidade de recursos materiais nas escolas onde lecionou.

Isso nos leva a crer que a escola elogiada como fantástica na outra cidade era bem estruturada, organizada e com materiais à disposição de alunos e professores, algo que lhe fez falta quando se tornou professora.

Unidade de significado 3:

S1: Olha, quando você sai da faculdade, eu passei por uma... uma... um período muito fértil dentro da História, porque nós estávamos acabando a Ditadura e entrando... até eu não ia fazer História. Foi uma opção por necessidade, porque aqui precisava de professor de História. [professora de História] ia aposentar e eu gostava muito da área de biológicas. Prestei na [Universidade privada] Biologia um ano, não tinha condições, era um sonho, porque na minha época, anos 80, você dizer que tava frequentando uma faculdade era... Venho de uma família que não tinha nada, perdeu tudo que

tinha. Então foi muito difícil pensar em... pra começar a estudar. Não optei por Biologia... Entrei em História por causa disso, é... o que você aprende naquele período rico de transição... Lá você encontrava partidos políticos, lá você encontrava formação dos partidos, você encontrava pessoas que tinham, professores que foram torturados, você encontrava isso que foi montado hoje, na minha época foi o princípio. Então você tinha várias correntes, desde a questão religiosa, espiritismo até... Tudo tava florescendo na faculdade naquela época, entendeu? Se moldando, CUT [Central Única dos Trabalhadores], é... o grupinho da CUT, o grupinho do PT [Partido dos Trabalhadores], o grupinho da... é a questão do Figueiredo saindo do poder e o Tancredo Neves falecendo, eu na faculdade. Gente, a notícia, “o Tancredo faleceu”. Dizem que a... Sandra Passarinho viu tudo, mas ela saiu, ela não pode nem mais apresentar noticiários, enfim. Era um fervor.

S1: *Aqui, nessa primeira sala, ela [professora de S1] falava “você não sabem nada de História”, o comunismo era proibido de falar, sabe coisa assim? O capitalismo eu vi uma professora frustrada “e vocês não sejam professores de História”, ahh, mas falar isso pro aluno é falar... é convidar né? Vai lá, faça e tal. E... então eu tive buracos na minha formação de estudante, enquanto professor do ginásio que passou pra mim, depois, o Colegial eu fiz concomitante com o Magistério, então também perdi algumas coisas e na faculdade foi fantástico, a faculdade pra mim me deu... eu decidi História com um professor de cursinho que eu fiz, o [nome do Cursinho pré-vestibular].*

Compreensão da Unidade 3:

No início do primeiro trecho, S1 pondera sobre os “buracos” formativos que teria tido quando estudante do ginásio e Colegial, por conta da censura promovida pelo regime militar e da realização do curso de Magistério em concomitância ao Colegial. Assim, foi na graduação que teve acesso ao conhecimento antes regulado, que não a permitia formar-se plenamente, como um divisor de águas formativo. O que a escola lhe tirou: “[...] gente, vocês não sabem nada de História [...]” foi proporcionado pelo curso superior: “[...] foi fantástico [...]”.

S1 retoma, em seguida, a opção pelo curso de licenciatura em História em uma universidade privada da região e sua preocupação, àquela época, de ter onde trabalhar. Isso se constitui em um desafio numa época em que fazer um curso superior era pouco acessível, ainda que privado. Como ela afirma: “... não tinha condições, era um sonho...”.

Ao relatar sobre sua formação inicial, S1 enfatiza justamente a época em que frequentou a universidade, descrevendo um período muito efusivo, de abertura política ocorrida no Brasil após a Ditadura Militar (1964-1985). Ela

relembrou o surgimento de partidos políticos e outras instituições, presentes no cenário nacional até os dias de hoje, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Partido dos Trabalhadores (PT) e doutrinas como o espiritismo, por exemplo. S1 sente-se parte de algo muito maior e importante: “[...] *era um fervor*”.

Unidade de significado 4:

S1: É uma coisa muito rica, daí você tem que pegar a realidade aqui, quando eu comecei, eu ainda... a única experiência que eu tinha era professora primária. E eu vim pra trabalhar em Geografia. Não vim pra trabalhar com História.

S1: [...] Então eu vim dar aula de Geografia, você se defrontava aqui com uma escola sem material nenhum e você pega... e você sabe, quando você tá entrando você pega os piores da... as piores classes, aquela que você não quer dar aula e eu sempre fui uma pessoa muito decidida na minha vida, né? Então eu comecei com Geografia, OSPB, Organização Social e Política do Brasil, então eu utilizei os alunos não tinham livro, eu comprei o livro do Frei Betto pra trabalhar com eles, na época o Marxismo era uma tendência muito forte ainda, apesar da professora minha sempre fazer ressalva né, “cuidado”, mas ideologicamente é uma teoria muito bonita, né, chamava muito atenção. Então eu comprei o livro do Frei Betto e pra conseguirmos na classe fazer uma vaquinha e todos tiveram o livro, trabalhei nessa linha e de Geografia, como não tinha livro, eu... eu utilizava todas as revistas que tinham aqui, mapas, você tinha que... porque saiu um professor daqui e a informação era assim ó, “esses alunos nunca tiveram aula de História”, porque ela só faltava. E eles estão na oitava série, eles precisam do básico. Foi assim que eu entrei. E a responsabilidade é grande, então eu fiz um apanhado de materiais, desde latitude longitude, mapa, é... as coisas básicas que você tem que saber da questão física, e depois eu entrei na política, né, sempre utilizando as revistas. Teve uma aluna que se formou nessa época e virou geógrafa por causa disso. É... a gente graças a Deus deixa coisas boas, mas foi muito difícil porque eu teria que montar o material, só tinha... vinha... vinha assim... o [nome do antigo Diretor] que era o diretor, chegava com os livros da livraria, você tinha um currículo “Oh, você vai seguir esse currículo” já tava montado, porque eu era substituta e eu tinha que me virar. Não foi fácil... não foi fácil, porque você tem que é... a minha faculdade dava direito de dar aula de História, mundo né, mas Brasil não... Brasil seria um... então de mundo tudo bem, mas Brasil... foi um desafio. Fui pegar História acho que dois anos depois, é... comecei com Colegial, na época era Colegial, sala do [coordenador pedagógico do Ensino Médio da Escola], eu tremia. Porque eu pegava o livro didático e falava “Meu Deus, nada do que tá aqui, foi aqui que eu vi, né? Eu tenho que fazer uma adaptação”. Eu me lembro que o irmão da [coordenadora do Ensino Fundamental] tava na sala também. Eu um dia eu parei e falei, “Gente, vamo fazer o seguinte: eu vou passar toda a experiência que eu tenho pra vocês, dos temas polêmicos... da faculdade e mais ou menos a linha mestra do que é,

depois a gente continua trabalhando com o livro didático”, porque o livro didático não interessava, o aluno era do noturno, é complicado, né? Isso porque aquele livro didático era o adotado na época [...].

Compreensão da Unidade 4:

Nos dois trechos expostos acima pudemos evidenciar um contraste entre o período em que S1 era uma universitária vivenciando acontecimentos importantes para toda a sociedade brasileira e o período marcado pelo seu início na docência, quando a escola se mostrava um local pacato, de marasmo e sem materiais para trabalhar. Um embate entre o fértil ambiente da universidade *versus* o cotidiano ameno da escola toma lugar na vida de S1.

A distância entre o conhecimento universalizado, disponível na universidade e a necessidade de organizar conhecimentos para lecionar uma disciplina diferente daquela na qual havia se formado configurou-se como um momento marcante na vida de S1. Não havendo vaga para lecionar História, sua primeira experiência como professora foi nas disciplinas de Geografia e Organização Social e Política do Brasil (OSPB), porém, àquela época, com poucos materiais à disposição e com a necessidade de organizar os conteúdos a serem ministrados com base no currículo que “[...] *já estava montado* [...]” e era fornecido pelo diretor da unidade escolar.

Há um pesar no relato de S1 quando fala da responsabilidade de preparar as aulas de Geografia e OSPB com base nos poucos materiais disponíveis e no seu despreparo para abordar conteúdos de outra área que não a sua de formação. S1 descreve que buscava conteúdos de natureza política em revistas da época para a Geografia e que trabalhava OSPB com o livro do Frei Betto (1985), autor marxista de esquerda, o que demonstra um esforço de S1 por adotar uma postura ideológica de luta por justiça social, algo que no período pós-Ditadura já não seria mais um crime contra a ordem pública. Apesar das ressalvas que seus professores tinham com relação ao Marxismo, considerando que viviam em uma sociedade capitalista, S1 reconhecia beleza neste modo de compreender a realidade concreta e, de um modo bastante particular, procurava propiciar situações de ensino e aprendizagem para que seus alunos atribuíssem sentido ao conhecimento escolar socializado por ela naquele ambiente.

Em diversos momentos da entrevista se mostra preocupada com a aprendizagem dos alunos, reforçando o sentimento de responsabilidade e compromisso com o futuro dos mesmos, como no trecho que segue:

S1: [...] *Aí eu dei aula também, quando eu comecei em Geografia, eu dei aula em [distrito da cidade], e eu fazia projetos com barro, com argila em relevo e tal. Me lembro que isso chamava muita atenção e que os alunos do noturno também faziam esses projetos, chamava muita atenção, muito lúdico, eu trabalhava muito com o material pra montagem do sistema planetário, pra ver se chamava a atenção deles e eles aprendiam também [...].*

Em outro fragmento, S1 se recorda de uma aluna que teve aulas com ela e resolveu fazer o curso de Geografia. Nesse momento, a entrevistada deixa por um momento de falar da instabilidade funcional à qual era submetida para reconhecer esse fato como um indicativo do seu sucesso enquanto professora: “*É... a gente graças a Deus deixa coisas boas [...]*”. Em outro momento, a aprovação de seus alunos em processos seletivos parece trazer a S1 certa tranquilidade quanto ao seu sucesso profissional.

Unidade de significado 5:

S1: *Olha, os professores julgavam muito. A professora de Português me massacrava aqui, porque eles falavam que eu tava entrando na área deles, que eu não podia comentar alguns assuntos, que aqueles assuntos eram assuntos de Português.*

T: Por exemplo?

S1: *Eu me lembro de uma coisa eu nunca mais esqueço, a classe não ia de jeito nenhum, era uma classe do noturno, e eu queria motivar os alunos e eu peguei um livro do Fernão Capelo Gaivota, e eu quis passar pra eles pra motiva-los... pra... E a professora me deu uma bronca fenomenal, falou que “onde já se viu fazer uma coisa dessas”, que isso não era minha... área, que eu jamais deveria entrar na área dela. E eu na... na minha formação, eu tive..., eu sempre ouvi falar de motivação, em tentar trabalhar de várias formas com o aluno, né e achei que aquele livro naquela época caíria bem, junto com a matéria, sempre fui uma professora responsável, nunca deixei de dar o conteúdo, isso nunca! Mas eu tive colegas que deixaram... buracos enormes ficaram, mas como eu venho de um período que o professor não podia falar, eu acho que agora é questão de honra não deixar...*

T: De falar?

S1: *Não deixar de falar.*

Compreensão da Unidade 5:

Quando finalmente começou a lecionar História, S1 rememora sentimentos de angústia e tremor frente à necessidade de atender as demandas da escola, a sua pouca prática com esta disciplina e aquelas relacionadas à sua formação, essencialmente teórica até então. Outro obstáculo encontrado referia-se às relações interpessoais, tão valorizadas na sua vida como aluna e, agora, como colega de trabalho, sentindo-se julgada por utilizar estratégias diferenciadas para o ensino de História. O massacre relatado na sequência refere-se à tentativa de utilizar um texto de literatura para motivar seus alunos, o que lhe rendeu uma situação de atrito com uma professora de Língua Portuguesa. Dessa situação emergem duas constatações: a primeira, quanto ao papel do professor na transmissão do conhecimento, o qual S1 considera uma grande responsabilidade e, a segunda, quanto à qualidade das relações interpessoais que encontrou no começo da carreira.

No caso do seu papel enquanto professora, S1 traz consigo as cicatrizes de uma trajetória estudantil marcada pela censura e por questões políticas de âmbito nacional, num período de repressão militar. Assim, para ela, trata-se de uma questão de honra “*não deixar de falar*” ou mesmo ministrar toda a História que tem acesso, numa demonstração de responsabilidade quanto ao conhecimento que dispõe e que precisa transmitir aos seus alunos: “[...] *o conteúdo tem que ser respeitado, goste ou não [...]*”. Outros aspectos das relações vivenciadas nessa fase da carreira são encontrados na unidade de significado de número 6.

Unidade de significado 6:

S1: *olha, foi muito desgastante, porque existia uma divisão aqui nessa escola do professor efetivo do não efetivo, do ACT [Admitido(a) em caráter temporário], nós éramos a linha do ACT, demorou quantos anos pra ter um concurso? Mais de dez anos. E eu trabalhando aqui. Então os professores efetivos tinham tudo, os professores ACTs não tinham nada. Eram menosprezados, eram taxados, eram ninguém falar a verdade pra você, existia uma discriminação muito grande. Daí talvez a discriminação que exista hoje em alguns momentos que carrega, o diretor fale manhã e tarde, eu acho que ficou essa... esse ranço aí. Me sentia é... mal, falar a verdade pra você, porque nós não tínhamos credibilidade nenhuma, a gente poderia ser substituída a qualquer momento, o professor de Português poderia pegar as aulas de História... como pegou, História, Geografia, quer dizer, é... não era... não se*

priorizava realmente o professor que... o historiador... o professor de História, pra dar a matéria, era aquele que tinha mais pontos, aquele que era efetivo né... professores daqui de [nome da cidade] não eram valorizados... não eram... não eram valorizados...

Compreensão da Unidade 6:

Quanto às relações interpessoais, havia uma clara cisão entre os professores efetivos e os professores ACT, que a partir do relato de S1 também poderiam ser chamados de substituíveis, pois essa é a sensação narrada por ela em vários trechos da entrevista: de poder ser substituída a qualquer momento por professores concursados.

Ao narrar sobre a possibilidade de se candidatar para o cargo de supervisora da escola, ainda na condição de ACT, S1 acreditava que não a aceitariam por conta do tipo de vínculo que tinha com a escola: “[...] eu falei ‘mas nossa, mas eles não vão me aceitar, de jeito nenhum!’ [...]”. Uma vez aceita, sofria o tempo todo e a cada novo ano com a possibilidade de ser dispensada a fim de que professores concursados assumissem a referida vaga: “[...] mas mesmo como coordenadora ninguém queria, porque a gente era ACT, que onde já se viu, podia sair a qualquer momento, né? Qualquer pessoa poderia substituir você ali, em... [...]”. Quando relata que rezava desejando permanecer em seu trabalho, evidencia um período de contínuo estresse e estado de alerta, a ponto de deixar marcas: “[...] era um trauma [...]”.

Aqui evidenciamos a instabilidade profissional e a divisão existente àquela época entre os professores concursados e os não concursados. S1 associa o ranço existente ainda hoje entre período letivo da manhã e da tarde sobre a época relatada, pois para ela os ACT não tinham da gestão e dos professores efetivos credibilidade e respeito algum, tendo de trabalhar a tarde e a noite, com os considerados piores alunos. Os professores concursados costumam ter preferência pelos alunos do período da manhã.

Por fim, ao falar da possibilidade de ser substituída a qualquer momento, relata que naquela época “[...] não se priorizava realmente o professor que... o historiador [...]”, S1 atribui valor ao conhecimento específico da área de História que obteve na universidade.

Unidade de significado 7:

S1: olha, a gente rezava o tempo inteiro pra não ser dispensada, era um trauma, porque todo ano, aquele sofrimento, será que vou pegar aula, será que não vou, aí sai coordenação, não vou ter mais, foi sufoco, aí depois... e aconteceu assim, eu passei no concurso, aí eu saí... não! Eu passei no concurso, fiquei dois meses em [Município A], dando aula e daí foi o último ano que fiquei aqui, porque daí mudou também, porque não tinha diretor. Porque essa escola, ela nunca teve diretor efetivo, poucos diretores efetivos... então ele vivia no modismo do governo e muito também assim... pressionado, os diretores que não eram efetivos eram muito pressionados e... quando eu me efetivei, eu fiquei dando aula mais de dois anos lá em... no [escola pública 1 no município E], eu me transferi. Então [Município A], eu fiquei no ano que eu fiquei, eu vim ser coordenadora aqui, depois eu me transferi pra [Município E], aí [Município E] sim dava pra ir, ficava mais fácil, então eu trabalhei no [escola pública 1 no município E] dois anos, fui muito bem tratada, aquele pessoal é fantástico, aí dei aula no [escola pública 1 no município E] num período que tinham assassinado um menino lá e tal, mas o pessoal muito gabaritado, doutores lá, num nível altíssimo e... aprendi muito naquela escola, com os meus colegas, pra vir foi outra luta.

S1: Hoje a relação do professor... olha... na minha época tinham matérias na faculdade que eu acho que são essenciais agora e não tem mais. Eu acho que História perdeu muito. Porque eu tive... a minha área era mais formada por professor historiador, quando falou só em Pedagogia, eu... eu... eu... condeno uma coisa... eu acho muito errada, eu acho que tem muita teoria na Pedagogia e pouca prática com o desafio que nós tamo tendo aí. Então eu não concordo com só teoria [...].

Compreensão da Unidade 7:

Tratando da trajetória profissional de S1, o trecho acima evidencia a sua passagem da categoria ACT para a efetiva com a sua aprovação no concurso público da Secretaria de Educação do Estado. Isso nos indica um segundo divisor de águas e a possibilidade de, com maior estabilidade profissional, poder ser e exercer seu trabalho de uma maneira mais tranquila. Nesse primeiro momento, S1 lecionou em algumas cidades vizinhas, sendo enfática sobre sua passagem por uma delas em razão do “[...] nível altíssimo [...]” de formação dos profissionais lá encontrados, alguns dos quais com o título de doutor. Isso reforça a valoração que S1 atribui à formação acadêmica e dos cursos oferecidos pela universidade e mostra, ainda, sua predisposição a participar de um projeto na interface universidade-escola.

No segundo trecho em destaque, observamos uma crítica aos conhecimentos pedagógicos na formação docente, pois, segundo ela, estes

são trabalhados em demasia nos cursos de licenciatura atualmente oferecidos em detrimento da pouca prática possibilitada. A experiência de ter cursado a licenciatura em Biologia na modalidade EAD reforça essa percepção e nos revela que S1 é uma professora voltada à prática.

Isso fica ainda mais claro quando, entre falas sobre a História da Ciência e a falta de produção de material brasileiro em Ciência, relata o que considera práxis: “[...] *tá faltando a práxis aí, tá faltando treinar [...]*”, definido por ela como desafio prático. Novamente a ideia de desafio vem ao centro da sua narração, dessa vez pra falar que falta ao aluno da licenciatura o treino da docência.

S1 apresenta, assim, uma concepção acerca do papel dos conhecimentos pedagógicos e específicos na formação inicial que um licenciando deve ou não aprender, explicitando-a em vários trechos de seu discurso. Embora se remeta à ideia de práxis, tende muito mais à prática que à unidade entre teoria e prática visando a transformação social. Acreditamos ser algo decorrente da sua trajetória profissional, que incluiu uma grande carga de saberes específicos da História em sua graduação e um grande peso da prática na sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo em que se coloca como interessada em atualizar-se, ela se mostra tradicional e preocupada com a transmissão do conhecimento na díade professor-aluno, direcionando sua atenção para a prática pedagógica.

Unidade de significado 8:

S1: *[...] Quando eu vim pro História, só eu efetiva aqui, tinha outras professoras de História aqui também, tinha a [professora de História 2], depois a [professora de História 2] entrou na direção e eu acabei ficando sozinha aqui, então eu tô sozinha aqui já faz um bom tempo. Outros professores vieram, se aposentaram, saíram. Quando eu vim pra cá, eu tenho um método de trabalhar que é assim, bom, primeiro, o conteúdo tem que ser respeitado, goste ou não goste, tendeu? Dando aquela explicação, trabalhando com dois textos, sei lá quando você não concorda, fazendo aquelas adaptações, mas eu tenho que trabalhar todo o conteúdo. E a questão sempre... sempre achei muito importante os trabalhos extraclasse, as tarefas, a gente chama de tarefinha de pesquisa e foi um enfrentamento muito grande, porque nós vivíamos na época do construtivismo só que naquele período que o aluno pode tudo. O professor não pode nada. Olha, foi... o que tinha de brilhantismo, eu Geografia, História, antes da... quando veio essa proposta, eu acho que arrebentou com a nossa escola, porque muito mal preparado, jogado na rede, é... os professores primários começaram a ser, receber enchentes de ah “você tem que fazer isso,*

tem que fazer aquilo”, todo mundo bem perdido e aí chegava o aluno aqui na quinta série, sem preparo nenhum, quer dizer, aquele preparo que tinha dos alunos antes, meus alunos apareciam, eles escreviam a história e ia pro jornal em [Município E], existia uma estrutura antes, elitizada, um pouco, porque [nome da cidade] é muita gente, em pouco, mas a qualidade era muito maior, quando entrou o construtivismo, o baque foi grande.

S1: *[...] Porque aí nós sentíamos inseguros, que material você vai ter que dar, tudo era questionado, tudo era criticado, você não poderia, porque o tradicional era memor... nós já não tínhamos aprendido assim na faculdade, já era diferente na faculdade, entendeu? E daí você cai na rede e a rede fala “não, mas você não pode dar memorização”. Devia ter ainda bastante professor que fazia isso, não sei, mas eu não fui preparada assim, eu fui preparada já diferente, então... é... a gente lia livros, tinha que montar... fazer comparações, trabalhar com textos diversificados, era um outro tipo de metodologia e... ahm... na teoria muito bonito o que se escrevia, mas o massacre da Diretoria de Ensino [DE] dentro da nossa escola, que nós ficamos sofrendo aí quanto? Uns quinze anos, vinte anos esse massacre... é... muita pressão, diretores iam, ninguém parava aqui, era muito complicado. E... os alunos entravam, mas não queriam saber, nós não conseguíamos ensinar, não conseguíamos passar a importância do ensino, parece que de repente tudo perdeu, tudo ficou insignificante, nós não conseguimos falar pra ele assim, era uma estrutura maior que regia. “Não, o aluno lá tá com vermelha e tal, ele vai reprovar?” “Não, ele não vai reprovar”.*

Compreensão da Unidade 8:

Nessa sequência, S1 relata que está há muito tempo como única professora concursada na disciplina de História, passando a ideia de solidão profissional. Após isso, menciona a chegada do construtivismo à rede estadual, considerando um período marcado pela desvalorização daquele papel de professor que havia cultivado ao longo dos anos, dando a partir de então liberdade total ao aluno, que “[...] *pode tudo. O professor não pode nada [...]*”. Nesse sentido, relata grande insegurança quanto às práticas pedagógicas utilizadas, descrevendo um processo de massacre e pressão da DE sobre a escola, que cobrava principalmente quanto ao uso de outras estratégias que não a memorização para a aprendizagem e a progressão continuada, que consiste na aprovação dos alunos de uma série para a outra de forma a manter um ritmo.

Mais uma vez S1 demonstra seu apego à tradição e menciona que o “[...] *brilhantismo [...]*” de outrora foi destruído pela nova proposta, que passava

a colocar o aluno no centro do processo de aprendizado e o professor como mediador da construção a qual o estudante se submete no ambiente escolar.

Em outro fragmento, ela menciona novamente a relação com a DE, dessa vez enfatizando a proteção que percebe quanto a atuação da direção da escola e também quanto ao fracasso escolar, do qual se considera parte. Há um sentimento de impotência e culpa perante um quadro mais amplo da educação no Brasil em seu discurso:

S1: *olha, a Diretoria de Ensino ela... ela... vamo por a pressão que existiu na década de 90, final de 90 e tal, até dois mil e pouco, ela... vamos dizer assim, não é que ela abrandou, é que quando é novidade, tudo pega fogo assim né, a coisa é explosiva, aí hoje, talvez pelos resultados da educação, o fracasso que eu tô lá nesse fracasso, eu tô junto né? Meus alunos tão ali... Eu me sinto culpada também, a gente tá no processo também, poderia ter feito mais, poderia ter conseguido mais, né? O que que faltou pra gente? Eu... acho que todo professor, não sei, pensa nisso o tempo inteiro, então a relação com a Diretoria de Ensino é uma relação hoje pelo diretor, ele segura as pontas, ele não deixa algum supervisor chegar aqui e sabe? Fazer um... desmerecer um professor ou... ele segura as pontas, eu acho que pra isso o [diretor da escola] é bom. Então ele faz um tipo de proteção, chega as informações, às vezes, logicamente ele vai ter que cumprir, porque ele também... é cargo dele, mas assim ele tenta poupar um pouco e logicamente tem aquelas coisas que a gente tem que engolir, tem que fazer e... né?*

S1 elogia a atuação da atual direção da escola, que não permite que os representantes da DE desvalorizem os professores, como acontecia em gestões passadas. S1 se sente, assim, protegida e poupada de um grau de estresse maior, presente no passado recente da instituição quando na gestão de outros profissionais. Há, ainda, certo pesar com relação à “[...] coisas que a gente tem que engolir, tem que fazer [...]” e são percebidas como desnecessárias, burocráticas ou mesmo desvinculadas ao papel do professor que S1 valoriza.

Unidade de significado 9:

S1: *Eu achei legal, embora o problema que mais pegou não era... não era com vocês, o problema que pegou foi o... acho que foi muito dolorida a história, então pessoal não queria meio que entrar em contato por causa da decepção que eles tiveram, vamos dizer assim, embora eu não estivesse ali também, e eu tenho uma vida muito corrida, o que judia de mim é eu sou do lar, o que ganho não é suficiente pra né, vai pagar uma, duas pessoas pra me ajudar,*

então eu cuido de três filhos, eu tenho a minha casa, eu tenho não sei... a escola, tenho que preparar a aula, depois uma coisa a mais, na fase que eu estou, já em final de carreira... então no começo é aquela questão, fica difícil, eu queria, porque coça né? Eu queria, mas eu não consigo, é... questão física mesmo, eu tava... Tanto é que eu fiquei doente, chegou um período que falei, vou parar, tirei uma licença, que eu não sou de tirar licença, não falto, a minha ficha é daquelas limpinha, tá? Deveria aprender a faltar mais, mas eu não consigo. Mas eu achei muito bom, eu achei assim, por quê? Porque a gente pode explorar vocês, é que ainda nós tamo na fase tímida da coisa, entendeu? Eu acho que quando vocês tão discutindo assuntos e é ótimo que a gente vai criando conhecimento, mas a hora que esse pessoal pegar mais intimidade... o sonho meu era que eles chegassem, tirassem toda essa...

T: Os professores da escola?

S1: ... essa barreira, né, essa coisa né... que não é desconfiança, é timidez, eu acho... porque o pessoal daqui gosta de estudar também, pessoalzinho... tem muita gente daqui que daria um ótimo pesquisador, mas se ele conseguisse aproximar mais de vocês, aí gente, ia ser uma coisa fantástica, tô fazendo o livro mais nesse sentido, o objetivo meu é quebrar essa barreira, é só fazer o livro... o objetivo é mostrar que a faculdade... que a aproximação da faculdade pode trazer coisas fantástica pra nós, entendeu? Pra não ficar aquela coisa monóloga... Porque é um potencial gigantesco que nós temos na mão. É como se a gente tivesse não só a biblioteca de todas as diversidades junto aqui, que vocês têm acesso, mas é como a gente ajudar a resolver o problema do cotidiano aqui, nessa postura... onde eu tô errando, porque eu sofri sozinha no passado, que que eu fiz? Tá errado. Vou mudar. A gente sofreu sozinho. E com vocês não, eu vejo vocês um... um potencial gigantesco e o pessoal não entra porque talvez tenha medo de errar, medo de falar alguma coisa que tá errada, eu não tenho medo não. Se tiver errado a gente aprende, tá aqui pra aprender, né? Ninguém nasceu sabendo, eu... eu... eu... mais não são todas as pessoas assim, elas têm certa reserva, “puxa, eu já tô mais de idade, vou fazer uma pergunta que”... eu sinto isso, mas gente, o que nos ganhamos aqui inclusive em termos de... hoje eu saio na rua e a gente fala de comprar um produto químico pra passar, hoje as pessoas que passavam produto já estão sabendo... [...].

Compreensão da Unidade 9:

Embora S1 não estivesse na análise realizada por Genovez (2008), e não fizesse parte do PGP na ocasião do estudo do texto mencionado, ela percebeu o quanto esse momento foi difícil para os colegas que se viram naquele trabalho, afirmando que aquilo teria deixado resquícios de insegurança quanto a presença e interesses da universidade dentro da escola.

S1 aprecia a ideia da parceria entre universidade e escola: “[...] Essa aproximação que vocês fizeram aqui era uma coisa que a gente pedia”, reforçando sua crença no papel da universidade na formação em serviço: “[...]”

o objetivo é mostrar que a faculdade... que a aproximação da faculdade pode trazer coisas fantástica pra nós [...]”. Dessa maneira, S1 expressa a credibilidade que a instituição universidade tem para si, como no trecho em que compara o atual momento do PGP com o de efervescência que ela viveu durante a sua graduação em História:

S1: *[...] Olha, tem a... eu vejo assim... quem sou eu né pra falar, mas é primordial agora o encaminhamento que vocês vão dar agora, os novos pesquisadores, pros alunos seus, vocês tão com uma.. num processo muito rico, que eu tive lá na década de oitenta, vocês tão num processo muito bacana, eu vejo assim né.*

Na continuidade, o discurso de S1 ainda caminha por uma valoração da presença da universidade na escola e de um reconhecimento dessa vinda como um auxílio no reconhecimento e resolução dos problemas locais. Esses problemas não apenas figuram como sociais, mas também da prática pedagógica dos professores da escola, reforçando a ênfase no papel da universidade como provedora de algo não existente na escola.

Unidade de significado 10:

S1: [...] Aquele trabalho que fizemos aqui de... como é o tipo sanguíneo, não... diabetes nós fizemos né? Tipo sanguíneo é outro. E nossa, surtiu um efeito fantástico, quer dizer, quando se quer, se faz coisas grandiosas, cada um na sua área, experimentamos coisas lindas, né? Trabalho no momento cultural, mas aí novamente pela pressão da escola e tem que alcançar metas, eu acho que esse Saresp e essa... ele... ele molda o professor de um jeito que fica difícil ele conseguir escapar e aí mata o professor. É triste, mas mata, entendeu? Cê tem que fazer isso, cê tem que fazer aquilo, cê tem, cê tem que, cê tem que, eu me sinto sufocada às vezes, eu tenho eu tenho, eu tenho, eu tenho, mas puxa, eu gosto tanto das outras coisa, mas não dá tempo, você tem que dar aquilo. Então também as... vamos por assim, as pequenas habilidades que antes você percebia no aluno, hoje ela... hoje... muitas vezes às vezes acontece pel... pel... pelo enquadramento. Nós acabamos enquadrados de uma outra forma. Né? Não...

Compreensão da Unidade 10:

Ao suscitar os trabalhos realizados no ano de 2013 no PGP com relação a uma sequência didática abordando aspectos de uma QSC sobre “padrões de beleza, consumo e saúde”, S1 reconhece um trabalho coletivo engajado, ainda

que carregue em seu discurso a disciplinaridade e expresse a dificuldade de trabalhar junto com professores de outras áreas: “[...] *quando se quer, se faz coisas grandiosas, cada um na sua área, experimentamos coisas lindas, né? [...]*”.

Automática e concomitantemente a essa, veio à tona a lembrança da cobrança e pressão da gestão da escola pela melhoria nos índices do Saresp e na avaliação da aprendizagem em processo (AAP), também chamada de avaliação diagnóstica. Para S1, o Saresp “[...] *molda o professor de um jeito que fica difícil escapar e aí mata o professor [...]*”. Essa moldagem relatada demonstra o peso que essas interferências externas ocasionam no psicológico dos sujeitos envolvidos, colocando-os em condições de trabalho que implicam em mudanças em sua prática docente para atender a índices e resultados que correspondam aos interesses da gestão escolar e da SEE para aquele nível de ensino em que leciona.

Essa imposição de práticas direcionadas à melhoria dos índices também mata o professor, colocando-o na condição de mero cumpridor de tarefas, um profissional que se sente sufocado e enquadrado, conforme relata S1 na continuidade de sua fala.

Em outro trecho, quando questionada sobre como percebe a cobrança inerente ao Saresp e ao uso dos Cadernos do Aluno e do Professor, S1 se sente limitada por esse material didático fornecido pela SEE, obrigando-se a segui-lo:

S1: *Eu vejo, eu vejo que eu tenho que dar é... os conteúdos, gente, História é um negócio gigantesco né, mas a limitação é o Caderninho e aqui na nossa escola, segue-se o Caderninho, tem que seguir né... então com o Colegial, eu não concordo com o Caderno. Esse ano eu não dei. Falei: não vou trabalhar aquilo que... eu vejo assim... que pra teria que ter muito mais embasamento o Colegial em termos de História e na turminha de quinta a oitava série, eu tento trazer, animar eles de diversas formas, mas o Caderninho tem que ser cumprido também e a proposta e eu... eu pego o livro didático, porque o livro didático ele tem também sites de informação, tem... é... o visual, as imagens, fica tudo mais concreto, mas... ficou muito puxado pra mim... ter que trabalhar nesses dois é... mas surtiu resultado.*

Assim, descreve a articulação do Caderninho e do livro didático e relata que seu trabalho ficou mais pesado, muito embora reconheça sucesso no

trabalho. Mais uma vez demonstra seu compromisso com o cumprimento das suas atribuições e a preocupação com o aprendizado de seus alunos.

Unidade de significado 11:

S1: *No PGP? Olha, eu tomo muito cuidado agora com o processo, né? Não é que a gente não tomava antes, mas os passos, né? Então agora vou dar tal coisa, então eu vou... eu tô mais segura, hoje! Não tenho medo de falar... Não tá indo bem. Gente, para, antes eu tinha mais... eu era mais insegura, eu sabia, mas eu não comentava isso, e eu acho que vocês deram mais segurança pra gente, foram... é... delinear é... vamo por assim, é... ou perceber mesmo certas coisas que passavam batido, né? Puxa, mas eu podia... então é... segurança. Né? De você analisar aquilo e falar “não... realmente é isso” tá precisando disso, tá faltando tal coisa naquela sala. E a nossa... a nossa turma se fortaleceu... eu achei. Porque um comenta aqui, outro comenta lá, tá tudo meio igual, houve nesse sentido... nesse sentido, houve um trabalho coletivo, entendeu? A segurança que foi dada... porque tudo que você lê a mais, tudo que você né comenta, olha é assim, o desafio é tal... Matemática nas aulas, tudo isso é... né... é construção, é processo e eu sinto os professores mais firmes assim, pelo menos a turminha que tava participando do PGP no começo, porque também tem um detalhe, né? Muda muito... essa turminha nova que tá aí, ainda tá errando, eu acho assim, pouco perdida ainda, tá começando, mas a hora que eles enquadrarem, tudo é tempo... né? Eu acho que eles vão sentir essa segurança, eu tenho muito mais segurança do que eu tinha antes.*

Compreensão da unidade 11:

S1 atribui à segurança proporcionada pelo trabalho no PGP o seu maior cuidado com o processo durante sua prática docente. Nesse sentido, é uma professora pautada na prática e com o olhar direcionado para esse aspecto que lhe é tão caro. Quando observa que os trabalhos desenvolvidos até agora poderão configurar num avanço na prática pedagógica, isso fica bastante evidente: “[...] *Mas eu vejo assim que pode dar um salto agora pra prática muito mais eficaz, e nós tivemos grandes resultados na prática*”.

Assim, ao falar sobre como percebe sua formação, S1 reconhece-se em construção e, embora cansada e prestes a se aposentar, sente-se mais preparada, madura, segura e motivada a continuar aprendendo, sem o medo de errar que percebe em alguns colegas, mais receosos de questionar e posicionar-se perante o grupo.

Síntese da compreensão ideográfica do discurso de S1

S1 é uma professora de História, também licenciada em Biologia e que fazia, à época da entrevista, especialização em Acupuntura. Com vinte e cinco anos de trabalho em sala de aula, previa aposentar-se em breve, muito embora não conseguisse desligar-se da escola por mais de quinze dias.

No que se refere à formação e trajetória profissional de S1, nos salta à compreensão que sua escolha pelo curso de História foi estratégica no sentido de perceber que nessa disciplina teria condições de trabalhar na escola em que foi aluna e cursou o Magistério, o que possivelmente não ocorreria se optasse por Biologia.

A licenciatura cursada no período pós-Ditadura trouxe efervescência à vida de S1, o que não foi encontrado na escola no começo de sua carreira docente. Assim, esse período de adaptação foi marcado por dificuldades concernentes as relações interpessoais com os professores efetivos da escola, angústia e estresse por ser ACT e ter medo de ser substituída, caracterizando uma fase muito desgastante e de instabilidade profissional.

Enquanto professora, se percebe como alguém que tem responsabilidade e compromisso com o conhecimento que transmite e com o aprendizado de seus alunos. Reconhece-se como parte do fracasso escolar e acredita que muito do que o professor faz hoje é trabalho burocrático, além de que o atendimento às expectativas referentes aos índices de avaliações externas molda e mata, ainda que figurativamente, o professor, mantido assim na condição de executor de tarefas.

Ainda que perceba essa sua condição de opressão, volta-se à prática por ser nesse campo que se sente confortável e se encontra como aquela que detém e transmite o conhecimento, estando assim, parcialmente presa à tradição. Seu entendimento quanto à formação inicial do professor se remete justamente à falta de prática pedagógica nos cursos de licenciatura, acreditando faltar ao licenciando o desafio prático em sala de aula.

S1 atribui elevado valor à relação que sua escola estabeleceu com a universidade e isso possivelmente se deve à sua relação com essa instituição ao longo de sua vida profissional e do quanto a mesma lhe foi significativa em diversos momentos da carreira, como na licenciatura em História no período pós-Ditadura e na licenciatura recentemente cursada em Biologia na

modalidade de EAD, na qual experienciou uma nova forma de se relacionar com a universidade, dessa vez através das tecnologias da informação. Assim, ao ingressar no PGP, assumiu uma postura ativa e participativa, muito embora, depois de mais de quatro anos de participação no projeto, ainda veja a universidade como uma fonte da qual obtém conhecimentos e não como parceira para troca e construção coletiva, por exemplo.

Formar-se professora, então, para S1, estando em um contexto de grupo, se trata de um aprendizado contínuo, tendo por norte a universidade e seus representantes cujo fim desejado atinja sua prática pedagógica, com mais segurança e menos medo de se expor e expor o que pensa.

5.1.2 Compreensão ideográfica do discurso de S2

Unidade de significado 1:

S2: *Foi em [Município E], na [Universidade privada]. Na realidade eu fiquei dois anos estudando pra fazer Medicina, aí eu não passei, aí eu passei em Farmácia, aí eu comecei a fazer Farmácia, me identifiquei, fiz bioquímica, eu sempre gostei muito de estudar, Thiago. Eu se eu fosse uma pessoa que morasse num centro maior, eu taria estudando até hoje, acompanhando meus filhos, que eu gosto, eu gosto desse lado, só que a gente também tem que falar, “opa, agora não é”, eu tenho meus filhos, que agora é hora deles estudarem, é hora deu né, tá participando junto com eles. E eu quando comecei a fazer Farmácia, eu não queria fazer Farmácia não, aí comecei por começar, mas é um curso muito bonito, muito bonito e muito difícil e... eu tive várias oportunidades que eu não soube aproveitar, por exemplo, eu fui convidada pra ser... na época era professor... professor que fica ali paralelo com o professor, ajudando, monitor que fala né? Aquilo tinha alguns descontos nos seus créditos, eu fui convidada pra ser de Biologia, eu fui convidada pra ser de Bioquímica, e eu não tinha maturidade suficiente. Hoje eu me arrependo... hoje eu me arrependo, eu poderia ter aproveitado aquilo lá e não aproveitei. Então eu tive muitas oportunidades também que eu não aproveitei, mas ao mesmo tempo que eu deixei esse lado, eu entrei no lado do Magistério.*

S2: *Bom, ó, eu fiz o curso de Farmácia e Bioquímica e eu fui... quando eu tava no último ano de Farmácia, eu fui convidada pra dar aula, porque tinha começado o Ensino Médio aqui na escola... e eu aceitei. E me identifiquei. Me identifiquei de primeira mão, adorei. Aí eu comecei a trabalhar, comecei a dar aula, dei aula uns cinco anos, até então eu não tinha a instrução necessária dos meus pares que pra fazer, é... pra dar aula, eu precisaria ter a licenciatura, então eu dei muitos anos aula sem... trabalhando, fazendo a Farmácia, fiz a Bioquímica e dei aula. Depois de uns cinco anos que eu tava dando aula, aí o pessoal da secretaria falou pra mim “você tem que fazer a licenciatura”. Como eu me identifiquei, assim, gostei muito de trabalhar com os jovens, eu fui fazer a licenciatura, aí eu voltei, fiz mais um ano... fiz mais dois anos de Ciências e*

licenciatura plena em Química. Pra mim estar na aula, Thiago, na sala de aula é uma satisfação, porque eu me identifico muito com eles. E também devido a experiência que a gente tem, porque eu já tô aí faz mais de 19 anos, 20 anos que eu já tô aí nos finais, é uma satisfação, eu gosto muito a gente vê assim, vê muito mais lá na frente, às vezes isso até é ruim pra gente, porque você não vê só o aluno, só a aprendizagem, você vê ele como um todo. Então é você vê a carência do aluno, você vê a afetividade do aluno e o outro lado também.

S2: *Então... eu fiz daí, eu fiz Farmácia e bioquímica e comecei a dar aula. Dei cinco anos aulas e eu não sabia da licenciatura. Parei e voltei a fazer a licenciatura, aí eu fiz naquela época tinha licenciatura curta em Ciências e a licenciatura plena em Química, só que pra mim, tudo é um aprendizado, Thiago, porque eu tirei de letra, porque como eu já dava aula e eu precisava muito disso daí, pra mim foi fascinante.*

Compreensão da unidade 1:

No primeiro excerto, S2 relata sua trajetória de estudos para entrar no curso de Medicina, ingressando posteriormente Farmácia e Bioquímica, o qual é descrito por ela como “[...] *muito bonito e muito difícil* [...]” e pelo qual criou uma identificação. Na sequência relata sobre oportunidades que teria desperdiçado ao longo da sua graduação em Farmácia e Bioquímica, expressando arrependimento e culpa por não ter maturidade suficiente para tanto, àquela época. Conclui que embora não tenha sido assertiva em tais ocasiões, ingressou na docência para a Educação Básica.

No segundo fragmento em destaque, ela explica como iniciou sua carreira docente e enfatiza novamente grande identificação com a profissão e seus alunos, retornando à universidade para cursar a licenciatura por reconhecer a satisfação que lecionar lhe proporciona.

No último trecho, apesar de não descrever em maiores detalhes, S2 comenta sobre o curso de licenciatura curta em Ciências e plena em Química, considerando que se saiu muito bem em ambos e que isso a ajudou a reforçar seu apeço pela docência.

Unidade de significado 2:

S2: *Ah, evoluiu muito né? Quando a gente começa, a gente pensa que é... “ai eu sou... sou a melhor, eu sou boa e não sei o que”, então cê... cê só vê aquele foco de que você sabe. Você tá ali como pra ensinar somente, aí com o tempo, a experiência, a sala de aula, aí você vai aprendendo muitas outras coisas... e você vai se aperfeiçoando. Às vezes... hoje existe alunos meus que são*

professores e falam assim pra mim “nossa, você mudou muito” daí eu falo “mas como?”... ele fala assim “hoje você é mais maleável”, falo “sim sim”, a gente tem que mudar conforme...

T: você sente isso?

S2: eu sinto isso. A gente numa sala de aula você tem que mudar. Você não pode ser só daquele jeito, entendeu? Então você tem que ter um jogo de cintura, não perdendo o foco de ser professor. Porque eu acho assim, Thiago, que o respeito é nato. O aluno sabe quando ele tem... ele respeita, você não precisa impor nada, por si só você vai fazendo isso aí.

Compreensão da unidade 2:

Quando questionada no trecho acima sobre como percebe sua formação, S2 destaca que a sente evoluindo durante a carreira, passando desde uma primeira fase quando acreditava possuir todos os saberes necessários para a docência a uma outra fase, de reconhecimento de suas limitações e aprendizagens advindas da prática docente, de compreensão de que não somos seres conclusos e da necessidade de continuar estudando e aprendendo: “[...] *Agora o professor tem que se formar né, Thiago, ele tem que sempre tá lendo, tem sempre que fazer... embora a carga horária da gente é ruim pra isso daí [...]*”.

Nesse sentido, percebe mudanças em sua forma de atuar, apontando o depoimento de ex-alunos que se tornaram professores e afirmam que S2 ficou com mais “jogo de cintura” e uma maior maleabilidade para com seus alunos.

Unidade de significado 3:

S2: Nossa, foi... foi terrível. Quando eu comecei dar aula... é... a gente começa a dar aula e de repente você tem aquelas substituições que te colocam, é vai substituir isso, vai substituir aquilo e de repente eu substituí os professores que eu tinha verdadeira adoração, nossa, e agora? [risos]. E quanto mais você vai na fogueira, mais você não sabe sair. É dom. é o que eu falo, é dom. Hoje eu sinto que eu tô cansada. Assim, é... mas antes, nossa, quanto mais a gente dá aula mais você vai se interessando, mais você estuda e vai adquirindo a experiência, não tem um modelo, Thiago. Não tem um modelo. Eu acho que quem não tem dom, não...

S2: Não. É... assim... eu tinha vontade de fazer algumas outras coisas, mas como eu entrei pro lado do Magistério, eu me identifiquei, eu fiquei, e aí exerço a profissão de Farmácia hoje, mas assim... gosto também? Gosto. Difícil de falar.

Compreensão da unidade 3:

Nessa unidade, o primeiro trecho expressa as primeiras experiências da carreira em sala de aula como um “terror”, o que possivelmente se relaciona a inexperiência da época e também as condições de trabalho, pois quando S2 refere-se “[...] *aquelas substituições [...]*”, fala de uma categoria de trabalho docente que, apesar de atuar majoritariamente em um conjunto de disciplinas relacionadas à sua área de formação, poderia ser requisitada para substituições em outras, cujo domínio se afastava desse núcleo comum.

Na sequência vem a constatação de que desempenhar a função de professor requer dom, no sentido de uma aptidão inata para tal trabalho e reconhece, ainda que implicitamente, possuir essa capacidade. Reflete ainda sobre o cansaço sentido após mais de vinte anos de atuação em uma jornada tripla (escola, farmácia e casa): “[...] *agora é lógico que esse lado de cá cansa muito, esse lado de pessoas, aluno, hoje em dia tá difícil, viu Thiago, você trabalhar [...]*”. Em outro excerto, S2 aponta como uma das dificuldades da profissão a administração dos interesses e expectativas que os alunos tem em relação a escola:

S2: *[...] As escolas são diferentes, os alunos são os mesmos [risos], os interesses a maior parte de todos, porque depende da... por exemplo, depende a época que nós estamos. Então nós estamos na época da tecnologia, pra eles o que que é mais interessante hoje? Celular, computador... o professor tem que saber trabalhar até com isso [...].*

No segundo trecho, quando questionada se teria feito algum curso de pós-graduação, por exemplo, S2 menciona que tinha planos relacionados à área farmacêutica, mas ao entrar para a docência e identificar-se com a profissão, não procurou por outros cursos a não ser os oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Nesse trecho, o apreço por ambas as profissões fica claro, muito embora a condição de professora substituta (categoria F) apareça associada à incerteza e instabilidade, enquanto não há comentários nesse sentido sobre a sua atuação como farmacêutica:

S2: *Ah, sem dúvida nenhuma o professor só tá estabilizado quando ele tá efetivado né? Que nem eu, eu sou categoria F, mas eu não tô estabilizada,*

porque eu sei que no dia de amanhã, no próximo ano, eu tenho que depender de alguém pra sobrar aula pra eu pegar essas aulas, aí não quer saber se você é um bom profissional ou não.

Novamente, devido à identificação com a profissão docente, S2 afirma que ficou na profissão docente e na de farmacêutica devido ao gosto por ambas, muito embora ela fale que como professora não buscou por cursos e formações na área por falta de tempo disponível.

Unidade de significado 4:

S2: *Assim, na época que eu comecei, existia muitos cursos de aperfeiçoamento, tinha a teia do saber, tinha tudo aqueles cursos e eu, eu frequentava todos. A gente ia de sábado, tinha aqueles cursos de sábado, eu sinto que antes eles, não sei nem se eu vou falar uma besteira, mas eu sinto que antes eles eram mais preocupados com a formação do professor do que hoje. Hoje eu acho que eles tão preocupado em outro foco. Nós temos alunos que são inclusão, nós temos outros fatores que tão agravando e nós não estamos preparados pra isso aí porque nós não fomos ter uma... um aperfeiçoamento disso aí. Então assim, “tô que o filho é teu e se vira”. Aí é a sua habilidade.*

Compreensão da unidade 4:

Neste intervalo do discurso de S2, dois sentimentos afloram: o primeiro refere-se a uma espécie de abandono sentido por ela em relação a Secretaria de Educação, que, para ela, já não se preocupa com a formação do professor como outrora, sendo de responsabilidade desse aprender a lidar com as novas demandas que vão surgindo, como por exemplo o caso dos alunos com deficiência ou alunos de inclusão, conforme S2 exemplifica.

O segundo sentimento que aflora é justamente esse, de despreparo, que se soma ao de abandono, descrito acima, por conta dessas novas demandas que vão surgindo no cotidiano da profissão professor. Novamente a questão de ser responsabilidade do professor ter de administrar isso vem à tona quando menciona que é uma habilidade que esse profissional deve ter.

Unidade de significado 5:

S2: *Bom, eu não tava naquele ano do... do [primeiro coordenador do PGP], no começo eu não tava por causa do horário que não batia, depois em seguida eu já entrei, eu particularmente eu gosto muito, conhecer vocês, a convivência, a gente parece uma família né? A gente sente a falta e eu acho assim,*

importante pro crescimento da gente, mas acho que a gente deveria dar mais do que a gente tem pra vocês também.

T: Como assim?

S2: Assim, vocês não conseguem tirar tudo da gente, porque o tempo é pouco, Thiago, *cê entendeu?* Por exemplo, *eu S2 tenho mais a oferecer*, você Thiago, mas essa correria da gente não dá tempo, *eu gostaria de dar muito mais*, mas não tenho como, devido a minha carga horária. Você sabe que eu trabalho, tô trabalhando três período, *então é meio complicado, é duro.*

S2: Ai, eu *me sinto muito importante* [risos], não eu gosto muito, Thiago, só que aquilo que eu falei, eu queria ter mais tempo, *cê entendeu?* Eu se eu não tivesse esses dois empregos que eu tenho, se eu tivesse um tempo mais livre, eu participaria até das reuniões de sair, de ir pra fora, mas realmente *eu sinto que eu sou falha nesse ponto, que eu poderia dar algo mais e não dou, por falta de tempo*, *cê entendeu?* Mas eu poderia participar mais, eu poderia me dispor um pouco mais, *mas aí também vai o lado mais cômodo da gente né?* Mas eu... eu gosto muito. Eu cresci muito já no PGP, com tudo que nós vimos, é... fez eu me questionar em muitas coisas, e acho que o grupo nosso também cresceu bastante. *Eu sinto isso.*

Compreensão da unidade 5:

Sobre a parceria da universidade com a escola na constituição do PGP, S2 demonstra gosto pelas atividades desenvolvidas por dois fatores principais, sendo o primeiro devido à sua ocorrência dentro da sua própria carga horária de trabalho na escola, não se constituindo assim como um compromisso adicional e, em segundo lugar, por conta das relações interpessoais construídas ao longo da história do grupo, aproximando o PGP da ideia de família. Quando fala em dar mais de si para o grupo, parece considerar universidade e escola em lados opostos de uma linha imaginária em que os atores da universidade apenas tentariam extrair dados ou comportamentos e atitudes dos da escola.

Na medida em que fala e reforça a ideia de que gostaria de contribuir mais para com o grupo, seu relato acerca de sua tripla jornada de trabalho (casa, farmácia e escola) demonstra que se trata de algo secundário para S2. Ainda assim, em mais de um trecho evidencia seu pesar pela falta de tempo:

S2: Por isso que eu acho importante essas reuniões que a gente faz, só que mesmo achando importante, eu acho pouco, porque nós não temos tempo, nós não temos o tempo hábil de... da gente mostrar as habilidades, de fazer, *cê entendeu?* Por exemplo, *eu sou uma pessoa que gostaria de participar mais, mas aí eu já tenho família, aí tenho fatores que não me ajuda a fazer.*

A falta de tempo de S2 vem acompanhada de um sentimento de culpa, não explicitado, mas presente em seu discurso em vários fragmentos como quando falava que trabalhava três períodos no dia. A dureza sentida por S2 fica evidente no final do primeiro trecho desta unidade de análise.

S2 relata entre risos que se sente importante por participar do grupo, reiterando que gosta bastante das atividades desenvolvidas e nesse mesmo trecho, afirma que poderia dispor de mais tempo para o grupo, entretanto, o que ela chama de lado mais cômodo a impede.

Unidade de significado 6:

S2: eu gosto muito, só que eu às vezes me decepciono e cobro a mim mesmo que eu deveria de dar mais. Você entendeu? Porque a gente tem assim qualidade pra dar mais, pra ajudar mais, pra crescer mais, só que às vezes eu não consigo encaixar o meu tempo... o tempo ideal, mas eu particularmente gosto muito e acho que deveria de ter sempre isso daí, nunca acabar, é... direcionado a assuntos... a gente, fica assim, como se diz, se você não tem nada pra pensar, você fica aquela preguiça. Você tendo isso, te desperta e você vai correr atrás... de informação, qualificação, é bom isso aí. E você conhecer o pessoal também né, conhecer o grupo, as trocas de experiência, às vezes você trabalha com o seu colega tanto tempo você não conhece ele, fala “nossa, mas ele tem uma capacidade né? Uma qualidade boa”. PGP faz a gente pensar tudo isso.

S2: É uma parceria. Eu acho que a gente começa a perceber quando a gente deixa acontecer essa aproximação. Tipo assim: “ah eu não vou participar”, vamo supor, porque isso pra gente não importa. É pro estudo deles. Tem hora até que a gente se questiona em muita coisa. Mas a partir do momento que você tá aberto pra adquirir conhecimento, aceitar tudo isso daí, você passa a ver e a entrar junto, vamo participar, agora precisa querer, né Thiago, não adianta cê tá ali só de ouvinte também e tudo mais que eu acho que a maioria dos nossos alunos hoje em dia são ouvintes e copistas, mas eles não se interagem totalmente como tem que interagir, assim é o professor também.

S2: Acho que é uma cobrança pra gente, um estímulo pra gente também não ficar ali no marasmo. Vamo despertar, né, oba, vamo! Porque quando você começa a trabalhar, Thiago, então, por exemplo, faz ó, faz 23 anos que eu tô aí na rede, então pra você entrar numa sala de aula e dar uma aula é fichinha, porque você já passou por n situações, que você já aprendeu, você já adquiriu experiência. Só que isso tem que despertar que você não sabe todo o conhecimento, que o conhecimento é contínuo, a Ciência ela não para. Então você não pode falar “eu vou entrar ali eu sei tudo”. O PGP ele proporciona esse estudo pra você, porque ele questiona você em muitas coisas e faz você ir

buscar. Tem pessoas que não gosta, mas a gente... só que infelizmente a falta de tempo é que não ajuda mais.

Compreensão da unidade 6:

No primeiro trecho desta unidade, ao ser questionada sobre como se sentia ao fazer parte do PGP, S2 novamente expressa seu gosto em participar do grupo e a sua falta de tempo, reforçando um sentimento de auto cobrança e de culpa por não ter condições de dar mais de si ao grupo. Segundo ela, o grupo funciona como um despertador, que leva os professores a buscarem qualificação e informações.

No segundo excerto destacado, S2 reforça a ideia de parceria entre universidade e escola, mas revela, ainda que indiretamente, uma desconfiança natural e comum em muitos contextos nos quais a universidade vai à escola coletar dados e falar da escola e de seus insucessos para produzir trabalhos e publicações. Com a continuidade do discurso, ela revela que essa primeira impressão foi passageira e que estando aberto para participar, todos saem ganhando. Ao fim desse trecho, S2 conclui que não basta apenas estar presente no grupo e descreve o comportamento do alunado de apenas ouvir e copiar o que o professor fala. De um modo bastante direto, mas implícito, ela afirma que muitos professores também exibem esse comportamento de ouvinte-copista, afirmando, em última instância, ainda que não por completo, estar nessa mesma condição. Assim, estar no PGP para muitos professores pode ser sinônimo de ouvir e copiar o que está sendo passado para então executar ou não com seus alunos.

No último fragmento em destaque, quando versa sobre a parte teórica que faz parte das atividades do PGP, a professora S2 relata que o grupo funciona como uma cobrança e um estímulo ao professor para buscar conhecimentos para além da experiência adquirida com a prática em sala de aula. Há muito para se aprender e compartilhar de uma ciência em constante desenvolvimento.

Síntese da compreensão ideográfica de S2

S2 queria cursar medicina, não passou e optou pelo curso de Farmácia por identificar-se com o mesmo. Ao ser convidada para lecionar, identificou-se

pela função e prosseguiu no cargo até que lhe cobrassem o título de licenciada. Após a conclusão da licenciatura curta em Ciências e plena em Química, retornou às salas de aula por acreditar que tem dom e jogo de cintura, fatores que considera necessários à atividade docente.

Atua como farmacêutica na mesma cidade em que se localiza a escola lócus desta pesquisa e, por essa razão, mesmo tendo sido aprovada em três concursos públicos para provimento do cargo de professor, nunca se efetivou, permanecendo na categoria F, que assume as aulas de Ciências, Química e Matemática que restarem sem professor.

S2 oscila entre um posicionamento que coloca o professor na condição de autor da própria história, que busca pela própria formação, e outro, que atribui ao Estado um abandono formativo ao não lhe proporcionar a formação necessária para as novas demandas da profissão.

Considera-se importante por fazer parte do PGP, gosta das atividades desenvolvidas dentro da própria carga horária da escola e das relações interpessoais construídas. Relata falta de tempo para dedicar-se às atividades do PGP e registra sentimentos de culpa e cobrança de si mesma durante diferentes momentos da entrevista. Afirma, entretanto, que poderia dar mais de si, não fosse a tripla jornada de trabalho, dividida entre casa, farmácia e escola, predominando assim: “[...] o lado mais cômodo da gente [...]”.

Descreve cansaço após mais de vinte anos de docência e compreende a sala de aula como espaço de interações interpessoais complexas e a formação como em constante evolução, atribuindo ao professor a necessidade de ter jogo de cintura, maleabilidade, sensibilidade para administrar os “[...] n fatores [...]” que interferem na atividade docente e os interesses e expectativas dos alunos.

5.1.3 Compreensão ideográfica do discurso de S3

Unidade de significado 1:

S3: *Eu comecei a fazer o curso de Libras. Eu fui convidada... um grupo da igreja mesmo que, como precisava e era por lei que todos os estabelecimentos assim, que igrejas, tinha que ter a... pros surdos, a formação pros surdos e eu comecei a fazer então o curso. Eu fiz um ano, um ano e pouco na... pelo grupo da igreja, do pessoal de São Paulo que vinha, e depois eu fiz, eu fiz o... é... eu fiz aperfeiçoamento né, como que fala... não é aperfeiçoamento... é que você*

tem o nível um e o nível dois e o nível três, o avançado, aí eu fiz o avançado na USP e depois disso, que o pessoal falava assim “Ah pra poder ministrar aula de Libras e tal, nos lugares, tinha que ter Pedagogia”, aí eu comecei a fazer Pedagogia, por causa da Libras. Aí eu comecei a fazer Pedagogia, mas eu sempre fui apaixonada por Geografia, aí terminei de fazer Pedagogia e comecei a fazer Geografia. Comecei a fazer Geografia acho que tinha alguns meses que eu tava fazendo Geografia já me chamaram pra trabalhar aqui na escola.

S3: *Olha... eu acredito assim, eu me formei e a faculdade ela geralmente não prepara você pra dentro da sala de aula. Eu me vejo assim, eu não me acho uma ótima professora, eu acredito que eu tenho que fazer uma pós-graduação, eu tenho que continuar em alguma área, sei lá. Eu gosto da área de política, mas assim, eu... é o que eu mais gosto de fazer, é dar aula. Esse ano eu não tô em sala de aula, mas é o que eu mais gosto de fazer então eu acho que eu me encontrei como professora, eu já tive outros serviços, trabalhei na saúde, e professora eu me encontrei. Acho que foi o caminho que eu... apesar dos apesares, né? [risos] Mas eu me encontrei na educação.*

Compreensão da unidade 1:

S3 atribui o início de sua formação na docência ao curso de Libras que fez na igreja que frequenta, realizando em seguida as licenciaturas em Pedagogia e Geografia, ambas em uma instituição de ensino superior privado a distância. A paixão pela Geografia, ressaltada em vários momentos da entrevista, parece tê-la influenciado em escolhas profissionais, como a de exonerar-se de um cargo público na área da saúde para lecionar, ainda no início do curso de Geografia.

Na sequência, a questão da identificação com a profissão e o encontro de S3 com a docência vão sendo apresentados por ela na medida em que reflete sobre sua atuação como professora e, principalmente porque no momento da entrevista atuava como intérprete de Libras de um aluno surdo. Parece-nos que apenas quando na condição de intérprete que S3 reconhece o quanto a atividade docente lhe é importante e prazerosa, apesar de cansativa. Mais adiante, ao tratar da atividade docente, lembra que:

S3: *[...] quando você é professor, você... você tá lá na frente da sala, dos alunos e você tem uma visão totalmente diferente, os alunos precisam de você, você vai lá, você vai ensinar, é uma coisa que você tem que se preparar pra ir na aula, você tem que preparar atividade, você tem que preparar as aulas, enfim [...].*

No trecho em destaque, S3 parece sentir falta de uma relação de dependência com um número maior de alunos, pois ao acompanhar apenas um aluno na condição de intérprete, não tem necessidade de preparar aulas e atividades para o mesmo e muito menos se preparar para tal atividade. Assim, acreditamos que a dificuldade encontrada no trato com o menino surdo dificulta ainda mais seu trabalho, uma vez o mesmo é descrito por S3 como não devidamente alfabetizado. Isso dificulta a compreensão de muitos conteúdos trabalhados pelos professores das disciplinas do segundo ano do Ensino Médio, série que estava no momento da entrevista.

No excerto abaixo, S3 refere-se a si como intérprete e cuidadora, pois necessita convencer o aluno que acompanha de que a escola é, para ele, naquele momento, o melhor lugar que ele poderia estar para aprender e formar-se cidadão:

S3: [...] *E às vezes ele, como ele não é alfabetizado, ele é meio arredio, sabe? Às vezes não quer copiar, às vezes não quer fazer. ‘Por que que eu tenho que copiar?’ Então aí cê tem que ficar aquela luta com ele, ‘não, vai copia, faz, é assim’, é assim na verdade eu sou intérprete e cuidadora dele no mesmo tempo. E a [intérprete de Libras, ex-participante do PGP] reclamava disso também.*

Finaliza ressaltando que a outra intérprete de Libras também tinha dificuldades com o referido aluno e não apenas S3. Nesse contexto, admite preferir a docência em Geografia ao invés da interpretação da língua de sinais, reconhecendo que: “[...] eu me sentia mais útil, porque eu estudava mais, eu tava preparando aula, os alunos tava fazendo pergunta direto, então você tem que sempre tá atualizando e vai... então é uma coisa que você estuda mais”. Sente-se, assim, menos motivada a estudar e preparar-se para os desafios que advêm da prática em sala de aula.

Interessante notarmos que ao considerar sobre uma possível continuidade dos estudos, S3 elenca a área de política como possível pós-graduação a realizar. Trata-se, assim, de uma área de conteúdo específico da Geografia que S3 intenciona se especializar, possivelmente por considerar sua formação pedagógica adequada às suas necessidades e não pensar o mesmo

quanto aos conhecimentos geográficos, especificamente nesse caso, aqueles relacionados à política.

Unidade de significado 2:

S3: *ah, eu sou uma professora assim. Tem até professoras que às vezes fala assim: “Mas você prepara antes? Cê prepara tudo isso de aula?” eu acho assim ó, que o professor, hoje eu tô como aluna junto com o aluno e você tá vendo o professor... eu como professora... fica muito, eu fico até assim me vigiando pra não... pra não ver o professor que tá lá na frente. Tem professor que entra ali e ele é um exemplo. Tem professor que você vê que talvez não prepara muito bem a aula, acontece isso. Só que... porque pra mim o professor... e me espelho em mim, quando eu entrei eu tava no começo da faculdade, então tinha muita coisa que eu sabia, que eu sempre amei Geografia, sempre gostei dessa área, mas tinha muita coisa que eu não sabia, que eu não lembrava mais e que eu ia estudar. Então tipo no terceiro ano, nós vamos, uma das... uma das... um dos conteúdos que eu tive dificuldade, mas acabei me apaixonando mais foi falar sobre a Geografia das religiões. Porque é muito complexo falar sobre religiões, né? E... eu estudava muito, passava os finais de semana estudando. Tinha dia que eu chegava na sala de aula e que... e que nós ficávamos só conversando, tirando dúvidas, os alunos perguntando, então eu tinha que realmente ir preparada pra sala de aula, eu realmente preparava o material pra eles, às vezes passava filme, alguma coisa... se não houver essa preparação, o aluno percebe. O aluno vai testar... ele vai testar você, no começo eu fui testada [risos]... eu fui testada um monte de vezes... mas graças a Deus, eu sempre consegui dar uma explicação. Já aconteceu de aluno perguntar alguma coisa e eu não conseguir responder na hora. Eu falei assim, “Ah, não consigo responder agora pra você, mas na próxima aula eu vou te explicar”. Eu acho que a formação do professor ela é contínua, sempre, independente de qualquer área, ele sempre vai ter que buscar o conhecimento, sempre vai ter que buscar estudar mais, porque muda as coisas né, infelizmente muda, a tecnologia faz com a gente que muda tudo isso, não tem como, mas ainda assim tem professor que não acompanha isso [...].*

Compreensão da unidade 2:

S3 inicia sua fala novamente referindo-se à importância do professor se preparar para a sala de aula, seja no desenvolvimento de aulas, atividades ou mesmo sendo capaz de nutrir a curiosidade de seus alunos e responder suas perguntas de complexidade variada. Estando na condição de intérprete de Libras, permanece em sala durante todas as aulas, inclusive Geografia, sua área de formação, o que significa dizer que S3 acompanha as aulas de todos os professores daquela turma.

Isso parece gerar certa apreensão em S3 quando na posição de intérprete de Libras, pois se coloca na tentativa de não avaliar o professor que rege a turma a cada aula, muito embora reitere em vários momentos sua preocupação com a preparação do professor e compreenda a formação docente como contínua. Ainda assim, S3 acaba dizendo que alguns colegas talvez não se preparem adequadamente para lecionar, o que inclui a forma como utilizam tecnologias na educação, como o projetor multimídia ou Datashow, por exemplo. Sobre a formação docente, pontua: “[...] *aquele professor que se dedica e ele continua estudando, não para, não fica no tempo, ele vai oh, de vento em polpa*”.

Por outro lado, S3 reconhece ao final da entrevista, sua admiração por determinados professores que, para ela: “[...] *dá show de bola, e é coisa assim fantástica [...]*”. Intitula-se brava em sala de aula e elogia a coordenadora do PGP, que é professora de Língua Portuguesa, por apresentar domínio do conteúdo, conseguir manter um diálogo com os alunos e por tratar com tranquilidade assuntos que surgem em sala de aula a ponto de S3 brincar: “[...] *‘quando eu crescer quero ser igual ela’ [risos] [...]*”.

Ainda sobre o preparo necessário ao professor que leciona, S3 afirma que se sentia testada pelos alunos no começo da sua carreira como professora e completa dizendo que sempre procurou atender aos questionamentos feitos pelos alunos. Nesse sentido, parece não reconhecer a experiência com Libras como parte de sua formação docente, muito embora em disciplinas como Geografia e História valha-se de conhecimentos específicos para explicar tópicos de maior complexidade ao aluno que acompanha, conforme ilustra o trecho a seguir:

S3: [...] como é a minha área, eu consigo achar uns pontos mais fáceis pra eu explicar pra ele. Ela tá explicando sobre ah... o começo da industrialização aqui no Brasil, ela pode explicar de um jeito que é um pouco mais complexo pra eu passar pra ele, mas eu sei, então ou História também tem alguns pontos que, como eu conheço a matéria, eu vou lá no conteúdo e vou explicar pra ele e ele vai entender, apesar de que ele entende muito pouco também, ele não entende muita coisa não. É alguma coisa ou outra só. Ele não sabe ler, isso que é o pior. Se você escrever “carro” lá, ele não sabe o que é, que tá escrito “carro” lá.

Unidade de significado 3:

S3: Quase morri infartada [risos], era uma coisa totalmente nova, eu sempre fui muito comunicativa, eu trabalhava na saúde, eu era concursada, eu pedi exoneração do cargo pra poder entrar aqui, porque eu queria dar aula, mas com medo, eu queria começar com poucas aulas, tipo umas quatro, seis aulas, só que aí surgiu, não tinha como quebrar o bloco e era trinta e duas aulas. Então eu entrei... no primeiro ano assim com trinta e duas aulas, tinha acabado o primeiro bimestre... tinha acabado, ia começar o segundo bimestre, logo no começo do ano. Nas primeiras aulas, foi no Ensino Fundamental, eu entrava meio assim, “Meu deus!” [risos] era uma sensação... Assim... quando eu me vi primeira vez diante de uma sala, foi a oitava série, eu... eu acho que gaguejei tanto [risos], porque é uma coisa... ai não tem como explicar, mas quando eu entrei no Ensino Médio que eu fiquei mais, aí que eu fiquei... sabe quando você fica mais apreensivo... muito, fiquei com muito medo, de não dar conta, mas aí conforme foi passando alguns dias assim... é, eu fui me familiarizando com eles, foi ficando... sabe? uma coisa mais assim, aí a gente pegou uma amizade né, fui conhecendo os alunos, o potencial de cada um, aí fica fácil, aí é de boa. Mas no começo eu estudava muito gente, pra entrar na sala de aula, porque eu pegava o que ia ver lá, ficava estudando, ficava estudando, ia dormir super tarde, levantava cedo, e vai, mas foi uma experiência boa, só que... dá medo. Eu tive medo de entrar na sala de aula. Tive medo deles fazerem muitas perguntas e eu não conseguir responder nenhuma. Porque primeiro dia que eu entrei aqui, ninguém veio e falou assim, “oh, S3, esse aqui é o seu material, você vai nessa sala, isso significa isso, isso”, ninguém. Falaram assim ó, “ali tá o material, ali naquele armário...” tipo, eu falei meu Deus, onde eu vou? Tipo... eu fiquei... não tinha nada preparado, eu fui lá, peguei um livro [risos] da série e fui lá na série, eu não tinha nada preparado, eu fiquei... gente... eu fiquei com muito medo, mas foi tranquilo, graças a Deus.

Compreensão da unidade 3:

Nessa unidade, S3 descreve suas primeiras experiências na docência durante seu recém-ingresso no curso de Geografia. Menciona a impressão de novidade que foi estar frente a uma sala de aula pela primeira vez, o nervosismo que sentiu a ponto de gaguejar e a dificuldade de descrever a sensação são mostras de que foi um momento de alta tensão e no qual ela não se sentia preparada para assumir tantas aulas. Descreve o medo de não conseguir dar conta das suas atribuições enquanto professora de Geografia, considerando mais difícil o trato com os alunos do Ensino Médio que os do Fundamental. Para S3, ao familiarizar-se com os alunos, o trabalho ficou mais fácil.

Ao descrever seu primeiro dia, demonstra um sentimento de desamparo por não ter sido orientada em como proceder nesses momentos iniciais de escola. Esse fragmento vai de encontro ao início de sua entrevista, quando S3

afirma que “[...] a faculdade ela normalmente não prepara você pra dentro da sala de aula [...]”, reforçando sua percepção quanto a um distanciamento entre o lado teórico fornecido pela licenciatura e a prática da sala de aula.

Apesar do medo e insegurança iniciais, aliados ao fato de não ter preparado aulas ou atividades para os momentos iniciais dessa caminhada, S3 considera essa uma experiência boa e tranquila.

Unidade de significado 4:

S3: *olha, tem os pontos positivos e os pontos negativos, tem coisa que eu tiro o chapéu pra eles, as coisas assim... aqui na escola, a direção aqui na escola, a secretaria aqui da escola eles são super presente, o que eles puder, tipo, eu... eu falo isso, porque eu tive experiência de quando eu entrei aqui, os globos estavam quebrado, tava faltando material, é... um monte de coisa, eu fui pedir mapa, pedi globo, pedi bastante coisa, eu fui atendida, conforme deu pra eles comprar, eles compraram, e trouxeram... atlas novo, então pra mim foi muito bom, aqui da secretaria, agora da secretaria de [Município E], eles... eles são... o pessoal aqui é regido pela secretaria de [Município E], né? Eles são... é... eles tão cumprindo lei, mas agora como a educação, eu vejo... a educação no geral, no Estado de São Paulo, eu vejo péssima. A nossa realidade aqui é boa, eu acho. Eu ach... no meu ponto de vista, aqui na escola é boa, só que a gente vê que existe muito... um ensino engessado, entendeu? Que você não pode é... sair desse caminho que eles... óh, você vai dar isso, isso, isso, desse jeito, desse jeito, desse jeito, e você acaba ficando sem saída, se você for fazer um negócio diferente, você vai ser cobrado pela direção, que a direção vai ser cobrada da diretoria, você não pode fazer as coisas diferentes, ou tipo, é... aquele currículo, é pra seguir aquele currículo e vai ser aquele currículo e sem discussão. Tem coisas, tipo, tem conteúdo, vamos supor, que pra mim, no meu ver pra aquela série não... tipo primeiro ano em Geografia, é muito... é uma coisa assim, absurda que veio, pra duas aulas de Geografia na semana, é uma coisa absurda, que não tem como dar conta, nem que se fosse quatro aulas na semana, então o governador, que é o pai de tudo [risos], eu acho que deixa a desejar bastante. E essa relação a educação, o foco mesmo é a educação, aí depois tem o lado profissional... aí piora mais ainda, que aí desmotiva mais ainda, por quê? Porque... vamos supor... eu sou categoria O. Categoria O não pode faltar... se você ter duas ou três faltas médicas é descontado do seu salário, não tem... não tem direito... não tem direito a... plano de saúde, entendeu? Tem um monte de coisa, chega no final do ano, você tá desempregado... você literalmente tá desempregado. Aí outro ano, você vai lá pra luta de novo, vai tentar pegar aula de novo, então tudo isso que acontece no lado profissional do professor é... a desvalorização do professor... acaba afetando dentro da sala de aula... por quê? Porque tem professor que às vezes vê, “ah, eu ganho mal, né? É... a carga horária é muito longa, né?”. E vamos supor, lá no Paraná é vinte e duas uma carga completa, aqui é trinta e dois, é dez aulas a mais. Então isso desmotiva algum professor... pode se desmotivar também de entrar dentro da sala de aula também e não tá nem aí com nada,*

por quê? Por que não tá sendo valorizado o outro lado. Então tem esses dois, tem esses dois lados, devia de melhorar. E que a greve não foi atendida [risos], infelizmente.

Compreensão da unidade 4:

Selecionamos esse trecho relativamente longo do discurso de S3 por ela falar livremente sobre como percebe as condições físicas de seu trabalho. Assim, contrariamente ao desamparo percebido nos primeiros momentos de professorado, há aqui um acolhimento representado pelo atendimento dos pedidos de compra de globos, atlas e mapas, o que indica para S3 a existência de condições adequadas para desempenhar suas funções. Talvez por isso, dentre outros motivos, considere boa a realidade da escola em que trabalha, principalmente quando comparada à educação no restante do Estado de São Paulo. O comparativo feito por S3 não teve interferência ou sugestão do pesquisador e nos foi interessante notar que ela avalia a educação estadual como “*péssima*”.

Na sequência, a crítica de que temos um ensino muito engessado, rígido e extenso em termos de conteúdos a serem trabalhados em apenas duas aulas semanais evoca outro trecho da entrevista, no qual relata que como intérprete de Libras: “[...] *não é fácil ficar seis aulas sentada e quieto prestando atenção em tudo. Hoje eu percebo isso, mas antes eu não percebia [...]*”, ponderando sobre o ensino tradicional e o quanto o professor se cobra e é cobrado pelo excesso de barulho e indisciplina de seus alunos, principalmente nas últimas aulas do dia. S3 somente percebe isso a partir do momento em que se torna intérprete e passa a ficar junto dos alunos durante todo o período letivo. O mesmo ocorre com a inadequação de conteúdos por aula em função do número de aulas para cada turma.

Ao descrever o currículo, sente-se pressionada a seguir a ordem imposta pelos Cadernos do Aluno e do Professor e relembra que não apenas o professor é cobrado pela direção da escola, mas essa é cobrada pela Diretoria de Ensino ao menor indício de mudança no que consta no material oficial.

Quanto às condições de trabalho do professor, S3 coloca-se em evidência ao falar de sua situação na categoria O, mencionando que profissionais como ela têm desconto no salário por conta de faltas médicas e

não têm direito ao plano de saúde estatal. Além disso, ao final de cada ano, há o encerramento do contrato e o professor fica desempregado, sendo necessário lutar para conseguir trabalhar no ano seguinte, pois um novo contrato só será firmado se as categorias de professores concursados e estabilizados funcionalmente completarem sua carga horária e, ainda assim, restarem aulas sem professor. A instabilidade relatada no discurso de S3 se reflete na sala de aula, pois para ela muitos professores podem não apresentar um bom trabalho na medida em que se sentem desvalorizados e desmotivados por conta do salário e da extensão da carga horária. Isso fica mais evidente no trecho que segue, no qual ela reflete sobre cansaço, a vontade de voltar a lecionar e a desmotivação sentida na época que a entrevista foi realizada:

S3: *Ah, eu gosto de tudo isso, apesar que cansar, é cansativo... sabe assim, eu falei assim, eu acho que... eu acho que eu não me encontrei em Libras... eu acho que eu não me encontrei em Libras, eu faço né, eu gosto muito do aluno, porque dei aula pra ele dois anos... eu gosto muito dele, ele é... ele é super gente fina, só que sabe, parece que você, ai não é isso, eu quero ensinar, eu quero falar, porque olha... vamos supor, eu assino revista da, é... daquela editora Escala, de Geografia e de... é... chama Psique, que traz vários assuntos da sociedade. Eu adoro aquela revista, vem super mapa que vem, nem às vezes eu pego a revista, não tenho vontade de ler, sabe? Sabe quando você não tem vontade de ler a revista, assim, cê vai perdendo o foco assim, então eu quero tá em sala de aula, eu gosto disso, mas quem sabe ano que vem né? Não sei, mas se ano que vem tiver de novo em Libras, fazer o quê?*

Apesar de gostar do ambiente escolar como local de trabalho e do aluno que acompanha na condição de intérprete de Libras, S3 relata um cansaço frente às condições de trabalho de sua categoria. No meio da fala, explana que gostaria de voltar para as aulas de Geografia e que gostaria de falar, denotando que para ela, que se descreve como comunicativa, falar apenas pela língua dos sinais e com um único aluno pode não ser o suficiente para que se sinta bem profissionalmente, o que reflete em seu grau de motivação profissional e seus interesses pessoais. Em seguida isso fica evidente, ao falar da assinatura de uma revista que já não sente mais vontade de ler.

Na frase final do trecho, reflete sobre a possibilidade de não obter aulas no ano seguinte e permanecer na interpretação da língua de sinais: “[...] *fazer o quê?*”, reconhecendo que apesar de desmotivada, permaneceria nessa

ocupação por não ter outra escolha. Em outro trecho, reflete: “[...] eu sempre gostei de... de estudar, de ler, só que ultimamente eu tô desmotivada, meio desmotivada, esse ano eu tô meio assim, mas eu sempre gostei, sempre [...]”.

Unidade de significado 5:

S3: perdidíssima [risos], porque eu não tinha noção né do que acontecia, eu comecei a fazer o ATPC e fiquei sabendo o que que significava ATPC, né o que realmente era discutido e tal. Aí eu comecei a fazer o PGP, aí ó “você vai ter que fazer”, e tal. Aí eu entrei e vocês falando, eu falei: “Meu Deus do céu, que que é isso?!” [risos] e falavam de livro e lia livro, e apresentava os livro, eu falava, eu senti totalmente perdida, eu falei: “Meu Deus, que que eu tô fazendo aqui”, eu realmente não entendia. Aí quando foi... aí quando foi colocado no plano sobre o padrão de beleza, que nós começamos a trabalhar, com os alunos, trazer os resultados e tal, aí eu comecei a ficar mais familiarizada ali com o grupo, porque eu chegava lá perdidinha de tudo [risos], aí o [professor de Geografia, ex-participante do PGP] também, o professor [professor de Geografia, ex-participante do PGP] de Geografia me ajudou bastante, foi me orientando, como que devia de fazer e tal. Pra mim, o primeiro ano, que foi 2013, o trabalho que o PGP foi... é, desenvolveu, foi uma coisa assim, maravilhosa, eu tenho os trabalhos até hoje do pessoal em casa, teve uns que fez um caderno de pesquisa do padrão de beleza nos continentes, saber sobre os continentes... gente, foi maravilhoso. É que, no fim, não teve... não teve como finalizar esse trabalho, de mostrar tudo, e... agora cê vê, ano que vem eles já tão no terceiro o pessoal que era da oitava série, esse ano eles tão... eles tão no segundo. Então eu achei uma coisa assim, fantástica. E eu me encontrei no grupo também. O ano passado eu fiz pouco só porque eu tava com pouca aula, e aí eu perdi um pouco de aula, eu tinha algumas aulas livres e como... é teve, chamou no concurso, então alguns professores pegou essas aulas livres. Então eu não fiz... eu só fiz um pouquinho só... e eu realmente acho que era sobre a questão do rio que eles tavam comentando ano passado né? Esse ano parece que eu não sei, não tá que nem 2013 [risos], 2013 foi... eu entrei naquele ano e consegui dar uma sequência no trabalho, agora esse ano tá, eu acho não sei se tá planejando mais, se... entendeu? Só que assim, não deixa de ser um momento assim dos professores discutir, tipo um livro né? Agora sobre a questão que nós vamos chamar as pessoas mais idosas, acho o máximo isso, o máximo, mas eu acho que naq... pra nós no PGP ok, mas e aí pros alunos? Essa devolutiva pros alunos, porque é isso que não é... o foco não é esse? É você estudar aqui e passar isso pro aluno, fazer uma devolutiva pro aluno, que tá trabalhando isso, e que trabalharam... e todos os professores trabalharam cada um numa área, trabalhar... então eu acho que tá faltando um pouco isso, no PGP, hoje... porque eu acho que em 2013, que eu participei, tinha isso, tinha muito um professor ajudando o outro, outro precisava de dados do outro, eu acho que tinha mais assim do que agora. Eu acredito, eu não tô nas oitava série, eu tô agora no segundo ano, então eu não sei como tá funcionando, mas eu percebo que existe uma distância um pouco mais assim dos professores do que 2013.

Compreensão da unidade 5:

Quando questionada sobre sua entrada no PGP, apesar de tímida, S3 não tem vergonha de rir ao afirmar que se sentia perdida no início e essa confissão é repetida na continuidade da entrevista, com várias expressões de surpresa e de estranhamento por ver a presença da universidade na escola em uma parceria como o PGP. Nesse sentido, S3 passou a compreender o que era feito na medida em que o trabalho foi planejado em termos de planejamento da prática com os alunos, relatando a ajuda de outro professor de Geografia da escola, o qual era membro do grupo há mais tempo que ela. S3 aponta para um “ter-se encontrado” no grupo na medida em que o trabalho foi levado para os alunos em sala de aula e começou a ficar familiarizada com o grupo e as atividades desenvolvidas.

Sua principal referência é o ano de 2013, mesmo ano em que iniciou a licenciatura em Geografia, começou a lecionar e a participar dos ATPC e do PGP, trabalhando com seus alunos sobre o padrão de beleza nos diferentes continentes em parceria com outro professor de Geografia, dentro da temática da QSC abordada na ocasião.

Para ela, o grupo foi bastante feliz ao realizar a escolha do tema, pois o mesmo chamou a atenção do alunado e fez com que este percebesse que o capitalismo incentiva o consumo de determinados padrões de ser e estar, prometendo sucesso e riqueza. Chama a atenção para a importância da votação para escolha do tema no seguinte excerto: “[...] *É, mas todo mundo votou no rio Tietê, aí não pode reclamar [risos], eu tava junto lá quando foi votado, então por isso que tem que ter consciência na hora de votar [risos]*”. Tal comentário não só é interessante apenas no contexto aqui apresentando, mas também no que se refere à inclinação de S3 por uma possível especialização na área de Geografia Política.

S3 demonstra ter vivenciado uma situação bastante rica em termos de trabalho em grupo e com os alunos, utilizando expressões como “maravilhosa” e “fantástica” ao referir-se às atividades desenvolvidas naquele ano. A partir disso, compara as atividades do ano seguinte, afirmando não chegarem ao nível de engajamento e organização ocorrido em 2013. Esse ano passa a ser o marco para S3, que reflete sobre a temática das controvérsias relacionadas ao

rio Tietê, desenvolvida pelo grupo em 2014 e 2015. Salta-nos a vista a descrição de uma distância entre os professores, percebida por ela em 2015 e, a preocupação quanto a formação que se diz recebida no PGP e a formação pretendida para os alunos que participam de tais atividades, ou seja, o que do trabalho realizado em conjunto pelos atores da escola e da universidade chega até o alunado. Isso reflete novamente o compromisso de S3 com seus alunos.

O trabalho relatado por ela, realizado em 2013, ainda que disciplinar, parece ter engajado maior número de professores e a colaboração entre as diferentes áreas do saber. S3 destaca a importância da parceria com o outro professor de Geografia neste trabalho à época, valorizando aspectos disciplinares em detrimento daqueles interdisciplinares, algo que parece ser natural em um primeiro trabalho desse tipo, no início de sua carreira.

Unidade de significado 6:

S3: *olha... eu acho, principalmente pros professores, é uma ponte muito grande, vamos supor, um pouco mais pra nós, há um tempo atrás, é... existia uma separação muito grande da escola do Estado com a escola Municipal... dos professores, parece que agora eles tão querendo é... trazer mais perto né, pra tentar solucionar alguns problemas, algumas coisas, os alunos que nós recebemos de lá, nós fizemos ATPC junto com o pessoal de lá, eles vieram dar palestra aqui pra nós, é... então uma coisa que se aproximou. Quem ganha com isso? Nós e eles. E eu acredito que com vocês também seja assim, que nós... quanta coisa que nós não sabíamos ou que nós não sabíamos, não... Que nós... não focava, que nós... não ia ficar estudando aquilo, pra que que eu vou ficar estudando isso? E vocês trazem isso, tá trazendo conhecimento, e... é a mesma coisa quando você é professor, quando você é professor... não é só você que tá levando conhecimento lá, você também tá buscando, porque o aluno também tem a oferecer, e a mesma coisa eu vejo vocês aqui. Vocês trazendo conhecimento que... vamos supor, tem professores que tão aposentando, que faz muito tempo que saiu da universidade e vocês... essa vinda aqui, mostra uma nova universidade, um novo estudo, uma nova cara, diferente, isso é bom pra todos, eu vejo super excelente, a [docente da universidade]... aqui, eu acho muito bom. E inteligente, eu não sou inteligente, nossa [risos].*

T: acha???

S3: *não... é um ponto positivo, acho que essa vinda da universidade pra cá, claro que quando começou eu não tava nem aqui, mas quando eu conheci o grupo, “ah é o pessoal da Unesp, que vem aqui, eles fazem um trabalho e tal”, que o [professor de Geografia, ex-participante do PGP] me explicou, eu fiquei “Nossa, gente, que interessante”, porque eu nunca ouvi falar isso, né, porque quando você tá fora, você não sabe disso, agora quando eles tão pra escrever o livro, das histórias, os relatos que eles tão fazendo, eu tava comentando com*

meu pai, eu falei, “pai, é o pessoal da universidade, ele ficou maravilhado, ele falou: “sério, nossa, mas eles vem aqui pra estudar?” [risos], “Não, eles vem pra trazer algum conhecimento pra nós” [...].

Compreensão da unidade 6:

Quanto à aproximação da universidade com a escola, S3 inicia sua fala comparando a escola do município e a do estado, onde trabalha, em razão de que a segunda acolhe os alunos que a primeira forma nas séries iniciais do Ensino Fundamental, gerando discussões relacionadas a problemas que são comuns a ambas as instituições, mas que sempre foram tratados separadamente.

Assim, para S3, a aproximação das escolas é algo bom para ambas as instituições e ela usa a mesma relação de “ponte” para escola e universidade, mas resume sua explicação em termos do que a universidade trouxe para a escola, se referindo a conhecimentos e novos olhares sobre temas que até então passariam despercebidos nas ATPC e demais momentos de formação dos professores em serviço.

Refere-se então a uma nova universidade, dialógica, que vai à escola para conversar, trocar e levar conhecimentos para todos, principalmente para os professores da escola que estão próximos do final de suas carreiras e que estão longe da universidade. Para ela, isso é bom para todos, mas não fica claro qual sua visão quanto ao ganho para os membros da universidade, nos parecendo assim que a ponte de conhecimentos descrita por S3 entre escola e universidade é de sentido único, indo da universidade em direção a escola.

Ao tratar do fazer pedagógico, S3 aposta numa relação dialógica baseada na troca entre professor e aluno, pois acredita que ambos têm conhecimentos a compartilhar em sala de aula, não apenas o professor.

Todavia, ao final dessa primeira fala, S3 enaltece uma participante do PGP ligada a universidade e brinca, dizendo não ser inteligente. S3 reforça, assim, a ideia de que o que vem da universidade é melhor e mais inteligente que o que há na escola. Apesar de ser uma brincadeira, não desmentida por S3, a ideia de uma ponte de sentido único ganha força, pois havendo um elo da parceria mais inteligente (universidade), pode haver um menos (a escola).

No excerto a seguir, é possível perceber que apesar de se considerar comunicativa, S3 menciona um temor ao se imaginar numa apresentação de trabalhos desenvolvidos pelo grupo e apresentado por alguns membros do mesmo no IX Enpefis, realizado em 2013 na cidade de Ilha Solteira. O trabalho descrito por S3 não constitui o foco de nossa análise, mas sim o medo expresso por ela ao se imaginar, enquanto membro da escola, falando para a universidade, reforçando o que foi anteriormente exposto quanto à ponte unidirecional:

S3: *pra trabalhar não né... é verdade! Mas... eu gosto do PGP, às vezes eu não entendo as coisas... algumas coisas, [risos], né às vezes eu não consigo entender muito isso, mas eu gosto porque eu só recebi conhecimento, às vezes vamos supor, quando teve em 2013, o pessoal foi apresentar em Ilha Solteira, foi o [professor de Filosofia da escola], né? Foi a [professora de Ciências] fez aquele... aqueles banner né? Então eu fiquei assim, maravilhada com aquele trabalho... eu fiquei “Gente, eu nunca faria isso, que medo!”. [risos]. Imagina eu ir lá falar, um monte de gente inteligente e o [professor de Filosofia da escola]... né veio falando, eu falei “[professor de Filosofia da escola]!”. Ele falou, “acha, S3?!” Falando e tal, então, você acaba percebendo que você não é limitado, que você tem condição de continuar, tem condição de estudar, tem condição de melhorar pro seu aluno principalmente, que é isso que nós estamos fazendo, nós tamo formando pessoas.*

Ao final do destaque S3 mostra que reconhece, ao menos parcialmente, que ela e os demais professores da escola têm condições de estudar e acompanhar e entender tanto o fazer da universidade quanto o que essa leva até a escola. S3 finaliza sua fala com uma compreensão sobre seu papel enquanto professora e o próprio papel da escola na formação de pessoas.

Unidade de significado 7:

S3: *ah, então, eu não falei? [risos] não, ah, de novo o que eu vou falar: pra mim eu acho... quantos livros, quando eu entrei, lia aqueles livros né, que repartia os livros em várias pessoas, depois cada ATPC era apresentado um. Aqueles livros, quando eu prestei o concurso, caíram, tipo, eu não li os livros, né, quando eu entrei eu não li os livros [risos], mas cada um lia uma parte e apresentava, eu tava ali junto, e eu acabei lendo os livros né, entre aspas e cabou caindo, eu tirei proveito disso, então pra mim teve um valor imenso, pra mim. E continua tendo, tipo a formação, agora tudo isso que tá acontecendo, algumas coisas que eu nem sabia, algumas coisas que eu não tinha nem noção, de [nome da cidade], algumas coisa assim, sobre o rio Tietê, apesar que a gente estuda... eu estudei Geografia, mas você não fica em cima do rio*

Tietê, estudando, esmiuçando em cima do rio Tietê, vendo por onde ele passa, certinho, essas coisas, né? [risos], então pra mim isso... só enriqueceu meu currículo.

T: e esse lado mais teórico que o PGP traz, as sequências didáticas, as questões sociocientíficas, as leituras, como que você...

S3: *eu acho ótimo... as leituras, eu acabei de falar, são ótimas, eu acho que todos, tanto vocês, nós aqui, a gente se beneficia muito de... dessas leituras. Da sequência didática, eu volto a falar de novo: [risos] na hora de escolher o tema, tomar cuidado porque em 2013 ficou tão perfeito, encaixou tão bem, eu não participei ano passado pra ver como foi, eu tô falando do que eu participei.*

T: Claro, claro

S3: *agora esse ano tá meio assim... eu... no meu comecinho, eu tava meio assim, sabe quando ficou meio assim, as reuniões e tipo, gente, vem aqui, mais fala, precisa agilizar pra fazer alguma coisa, vamo começar a fazer, vamo começar a trabalhar, não só ficar na discussão aqui e tal, e agora parece que agora assim pegou mais força, não sei se você sentiu isso, mas parece que o grupo se envolveu mais um pouco... após as leituras, aí a [S1] também trabalhando no livro, é... a questão... do rio Tietê, então isso trouxe uma força, agora tá pensando em reunião junto com os outros... com outras pessoas idosas pra fazer os relatos, pra mim agora em relação ao começo do ano, tá mais forte. Tá excelente assim, tá caminhando pro caminho certo, e eu acho que tem que fortalecer mais ainda [...].*

Compreensão da unidade 7:

Nessa unidade, S3 evoca lembranças do ano em que entrou no PGP e, ao falar dos livros que foram apresentados e discutidos pelos colegas, reconhece que não os lia, mas que de alguma forma aquela atividade a beneficiou quando da realização do concurso público para provimento do cargo de professor da rede estadual, no qual foi aprovada, mas não nomeada. Atribui, assim, importância às ações do grupo e se mostra consciente de que aquilo a auxiliou e contribuiu com sua formação. Quando fala que as controvérsias relacionadas ao rio Tietê enriqueceram seu currículo, S3 menciona as histórias que não conhecia e aspectos geográficos da região e do rio que nunca tinha dado atenção, mas que podem ser material de estudo com seus alunos a partir de então.

Interessante notar que 2013, ano relatado por S3 nessa passagem, foi o seu primeiro como professora de Geografia e participante do PGP, assim, reapresentamos um excerto da unidade de significado de número três, onde afirma: “[...] *mas no começo eu estudava muito gente, pra entrar na sala de aula, porque eu pegava o que ia ver lá, ficava estudando, ficava estudando, ia*

dormir super tarde [...]”, quando tratava de suas primeiras experiências como professora. Finaliza esse trecho concluindo que as leituras realizadas em conjunto no grupo beneficiam a todos, tanto os membros da universidade quanto os da escola.

Em seguida, S3 comenta novamente sobre a escolha do tema a ser trabalhado pelo grupo em termos de QSC e retoma a ideia de que para ela, na ocasião da entrevista, o grupo estava se fortalecendo, mas era necessário continuar caminhando em direção à realização de ações práticas, relacionadas, neste caso, às conversas com os moradores mais idosos da cidade para que relatassem como eram os hábitos, costumes e a própria história da região nas décadas passadas. Esse trabalho daria continuidade ao que estava em desenvolvimento por S1, que recontava a história da cidade desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil até as primeiras décadas do século XX. O medo de S3, entretanto, é de que a ideia se perdesse em meio às férias e o retorno às aulas, em agosto do mesmo ano:

S3: *isso! É verdade... eu até pensei nisso, falei assim nossa, agora que o pessoal tá assim né, que vai fazer esses grupo, que tá pensando no capítulo do livro, aí vêm as férias, aí vem até aquele medo assim, será que não vai esfriar, na hora que chegar em agosto, voltar todo mundo aqui, vai tá tudo despercebido...*

S3 valoriza a escolha do grupo por esse caminho e, na continuidade da conversa, evidenciamos que esse comportamento tem relação com sua origem familiar e religiosa, pois após ser indagada se gostaria de falar mais alguma coisa, já ao final da entrevista, S3 relata as reuniões familiares das quais participa e nas quais ela e os pais, irmãos, tios, primos e avó comentam sobre questões ligadas ao judaísmo, a história da cidade e da própria família. No contexto do PGP, nessa mesma época, discutíamos sobre a perda do hábito das famílias se reunirem e contarem as histórias dos antepassados às novas gerações. S3 exalta um grupo formado por ela e alguns primos em uma rede social no qual discutem assuntos ligados aos seus interesses, dentre os quais possivelmente figura a religião. Ela descreve: “[...] *Aí cada um que vai entrando e vai colocando, tipo busca lá, estuda tal e coloca ali, olha, eu achei isso e isso, é muito da hora! Eu gosto muito... e isso é uma formação, é uma formação*

porque você tá buscando”, demonstrando apreço pelo conhecimento e pelos momentos de troca com o outro.

Síntese da compreensão ideográfica do discurso de S3

S3 é licenciada em Pedagogia e Geografia, tendo iniciado sua inserção no campo da docência com o curso de Libras que realizou na igreja que frequentava, sendo assim, habilitada para atuar nas três áreas. Ela comenta que prefere lecionar Geografia para vários estudantes a interpretar Libras para apenas um aluno, permanecendo o período letivo na mesma sala.

Embora esteja na condição de intérprete, o fato de não estar em sala lecionando Geografia a desmotiva de continuar estudando e se preparando, ainda que considere que para melhorar na sua atuação profissional, necessite cursar uma pós-graduação na área de Política.

Para S3, o professor deve se preparar para a docência e a formação é contínua. Descreve-se como uma professora brava, mas dedicada e comunicativa, que procura sanar as dúvidas e que preza pelo diálogo na relação com os alunos. Ao narrar suas primeiras experiências frente a uma sala de aula S3 descreve sentimentos de tensão, apreensão, insegurança e medo, muito embora a docência seja o que mais gosta de fazer profissionalmente.

Ao tratar das condições de trabalho, descreve sua escola como boa e a educação no Estado de São Paulo como péssima, referindo-se a um currículo engessado, tradicional e com excesso de conteúdos, além de inadequado quanto ao número de aulas por semana. Como profissional, sente-se desvalorizada em termos salariais e de excesso de carga horária.

Quando rememora sua entrada no PGP, considera que esteve perdida no começo e sem compreender o que acontecia, narrando surpresa e estranhamento ao ver a universidade indo à escola. Com o tempo e, após a realização de atividades e inserções na prática pedagógica, S3 passou a considerar a atuação do grupo no ano de 2013 como espetacular, sem deixar de demonstrar sua preocupação de que a formação recebida atinja seus alunos.

Refere-se ainda à importância da escolha do tema de trabalho do grupo como fator de aproximação dos professores das diferentes áreas entre si,

apesar de ter tido o apoio de outro professor de Geografia, enfatizando assim um trabalho disciplinar.

Por fim, considera a parceria entre universidade e escola boa para ambas as partes, ainda que encontre pontos positivos apenas para o lado da escola. Em alguns momentos, parece se sentir inferior aos membros do PGP originários da universidade. S3 é uma professora bastante preocupada com a formação de pessoas e que vê no conhecimento a possibilidade de crescimento advindo da troca e do diálogo com o outro.

5.1.4 Compreensão ideográfica do discurso de S4

Unidade de significado 1:

S4: *olha, de início, eu... eu... sempre tive interesse assim pela área das biológicas, eu prestei vestibular pra Agronomia e aí, próximo à minha casa, eu morava no norte do Paraná, então tinha duas opções, a [universidade pública 1], e a [universidade pública 2], na época se chamava [nome anterior da universidade pública 2], e lá tinha Biologia, então, mas eu sempre me interessei pela área da Ciências né e... aí não deu certo, eu não fui aprovado pra Agronomia e fui aprovado pra Biologia, só que de início, eu não tinha interesse em é... ser professor. Eu fui lá pra ser biólogo, trabalhar na pesquisa, aquela coisa que o graduando de Biologia sonha né, de... né, trabalhar em campo e tal e... aí depois que eu me formei, eu fiz uma pós-graduação Lato Sensu em Gestão Ambiental e trabalhei um tempo num laboratório de reprodução de peixes nativos. Era um programa de recuperação de populações de peixes nativos dos reservatórios do rio Paranapanema e aí... lá a gente recebia escolas pra conhecer o ambiente, educação ambiental, e aí alguns colegas falavam “Oh, S4, acho que tem... leva jeito pra... você nunca pensou em ser professor? Você leva jeito e tal, o jeito de conversar com a molecada e tal”, ah, durante a graduação, o que ajudou também é que eu já tinha trabalhado em um museu de história natural e lá a gente recebia as escolas, então essa parte da, da exposição, do diálogo com a molecada e tal, eu acho que eu desenvolvi um pouco lá e aí, eu fui meio que pensando nisso e surgiu a oportunidade do concurso e tal, mas de início não foi assim algo que eu pensei pra, como profissão mesmo. Aconteceu... eu... aí fui aprovado, é, então, aí eu fiquei desempregado na verdade, é... do laboratório, houve um corte de pessoal e tal, fui desligado da empresa, e aí surgiu a oportunidade para lecionar, aí eu fui aprovado no concurso e... só que aí quando eu entrei acabei gostando. [...]*

Compreensão da unidade 1:

Nessa primeira unidade, S4 relata sua propensão à área de Ciências da Natureza e sua primeira tentativa de entrar no ensino superior, ficando dividido

entre as áreas de Agronomia e Biologia. Ao ser aprovado apenas na segunda, uma licenciatura, sonhava em tornar-se biólogo de campo, não se percebendo como futuro professor em formação. Mesmo assim, a condução de grupos escolares em atividades de educação ambiental e no museu de história natural onde atuou teriam lhe conferido maior desenvoltura e facilidade de comunicação com os jovens, algo que era reconhecido por seus colegas de trabalho. Ao ficar desempregado, considerou a possibilidade de lecionar, acabando por ser aprovado e nomeado em um concurso público para a disciplina de Biologia na rede de ensino do estado de São Paulo.

Em outro momento da entrevista, quando rememora sobre seu curso de graduação, aponta que seus interesses se voltavam mais ao trabalho de pesquisa de campo da profissão do biólogo que a docência, não atribuindo sentido às disciplinas e conteúdos de natureza pedagógica e reconhecendo ao fim que o curso não apresentava o perfil de uma licenciatura.

S4: *Licenciatura... na licenciatura eu então teve dois fatores que eu acho que não fez... não ajudou, não contribuiu pra minha formação. Um é o fato é... que eu não me via dando aula depois, eu almejava trabalhar em laboratório, em campo e tal, e aí eu não dei tanta importância para as disciplinas ligadas à área pedagógica, aos estágios, é.. entendeu? Não aproveitei muito o que a faculdade ofereceu nesse sentido, é... então essa acho que de minha parte. [...] Então acho que não... acho que o curso não tinha o perfil.*

Ainda falando sobre sua formação inicial, S4 ri ao comentar sobre o tema de sua monografia ou equivalente ao TCC: “[...] e a *minha monografia foi, é... estudando o desenvolvimento de gametófitos de samambaiaçu, entendeu? [risos], então não tem... não fez sentido, é... isso não ajudou, não me ajudou pra, eu sei lá, poderia tá estudando, fazendo um estudo de caso em alguma escola, né? [...]*”, o que corrobora com o perfil do curso de formar bacharéis em Biologia com diploma de licenciatura. Reconhece, assim, a dificuldade encontrada àquela época de conceber a educação como objeto passível de estudo e pesquisa, revelando ao final do trecho inicial que mesmo sem ser algo que imaginava para si, adquiriu gosto quando ingressou na docência.

Unidade de significado 2:

S4: [...] então essa minha formação lá na graduação, eu acho que eu saí é... com essa carência na área pedagógica, na... até pelo gosto de lecionar e tal, o interesse. Só depois que eu entrei na rede que aí tanto que eu tive uma certa aversão no início a esses cursos que o governo oferece, quando eu entrei no concurso em o governo ofereceu o... a bolsa e a escola de formação, e eu criticava isso, eu entrei criticando isso, porque... né, mas hoje eu vejo que foi imaturidade minha, porque eu pensava assim “ué, agora... eu entro e aí ele vai me ensinar a dar aula”, só que eu não via que eu saí mal formado. Então o curso, hoje eu vejo com bons olhos, esse curso de formação aí ele ensina a trabalhar com o currículo, existe as críticas em volta do currículo, mas ele prepara o professor que tá entrando pra trabalhar com esse currículo, é... e às vezes um ou outro professor que entra, eu vejo que eles também fazem essa crítica, e aí eu falo assim “não, calma, talvez você vai ter uma outra visão, com o tempo”, ou e vejo a dificuldade de professor que vem substituir e tem essa dificuldade com o material, abre lá e fica meio como eu ficava, então... depois de um certo tempo eu acho que eu amadureci dentro... com a experiência de dentro da sala e esses cursos aí da rede, também acho que contribui pra... e é claro agora participando do grupo aqui também, contribuiu de alguma maneira pra essa minha formação.

S4: Ah não né? Foi tranquilo, não!

S4: É... Legal. Então, é... eu... na época eu tinha aquela insegurança, né? É... aí quando eu me deparei com a realidade, tipo, eu fui lecionar em colégios que tinha uma realidade bem diferente das que a gente vive aqui no [Nome da escola] né?[...] É... então houve esse momento lá no início de é... sei lá, tinha uma sensação boa, né, de ter um novo desafio, mas né acho que é normal esse sentimento de “ah, tá tudo errado” e tal, criticando... a crítica a todo sistema.

Compreensão da unidade 2:

No início do primeiro trecho, S4 transparece a sensação de carência em relação a um possível apreço pela docência que, pelo seu discurso, poderia ter sido cultivado durante a licenciatura. Na sequência vem o relato de quando ingressou na carreira pública e recebeu o curso de formação da SEE, que abordava como o professor deveria trabalhar com o currículo. Nessa ocasião, relata certo inconformismo quanto a considerar inicialmente que já possuía uma formação pedagógica e que o referido curso fosse desnecessário. Ainda assim, reconhece logo adiante que era imaturo para entender a importância daquele momento de introdução à docência na rede estadual, ponderando inclusive sobre seu amadurecimento enquanto professor, pela experiência em sala e pela sua participação no PGP que aqui descrevemos.

Quanto ao início de suas atividades docentes, relata sentimentos relacionados à insegurança, de sentir-se desafiado frente a uma nova realidade e, posteriormente, frustração e crítica ao sistema como está posto, inconformado perante as realidades distintas da que encontra na escola em que leciona e até mesmo certa carga de culpa, já que passara a fazer parte do sistema anteriormente criticado.

Unidade de significado 3:

S4: *Ah, hoje eu sou um pouco mais otimista assim, é... hoje eu vejo que tipo os alunos que a gente tem e o material que a gente tem e os professores fazem parte de... é... são resultados de um processo, né? Então é... porque assim, eu ouvia naquela época muito essa... talvez ainda haja essa comparação assim, é... “Ah, naquela época era melhor, e hoje... naquela época era assim, e hoje é assim, hoje tá muito pior”, então eu, às vezes eu ouvia isso e... é... considerava verdadeiro, comparava com a minha época de estudante também, só que por exemplo... em relação à indisciplina, na minha época também havia, entendeu? Eu não participava, mas havia indisciplina, havia os alunos que é... não aprendiam, haviam os que se destacavam, então... e hoje eu vejo que o que é... os problemas de hoje, os... é... as vantagens de hoje... é propriedade do contexto que existe hoje, e acho assim, meio errado fazer essa comparação, então eu me sinto mais confortável, porque hoje nós temos os desafios que são de hoje e naquela época existia os desafios de lá, então tipo “ah, tem aluno que não aprende nada, é indisciplinado, o material não dá certo”, mas nós vivemos... nós temos um sistema que tipo... todos os jovens são colocados, todas as crianças são colocadas dentro da escola, “ah aquela época era melhor”, só que só alunos com famílias estruturadas, bem financeiramente e tal que vinham pra escola, os que precisavam trabalhar depois do quinto ano ou do oitavo ano voltava pra roça ou pra alguma fábrica, alguma coisa assim, então hoje todos são obrigados e vem, então aquele que não tem o perfil de ser estudante, vem mesmo assim, e aí a gente tem que receber ele, aí gera algum probleminha que talvez a gente... não é probleminha, alguma dificuldade que talvez naquela época não existiria. Só que eu vejo de uma maneira que faz parte, então não adianta a gente ficar que nem né, anos atrás, eu encarava isso como uma lamentação, um problema e tal, hoje eu já vejo de forma, já vejo com outros olhos, que é algo que eu tenho que lidar.*

Compreensão da unidade 3:

No trecho em destaque S4 aponta para sua atual percepção do sistema educacional do qual faz parte, se reconhecendo otimista em relação à postura pessimista do começo de sua carreira docente. Além disso, no trecho final indica sentir-se confortável perante os desafios que enfrenta na escola de hoje, levando com tranquilidade os discursos que apontam a escola do passado

como melhor. Indica um sentimento de conquista e inclusão por hoje termos a ampliação do acesso à escola e isso é algo que ele enquanto professor precisa lidar. Nesse mesmo viés, S4 comenta em outro trecho da entrevista sobre as ações que vem da DE e da SEE quanto às avaliações externas e ações estratégicas, as quais o professor S4 considera haver boas intenções de alguns dos responsáveis pelo “[...] administrativo do pedagógico [...]”. Ao falar de uma dessas pessoas, reflete: “[...] Eu vejo, eu sinto nela que ela tá fazendo aquilo ali pra ajudar mesmo, o professor, então eu vejo uma boa intenção nela, na forma dela falar, sabe? [...]”, dando a entender que os representantes do sistema não enxergam as necessidades e dificuldades reais enfrentadas pelos professores por estarem muito afastados dessa realidade, o que fica evidenciado no excerto a seguir:

S4: [...] Então algumas coisas assim eu acho que... talvez tenha boa intenção, mas eles por estar um tempo fora da rede se esquecem dessa questão de... do conseguir, sabe, desenvolver tudo isso com eficiência. Mas os professores no fim das contas conseguem [risos].

Parece demonstrar, na parte sublinhada que termina com um riso tímido o sentimento de pesar por ele e os colegas se submeterem ao que ele chama de boas e más intenções por parte do sistema e, ainda assim, conseguirem cumprir aquilo que lhes é imposto e exigido pelas instâncias administrativas superiores.

Unidade de significado 4:

S4: então eu achei estranho, na verdade... eu fiquei sem entender por um bom tempo e eu admito que ainda estou entendendo esse processo aí, mas eu fiquei sem entender, fiquei meio confuso e aí aos poucos eu fui entendendo a intenção da universidade, da escola, é... mas eu achei interessante ter, porque eu sempre gostei dessa... eu sempre gostei da pesquisa e apesar de não ter né, feito mestrado e tal, sempre gosto de ler, artigos, é... então achei interessante, a pesquisa estar sendo... eu na verdade eu fui ter esse contato, depois que eu vi como tava funcionando o PGP, daí que eu fui acho que despertar para o que existia, de que existia pesquisa na área da educação, tá entendendo? Então pra mim era tudo meio, eu não tinha essa noção. Por isso que eu tô falando, eu comecei aprender sobre a pedagogia, eu não sei nada né, ainda não sei nada, mas é o mínimo aí. Vocês falam às vezes de uns pesquisadores, de uns... alguns pensadores, sabe? Pra vocês é natural

T: Mais ou menos, né?

S4: Ah, mas vocês sabem assim o que cada um pensa, mas às vezes eu não tenho nem noção, por quê? Aquilo que eu tô falando, aquela minha formação, que a gente deveria estar discutindo sobre eles, não aconteceu. Então quando eu entrei e tinha esse grupo aí discutindo essas questões, eu vi com bons olhos assim, sabe?

T: e como você se sente hoje fazendo parte do PGP? Como você se sente participando desse grupo entre universidade e escola, nesse meio termo?

S4: como eu me sinto?

T: é...

S4: Ah, olha... vale dizer que eu me sinto importante? [risos].

T: Vale, vale o que você quiser dizer.

S4: porque... não... você acaba se sentindo valorizado assim, num universo que os professores são criticados, tem essa cobrança do governo, da Secretaria de Educação, essa cobrança da mídia, dos alunos, entendeu? Você entra na sala de aula, você é cobrado por aluno, tem o aluno lá que ele às vezes ele se sente superior ou ele se sente fora, vamo dizer, ele se sente deslocado, são dois extremos: o aluno deslocado, não tá nem aí pra nada... eles te cobram, os pais te cobram, enfim, e aí você chega num ambiente que ali existe uma discussão sobre a educação, sobre essas questões sociocientíficas, né? E que de vez em quando a gente, né? Com dificuldade, consegue produzir alguma coisa, eu acho que... eu me sinto de uma certa maneira importante. Esses documentos assim né, não sei, qual o grau de importância que eles tiveram nessa, é... na área da pesquisa, mas esses textos, esses trabalhos que vocês levaram pra fora, isso é gratificante pra escola né, para os professores, talvez seja esse o sentimento... é... acho que positivo.

Compreensão da unidade 4:

S4 descreve no trecho acima a estranheza inicialmente percebida por ele ao chegar no ambiente escolar e encontrar um grupo de atores da escola e da universidade dedicado à pesquisa, reunido em plena ATPC, muito embora aponte que em uma das reuniões do grupo ele mesmo tenha buscado nas resoluções da SEE a finalidade da ATPC, concluindo que se tratava de um horário que em parte era dedicado à formação dos professores.

Dois anos após seu ingresso na escola e no grupo, S4 admite sua dificuldade inicial de compreender o que ocorria no grupo e que ainda se encontra nesse processo, atribui ao grupo a concepção de pesquisa em educação, algo que não lhe era usual até então, principalmente por conta de sua licenciatura com características de bacharelado. Na continuidade de seu discurso, demonstra certo grau de baixa autoestima ao mencionar o trânsito que os agentes da universidade tinham com determinados autores e

pensadores e ele não, dada sua formação inicial deficitária em termos pedagógicos.

O professor S4 parece novamente sentir falta de uma formação inicial mais aprofundada em termos de pressupostos pedagógicos e isso fica mais claro na sequência de sua fala, quando aponta que se sente valorizado e importante por fazer parte do PGP que supre em parte essa formação que considera deficiente em um contexto de tantas críticas e cobranças para com a figura do professor. Críticas essas vindas de diferentes setores da sociedade, como governo, SEE, mídia, alunos e seus pais, ao ponto de S4 atribuir ao PGP o status de um quase “oásis” onde os professores podem discutir sobre a educação e aspectos relacionados que hoje lhe são tão caros, como as QSC. No caso dessas questões, S4 revela já ter trabalhado em outra escola mesmo sem essa denominação e sem os princípios que o PGP teria lhe apresentado, como ressalta no excerto a seguir:

S4: *E eu acho que eu algumas vezes quase tive... quase trabalhei com questões sociocientíficas, quase trabalhei, mas... talvez por não ter esse embasamento aí sobre o que é a questão sociocientífica, é... não sabia sistematizar e tal, não tinha essa visão sobre esse modo de trabalhar... entendeu? Então... uma das coisas que mudou acho que foi essa [...] Por exemplo, em [Município B], eu... com a coordenadora e alguns professores, na época em que eu era coordenador do grêmio, a gente fez um projeto pra diminuir o desperdício de alimento e diminuir o desperdício... o... diminuir a quantidade de lixo na sala de aula, no pátio, então era uma questão né sociocientífica, envolvia o desperdício de alimento, fome, é... a fome como né fome mesmo, [risos] não a fome fisiológica, é... só que aí, só não teve aquelas etapas que a gente estuda no PGP, sabe, de levantamento do problema, a sistematização das etapas, a conclusão e tal, entendeu? Então acho que uma das coisas que mudou na minha formação é essa.*

Desse modo, S4 atribui ao contato com o PGP as mudanças percebidas em sua prática em termos do planejamento das atividades, levantamento da temática a ser abordada e as ações até a conclusão do trabalho em si. Ainda quando questionado sobre a ideia de mudanças em sua prática a partir da sua participação no PGP, S4 relata sobre a primeira reunião da qual participou, no início de 2014, quando o grupo levantava uma série de temas controversos relacionados ao Rio Tietê:

S4: *Então, mudou, acho que mudou, só não... tô tentando aqui, é... organizar aqui como mudou... Ah... uma coisa que eu vejo como, percebo como mudança. Logo no início, acho que a primeira é... reunião que eu participei foi aquele, aquela reunião que surgiu um monte de ideia sobre os problemas do Tietê, aí nós estávamos reunidos lá... naquela sala lá em cima e o pessoal começou a conversar sobre o assunto e eu também participando da conversa, só que aí o [diretor da escola] propôs “ô S4, tem como fazer alguma coisa relacionada a isso?”, sabe? Eu falei, “ah, acho que tem, ué”. É... então, mas aí esse... que era desenvolver alguma sequência didática.*

Evidenciamos no trecho acima o sentimento de pertencimento, pois em sua primeira participação, embora ainda estivesse processando o que ocorria naquele momento, foi interpelado pelo diretor da unidade escolar na condição de professor de Biologia quanto ao que poderia ser feito acerca da questão, uma vez que o tema discutido tinha muita relação com a área ambiental, um dos objetos de estudo da Biologia enquanto Ciência. Embora ele não discorra mais sobre a sensação sentida ou o que especificamente havia mudado em sua prática, acreditamos que o fato de ser lembrado pelo gestor escolar o fez perceber-se como parte daquilo.

Unidade de significado 5:

S4: *É... essa forma de ver a interdisciplinaridade... só que eu ainda estou construindo isso aí, isso aí eu não... ainda... ainda sou muito confuso com relação a isso, mas já melhorou, é... às vezes eu confesso que eu me desmotivo em realizar a interdisciplinaridade né, porque a gente fica meio, eu fico meio desanimado, assim, meio desconfiado, mas é algo que eu já, pelo menos tenho uma ideia um pouquinho melhor do que é. Ahm... mas esse receio, não é... é pela questão pessoal, sabe? Tipo, ah, de trabalhar com um, com outro, acho que qualquer um deve ter, ali dentro do grupo ou de qualquer grupo em qualquer escola. Tem o pessoal que é bem aberto, “vamos fazer e tá, tá, tá, tá”, mas tem acho que boa parte do pessoal que fica meio assim “ah, será que vou fazer, será que dá certo”, ah é igual você propor um trabalho em grupo pra molecada né, você fala pra molecada, “vou fazer um sorteio”, de quem, às vezes... e às vezes você vai fazer um trabalho na área de Ciências, ah... é... o tema é esse. Vamos reunir por áreas, mas talvez você se dá melhor até em relação às ideias né com o professor de uma área diferente, entendeu, da sua... ah, como professor de Química, Arte e Educação Física, talvez eles, do que se fosse só ali o grupo, então você tá entendendo o que eu quero dizer? Então ah, às vezes bate, talvez isso acho que isso, mas sei lá, é que eu acho que eu viajei agora aqui nas ideias, [risos] mas...*

[...]

S4: *mas aí envolve relações interpessoais, né?*

Compreensão da unidade 5:

Nesse trecho quase final de sua entrevista, o professor S4 se refere à ideia de interdisciplinaridade trabalhada no PGP, destacando que é algo que lhe causa confusão, desmotivação, desânimo e desconfiança. Embora reconheça com mais clareza o que esse termo representa para ele nesse momento, ainda atribui às relações interpessoais o maior ou menor índice de sucesso em empreitadas que visem a interação de professores de diferentes áreas.

Para ele, tal sucesso é possivelmente devido à qualidade dessas relações, referindo-se que os trabalhos deveriam levar em consideração a afinidade entre as pessoas envolvidas, não apenas as áreas de atuação de cada um.

Síntese da compreensão ideográfica do discurso de S4

Inicialmente dividido entre os cursos de Agronomia e Biologia, S4 obteve aprovação apenas na segunda, que era uma licenciatura com características de bacharelado e incluía um TCC na área de preferência do aluno, o que normalmente não era o Ensino de Ciências e Biologia. S4 não se via como professor e pretendia seguir carreira de biólogo de campo ou de laboratório, como muitos de seus colegas de universidade.

Apenas quando foi aprovado e assumiu cargo em concurso público é que se viu professor, submetendo-se ao curso de formação oferecido pela SEE o qual inicialmente criticava e, com o tempo, convenceu-se de que era algo importante porque lhe ensinou a trabalhar em sala com o currículo da SEE.

S4 descreve a insegurança como principal sentimento presente nas suas primeiras experiências como professor, apontando a prática em sala como um dos fatores que o fizeram amadurecer perante os desafios, à cobrança e frustração pela situação da educação como um todo. Ele se percebe como um professor otimista e confortável por enfrentar desafios do contexto atual.

Sobre a parceria entre escola e universidade, indica a estranheza com que encarou a presença do PGP num dos horários de ATPC da escola, embora reconheça que esse momento deva ser em parte dedicado à formação docente. Ao ser questionado sobre fazer parte do PGP, sente-se importante e

valorizado em um panorama onde a figura do professor sofre com críticas e cobranças vindas de todos os lados. Ao falar do trabalho interdisciplinar, S4 cita as relações interpessoais como fator determinante.

5.2 ANÁLISE NOMOTÉTICA

Após analisarmos o discurso de quatro professores participantes de um PGP, nos colocamos a olhar para um horizonte de investigação referente a como esses profissionais percebem a sua própria formação, a partir do que revelam aspectos de sua posição no mundo. Nessa etapa, apresentamos um quadro sintético das categorias em função das unidades de análise do discurso em que apareceram (Quadro 1). Cada categoria é em seguida discutida com base nas compreensões anteriormente expostas e do que delas emerge.

Quadro 1: Síntese das categorias e unidades de análise convergentes e divergentes entre os discursos dos professores S1, S2, S3 e S4

CATEGORIA	S1	S2	S3	S4
<i>CONVERGENTES</i>				
Primeira: Dilemas relacionados à escolha da docência como profissão	U1	U1	U1	U1
Segunda: Sentimentos relativos à formação inicial e ao ingresso na docência	U3; U4; U5; U10	U3	U3	U1; U2
Terceira: Contradições relacionadas à prática pedagógica	U2; U6	U2; U3; U4	U1; U2; U4; U5; U6	U2; U3; U5
Quarta: O pesar da cobrança externa	U4; U10	-	-	U3; U4
Quinta: Percepção da parceria entre universidade e escola	U7; U9	U5; U6	U5; U6	U4
Sexta: O significado do PGP na formação do professor	U7; U10; U11	U5; U6	U6; U7	U4
<i>DIVERGENTES</i>				
Sétima: Solidão e invasão sistêmica	U8	-	-	-
Oitava: Discurso da falta	-	U5; U6	-	-

5.2.1 Categoria primeira: Dilemas sobre a escolha da docência como profissão

Ao serem indagados sobre como iniciaram a carreira docente, cada um dos professores entrevistados apresentou uma razão particular para escolher a profissão. Ainda assim, acreditamos que todos estiveram envolvidos em algum tipo de dilema.

S1 optou pelo curso de História por não conseguir um posto de trabalho como professora primária e, àquela época, não ser-lhe possível cursar Biologia (U1). Sua escolha foi, assim, estratégica e por necessidade, primeiramente pela existência de vaga para lecionar História e, depois por ter facilidade com essa mesma disciplina na sua época de estudante do Colegial.

Ainda que surja como segunda escolha profissional, S2 se identificou com a docência durante a graduação em Farmácia, quando convidada para lecionar Química para o Ensino Médio (U1). S3, por sua vez, procurou a licenciatura em Geografia após concluir os cursos de formação em Libras e a licenciatura em Pedagogia, deixando seu emprego na área da saúde por conta da paixão por essa disciplina (U1).

Já o dilema de S4 referiu-se à escolha entre os cursos de Agronomia e Biologia, dado seu interesse pela área de Ciências Naturais (U1). Ao cursar uma licenciatura em Biologia com características de um bacharelado, S4 optou pela docência apenas após perder seu emprego em laboratório de reprodução de peixes, onde também desenvolvia atividades de educação ambiental para grupos escolares.

Face ao contexto exposto, destacamos que a escolha profissional constitui algo muito particular e que pode ser motivada por diversos fatores, como pudemos observar nos casos apresentados. Ainda assim, consideramos relevantes as descrições fornecidas pelos entrevistados no que se refere ao ingresso dos mesmos no Magistério e quanto às ideias que trazem consigo sobre a própria carreira e profissão, assim como em que grau isso os afetou em função de participar e permanecer no PGP ao longo do tempo.

A questão que indicamos é, então, se a licenciatura teria se proposto e sido capaz de acrescentar ou modificar as concepções previamente construídas, na condição de alunos, acerca da docência e do que representa ser professor, dessa identificação com a profissão? Algumas das situações

descritas nas entrevistas indicam que em grande parte, esse ideário não apenas se manteve com o tempo como foi fomentado no período anterior à entrada desses professores na licenciatura, como alunos do Ensino Fundamental e Médio, como expõe Marcelo (2009b). O autor nos relembra que o longo tempo de observação não dirigida pelo qual passamos em nossa vida escolar nos leva a perceber modelos de professores e aspectos com os quais nos identificamos em maior ou menor grau, havendo íntima relação com fatores emocionais e racionais.

O caso de S2 é um exemplo disso, pois mesmo tendo cursado a licenciatura curta em Ciências e a plena em Química, ambas por exigência legal, atribuiu seu sucesso e permanência na docência ao dom que possuía e a maleabilidade adquirida na prática. Algo semelhante pode ser dito de S4, que ao se ver formado, não se via como professor e optou por trabalhar em atividades técnico-laboratoriais, alterando sua visão da docência apenas quando ingressou na carreira.

Percebemos assim que cada um desses professores estabeleceu uma relação muito singular com a universidade ao longo de suas vidas, todos com início em sua formação inicial. Se para S1 a aproximação entre universidade e escola era muito natural e cercada de expectativas positivas, para S2, S3 e S4 havia certo estranhamento num primeiro momento, da parte das duas professoras quanto às intenções dessa parceria e o que cada lado receberia e o que teria de fazer para tanto. Isso nos indica, afinal, que o modo como a universidade figura no imaginário de cada participante do PGP pode influenciar na postura de cada um perante o grupo, sendo talvez possível apontar para comportamentos que demonstrem participação efetiva, com ressalvas ou mesmo inertes.

Apontamos assim para a postura de muitos atores da universidade e para o peso que essa instituição adquiriu com o tempo, ocupando a parte superior de uma relação hierárquica com a escola. Para além disso, é preciso discutir o papel da universidade e da educação por ela oferecida, pois conforme expõe Giroux (2010), nesse espaço não se ensina apenas as questões ligadas ao trabalho e à economia, mas de “justiça, liberdade social, capacitação para uma atuação democrática, de ação e de mudança, bem como

a questões de poder, exclusão e cidadania” (GIROUX, 2010, p.36), o que de fato deve propiciar ao sujeito uma revisão e um constante questionamento sobre sua trajetória e compromisso na condição de cidadão ativo e crítico (GIROUX, 1997).

5.2.2 Categoria segunda: Sentimentos relativos à formação inicial e ao ingresso na docência

Nessa categoria, S1 e S3 apresentaram falas que ressaltam a importância que a formação inicial teve para elas, sendo para S1 a garantia de acesso ao saber historicamente construído pela Humanidade, já na ausência de Ditadura Militar durante seu primeiro curso de graduação (U3). Em outro trecho de sua fala, S1 criticou a falta de estímulo à prática pedagógica e à articulação entre teoria e prática por parte dos cursos de licenciatura. Nesse mesmo sentido, a fala de S3 aponta para distanciamento entre teoria e prática pedagógica e a dificuldade de articulação no início de sua atividade docente, o que para ela decorre do fato da licenciatura não preparar o professor para a sala de aula (U3). S4, por sua vez, reflete sobre a estrutura de seu curso de graduação, que era de licenciatura, mas tinha perfil de bacharelado (U1), não havendo uma significação muito aparente entre alunos e professores das disciplinas pedagógicas. Notamos no discurso desse professor uma carência pelos processos não vivenciados (U2), os quais hoje, depois de iniciada sua carreira docente, parecem fazer-lhe falta.

Marcelo (2009b) aponta que as crenças levadas pelos futuros professores ao seu curso de formação inicial, algumas das quais arraigadas no sujeito e, portanto, de difícil remoção, “afetam de uma maneira direta a interpretação e valorização que os professores fazem das experiências de formação de docentes” (MARCELO, 2009b, p.117). Essa concepção de crença pode nos auxiliar a compreender como os valores e crenças trazidos por cada um dos professores entrevistados nessa pesquisa, adquiridos previamente à formação e inicial, podem atuar como obstáculos à mudança no que se refere à experientiação de diferentes práticas formativas. Podemos tomar S2 como exemplo ao afirmar que o êxito do bom professor advém, em sua opinião, do dom que esse possui, sendo entendido como uma aptidão inata à função

docente, como determinadas habilidades e competências que o professor possui desde sempre. Outro exemplo seria o de S4, para o qual o fato de ter feito um curso de licenciatura sem perfil para tanto pode leva-lo a ministrar aulas semelhantes às que teve enquanto estava no Ensino Médio.

Sendo o PGP um reencontro da formação teórica tida na licenciatura por S3 e S4, respectivamente, como insuficiente e deficitária e a experiência do chão de escola adquirida na própria escola, como professores, nos parece relevante compreender como foi a formação inicial desses professores todos e como é a relação desses profissionais que possuem com a universidade e com o que dela vêm, no sentido de perceber então como é a adesão desses profissionais a uma parceria entre universidade e escola e como isso se efetiva na realidade concretamente apresentada.

Apontamos assim, por um lado, para o papel das licenciaturas oferecidas por instituições de ensino privado no Brasil, em termos de garantir uma formação adequada em conhecimentos específicos em todas as áreas do conhecimento e aqueles de natureza pedagógica, bem como a qualidade desses cursos em função de sua carga horária e estrutura física e de pessoal.

Por outro, ainda, temos cursos de bacharelados disfarçados de licenciatura em instituições públicas de ensino superior, os quais atendem assim à formação de professores que irão trabalhar com pesquisa e atividades técnicas relacionadas ao trabalho em laboratório ou em campo. Sem desconsiderar o mérito das atividades desenvolvidas por esses profissionais, a Educação Básica deixa de contar com pessoas que utilizaram de uma estrutura pública destinada à formação de professores para outros fins. Seja por questões curriculares ou de escolha pessoal de cada estudante, cabe a reflexão sobre a adequação desses currículos à denominação que realmente devem receber, caracterizando-se como licenciaturas ou bacharelados, respeitadas as individualidades de cada um.

Se a universidade se coloca como “vendedora” de títulos e formadora em massa, afastando-se da ideia de (trans)formação de seres, os quais deveriam passar de alienados à emancipados, compreendendo sua função (docente) não como reprodução do que está posto, mas desveladora do que não está evidente e de transformação da sociedade (CONTRERAS, 2002),

então essa universidade erra não apenas em relação ao futuro profissional, mas em sua tarefa de estimular as pessoas a pensarem diferente e, mais que isso, a agirem de outras maneiras (GIROUX, 2010).

No que se refere ao ingresso desses professores na Educação Básica, podemos dizer que de um modo geral todos relatam sentimentos como insegurança, angústia, terror, nervosismo e tensão.

A ideia de desamparo, entretanto, apareceu com mais força no discurso de S3 quando a mesma relatava sobre não ter recebido nenhum tipo de orientação ou apresentação ao ingressar na escola para lecionar (U3). A partir de então, percebemos que esse mesmo desamparo se aproximava de uma ideia de despreparo e inexperiência também expressa por S1 e S2.

S1 lembrou sobre um começo de carreira excessivamente teórico e com pouca prática, agravado pelo peso de não ser bem recebida pelos colegas concursados (U5) e pelo peso da responsabilidade por lecionar nesse contexto (U4; U5), preocupando-se sempre com a aprendizagem de seus alunos (U10). Ela, na ocasião em que era ACT, vivia na inércia de ser substituída por outros professores a qualquer momento, isso sem se levar em consideração as descrições de S1 sobre a sensação de julgamento e massacre recebidos de professores efetivos, àquela época, por conta de suas práticas relativas à motivação do alunado.

Além disso, S1 ainda relata ter encontrado relações interpessoais bastante conturbadas à sua volta, o que caracterizou um período de desgaste emocional e de massacre ao fazer seu trabalho como professora ACT (U5). Esse é um exemplo de como um grupo de professores, nesse caso os efetivos, pode dificultar o trabalho de um ou mais membros.

S2, por sua vez, relatou o terror de começar a lecionar e, na sua condição de professora substituta da categoria F, ter de atender a diferentes aulas, sem tempo de preparar-se previamente (U3). Ela lembrou, ainda, da aquisição de experiência advinda da prática e, paradoxalmente, de acreditar que é preciso ter dom para lecionar.

Ao tratar deste tema, S3 ressaltou o medo que sentia e a sensação de não ser capaz de atender a tantas turmas e alunos com suas dúvidas,

sentindo-se insegura (U3). Destacamos, da fala de S3, o teor do “totalmente novo” descrito por ela quanto ao seu início em sala de aula.

Parece-nos que no caso do professor S4, a insegurança inicialmente sentida nas primeiras aulas ministradas logo deu lugar a uma afinidade com os alunos para os quais lecionava Biologia (U2), surgindo logo em seguida um sentimento de frustração e crítica perante a realidade concreta encontrada nas escolas onde trabalhou.

Frente ao exposto e mesmo com as diferenças percebidas na história de cada professor, nos saltou à consciência que o início da docência pode ser marcado por maior ou menor sentimento de desamparo, vindo normalmente acompanhado da sensação de despreparo. Entretanto, nos questionamos a que cultura escolar o professor sem experiência é submetido ao pisar na escola pela primeira vez, se é de acolhimento pelos demais colegas e pela gestão ou de desamparo, conforme relatou S3.

Diniz-Pereira (2010) pondera que as instituições formadoras e órgãos administrativos da educação atribuem ao professor iniciante a responsabilidade por essas primeiras experiências enquanto docente. Para o autor, alguns professores podem ou não permanecer no cargo dependendo do que encontrarem nesse momento específico. Nesse mesmo sentido, Tardif e Lessard (2007) comentam sobre a não realização do que promete a formação inicial, forçando o iniciante a criar seu próprio repertório de conhecimentos sobre a atividade docente concreta e, que esse processo normalmente se dá na solidão da sala de aula, onde o profissional está “entregue a si mesmo na aprendizagem do ofício” (TARDIF & LESSARD, 2007, p.285).

5.2.3 Categoria terceira: Contradições relacionadas à prática pedagógica

Procuramos congregar nessa categoria as unidades de significado que expressavam algum tipo de contradição referente à atividade docente, percebidas nos discursos dos professores entrevistados. Para tanto, iniciamos pela fala de S1, que relatando sobre a escola que encontrou quando saiu da licenciatura, descreveu uma instituição distante das condições físicas e materiais que julgava serem adequadas no início de sua carreira (U2), contrária à efervescência da vida universitária anteriormente vivenciada. S3, por sua vez,

relatou o contrário, pois apesar de ter sentido falta de materiais como globos e mapas ao chegar à escola, os mesmos foram adquiridos na medida do possível e essa professora considerou assim sua escola como um bom local para se trabalhar. S3 apontou também que considera a formação do professor algo contínuo (U2), sem fim e a docência como a atividade que mais gosta de fazer profissionalmente, muito embora reconheça que seja cansativo e que, à época da entrevista, estivesse desmotivada por acompanhar um único aluno durante o ano letivo, à revelia de ter vários e um maior grau de interação, não percebendo assim a possibilidade de obter avanços com esse aluno único que talvez não pudessem ser alcançados com uma turma de 30 alunos. Um de seus maiores medos no início da docência era estar despreparada frente aos questionamentos de seus alunos.

Ainda que de forma implícita, S3 se descreveu como uma professora que preza pelo diálogo com o aluno (U6), valoriza conhecimentos que estes possam trazer para a sala de aula, demonstrando não possuir a noção de uma totalidade do conhecimento e de estar em constante aprendizado, o que a aproxima da concepção de Tardif e Lessard (2007) em que a docência é vista como uma atividade de interação humana.

Quando abordou os trabalhos desenvolvidos no PGP em 2013, disse ter passado a compreender o que era feito nas sequências didáticas apenas no momento em que as discussões foram planejadas e os trabalhos foram desenvolvidos com os alunos, denotando àquela época, no seu início de carreira, dificuldade em articular a teoria discutida e a prática em sala de aula.

Já para a professora S2, a docência requer jogo de cintura e maleabilidade (U2), pois desde que começou a lecionar, percebeu mudanças quanto ao que sabe e aos conhecimentos que domina, atribuindo importância à prática em sala de aula, à identificação percebida com os alunos e com a profissão e, por fim, o dom de lecionar (U3).

S4, por sua vez, o inconformismo sentido no início da carreira (U2), quando foi submetido a um curso de formação da SEE que ele considerava desnecessário, pois já era licenciado, deu lugar a uma postura que reconhecia a importância do referido curso, e se percebendo mais maduro hoje em relação ao seu começo de carreira, com a experiência vivenciada em sala de aula (U3).

No que se refere à instabilidade percebida pelas professoras S1, S2 e S3, as descrições apresentadas se referem ao começo da carreira, quando pertenciam a categorias funcionais não concursadas: S1 era ACT no começo da carreira (U6); S2 e S3 ainda eram da categoria F (U3) e O (U4), respectivamente, à época da entrevista. Nessa dimensão, S2 e S3 relataram situações de instabilidade devido à categoria funcional que ocupam, sem garantia de ter aulas para lecionar de um ano para o outro. S3 ainda relembrou os baixos salários e o excesso de carga horária (U4), ao passo que S1 relatou um período de contínuo estresse e estado de alerta por receio de perder seu posto de trabalho para professores que se efetivassem (U6) logo que ingressou na docência.

As professoras S2 e S3 expuseram ainda que a instabilidade funcional as levou a substituições diversas e inesperadas no começo da carreira, como descrito por S2 e, à interpretação de Libras no caso de S3. Ainda que aprovadas em concurso público mais recentemente realizado, até o momento de fechamento desse texto não haviam assumido o cargo efetivo e permaneciam sem a estabilidade funcional desejada, o que as levava a aceitar o conjunto de disciplinas e atividades que lhes fosse designado na escola.

A desmotivação percebida nos discursos de S2 e S3 tem relação direta com as condições de trabalho que essas professoras enfrentam ano após ano. S2 se sentia despreparada frente às novas demandas da profissão e em meio a um abandono formativo por parte do Estado, na medida em que esse, por meio da SEE deixou de ofertar cursos presenciais de capacitação e passou a prover apenas cursos em plataformas virtuais (U4). Em S3, a desmotivação descrita se referia a estar intérprete de Libras e não lecionando Geografia, fato que a desestimulava a continuar estudando e se aprimorando porque percebeu, nesse ínterim, que preferia a docência a Libras (U1). Nesse mesmo viés, Marcelo (2009b) indica que a ideia de motivação profissional intrínseca está intimamente ligada à identidade docente e, ao mesmo tempo “fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam” (MARCELO, 2009b, p.123).

Aqui nos cabe abordar as condições a que essas duas e milhares de outros professores enfrentam ano após ano, acotovelando-se nas atribuições

de aulas para conseguir trabalhar no Estado a cada novo ano letivo. A existência de categorias, diferenciadas em estável (categoria F) e temporário (categorias O, eventual) e efetivo contribui com o enfraquecimento da classe de trabalho. Mesmo que muitos dos professores substitutos tenham se efetivado nos últimos concursos realizados, muitos ainda aguardam o chamamento ou sequer isto, visto que não ficaram bem colocados na classificação final ou sequer obtiveram aprovação no mesmo.

Evidenciamos aí um ciclo *de-formativo*, pois na medida em que o professor busca formação, seja para uma segunda licenciatura ou mesmo uma especialização, em instituições de qualidade duvidosa, mas acessíveis (normalmente privadas e muitas das quais na modalidade a distância, que é o que se pode pagar em função das condições de tempo e deslocamento até a referida instituição), obtêm-se uma formação mediana. Com tal formação e trabalhando demasiadamente em várias unidades escolares, o professor não tem disponibilidade para se dedicar aos estudos da bibliografia recomendada pela Secretaria de Educação. Havendo concurso, esses profissionais podem não ser aprovados ou sua classificação é muito ruim, o que contribui para sua permanência nas condições de trabalho degradantes e humilhantes aqui descritas. Reconhecemos, ainda assim, que não se pode atribuir a responsabilidade total ao professor, que oprimido, não se reconhece como tal e reproduz a lógica que o deformou profissionalmente. Enquanto profissional que faz parte de um sistema, como se fosse uma engrenagem em uma máquina maior, sua permanência na mesma condição depende da manutenção da normalidade na linha de produção. Há linhas paralelas, como as redes privadas de ensino e seus inúmeros aspectos controversos, mas até serem efetivados, muitos professores se submetem a linha de produção *deformativa* da rede pública mesmo. Os apontamentos acima corroboram com a reflexão de Lelis (2001) quando a autora reflete que as diferentes vozes que compõem a docência devem constituir-se em um eixo para a “valorização social do Magistério nos seus vários significados” (LELIS, 2001, p.48).

Consideramos, frente ao exposto, que S2 e S3 descrevem implicitamente características da formação de professores e da docência com base em suas experiências. Parecem, assim, fazer parte do grupo de

professores que teve dificuldade em se emancipar, contestar e desenvolver autonomia e espírito crítico em sua formação inicial, o que se agravou com o ingresso no sistema estadual de educação e corrobora para o não percebimento das condições de trabalho opressoras em que estão inseridas.

Nesse contexto, temos a receita para a semiformação denunciada pela Teoria Crítica da Sociedade: excesso de informação, cursos de licenciatura privados, aligeirados e rasos, muitos na modalidade a distância, predominando a razão instrumental e as precárias condições de trabalho. A isso somamos a culpabilização do professor quanto a própria formação, a cobrança por qualidade e a aceitação da realidade que lhes é dada. Pensar ou propor que um professor imerso nesse contexto consiga pesquisar autonomamente é incoerente e impraticável, por isso acreditamos que em um contexto de interação entre universidade e escola esses professores tomem contato com diferentes perspectivas teórico-analíticas e sejam incentivados a pesquisar a própria prática.

Outra contradição encontrada nos discursos de S3 e S4 diz respeito às relações interpessoais nos trabalhos realizados colaborativamente. Embora S1 tenha descrito algumas dificuldades atreladas às relações que estabeleceu no início da carreira, nesse momento nos referimos ao trabalho realizado pelo PGP de modo interdisciplinar, havendo por parte de S3 o apontamento de que maior ou menor dificuldade de trabalhar foi encontrada pelo grupo conforme o nível de engajamento das pessoas entre si (U5), em torno de um objeto comum. Algo semelhante apareceu na entrevista de S4 (U5), segundo o qual as relações interpessoais são fator chave no desenvolvimento de qualquer trabalho de natureza interdisciplinar, não bastando afinidade de área, mas principalmente proximidade interpessoal.

A maior contradição evidenciada, entretanto, se refere à professora S2, que relata cansaço por sua tripla jornada de trabalho, que compreende a farmácia, a escola e sua casa. Embora o seu discurso nos remeta à ideia de sobrecarga, plausivelmente justificada pelo número de atividades em que está envolvida, percebemos que a docência acabou por entrar na vida de S2 de modo bastante espontâneo e sem intencionalidade, permanecendo em segundo plano, haja visto as três aprovações que teve em concursos públicos

para o cargo de professora e das quais declinou em função do trabalho na farmácia da cidade.

5.2.4 Categoria quarta: O pesar da cobrança externa

Nessa categoria apenas dois professores discorreram mais claramente sobre como percebem a crítica e a cobrança que vem de diferentes atores da sociedade. S4 relatou as cobranças que os professores recebem do governo, da SEE, da mídia, dos alunos e seus pais (U4), comentando ainda sobre o que percebe ser uma sobrecarga a professores de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que são avaliadas nas ALE, o que torna a rotina desses profissionais mais cansativa (U3).

S1 por sua vez, trouxe um pesar ao narrar sobre a obrigação de seguir o currículo dado pelo diretor da unidade escolar, no começo da carreira (U4). Interessante perceber como o currículo pronto deixou de ser dado ao professor pelo diretor da unidade escolar e passou a ser fornecido na forma dos Cadernos do Professor e do Aluno pela Secretaria de Educação, que viu a oportunidade de padronizar o que se ensina em todo o Estado de São Paulo. Isso se adequa à visão de Marcelo (2009b), em que

há uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola como na sociedade (MARCELO, 2009b, p.124).

O controle sobre o trabalho docente assumiu um nível globalizante e a cobrança sobre o que e como é ensinado passou a ter nesses cadernos o peso de um cabresto a ser carregado por professores e gestores de toda rede estadual. Conforme traz Contreras (2002), esse processo constitui-se como a desqualificação dos professores e a requalificação de seu trabalho a partir da necessidade de desenvolver novas habilidades relacionadas a mecanismos de avaliação institucional, por exemplo, como é o caso do Saresp.

S1 se expressou ainda sobre a insegurança causada pelas cobranças externas e internas à escola em função dos índices em avaliações em larga escala como o Saresp (U10), que mata simbolicamente o professor e contribui

com a crescente burocratização do trabalho do professor, o que afasta ela e os demais professores do processo de concepção do trabalho docente e os aproxima do ideal de proletariado, que não vê de onde vem a prescrição do trabalho, apenas a executa (CONTRERAS, 2002). Além disso, essa professora ainda apontou para a responsabilidade que sente quanto à transmissão e aprendizagem de seus alunos, o que reforça o peso da cobrança e a sensação de pesar por ela expressada.

5.2.5 Categoria quinta: Percepção da parceria entre universidade e escola

Nessa categoria denotamos a existência de discursos semelhantes para as professoras S1 e S2 no que se refere à desconfiança inicialmente percebida pela presença da universidade na escola quando do início da parceria entre essas instituições. S1 narrou que uma experiência anteriormente vivenciada teria deixado um clima de insegurança nos professores (U9), ao passo que S2, ainda que de forma implícita, descreveu sobre a desconfiança relacionada à ida da universidade à escola (U6).

No que se refere à S3 (U5) e S4 (U4), o sentimento percebido quando tomaram conhecimento da relação que existia entre universidade e escola foi de surpresa e estranhamento, em um primeiro momento, havendo certa dificuldade de ambos em compreender o que era desenvolvido naquele horário de ATPC em que a universidade ia à escola.

Passado o susto inicial, todos os professores entrevistados atribuem sentido à parceria entre universidade e escola, sendo para S1 uma aproximação bastante natural e desejada, uma vez que o ideal de universidade que essa professora possuía se relacionava a uma instituição provedora de conhecimento e formação profissional (U7). Para ela, a universidade auxiliaria a escola no enfrentamento de problemas locais. Nesse mesmo contexto, S2 atribuiu valor às relações interpessoais constituídas entre os membros do PGP, comparando o mesmo a uma família em que as pessoas poderiam conhecer melhor as qualidades dos colegas com os quais convivem apenas de passagem na escola (U5). Quanto à S3, ainda que tenha descrito essa relação como uma ponte em que ambos os membros saem ganhando, citou benefícios apenas para a escola, caracterizando uma associação de sentido único, que

vai da universidade para a escola (U6). Há, ainda que implicitamente em seu discurso, a percepção de uma relação dialógica entre universidade e escola.

Acreditamos que a desconfiança com as intenções dos membros da universidade que vão à escola fazer pesquisa é histórica e não carece de críticas adicionais. Lüdke e Cruz (2005) apontam para a distância entre as pesquisas realizadas em educação e sua pertinência junto às escolas de Educação Básica, ressaltando que mesmo bem preparados em aspectos teóricos e metodológicos, alguns colegas da universidade ainda estão aquém de compreender os problemas da escola.

Quando uma nova universidade chega à escola, conforme expressou a professora S3 em seu discurso, temos o início da desconstrução de uma relação hierárquica historicamente construída, o que de fato não ocorre rápida ou imediatamente. Enquanto pesquisadores, fomos questionados inúmeras vezes, principalmente por colegas da pós-graduação, se ainda continuávamos indo à escola depois de constituir os dados para nossa pesquisa. A resposta foi sim e continuamos porque compreendemos que fazemos um trabalho em conjunto com aquelas pessoas e não sobre elas ou seus fazeres, essa tese é apenas uma parte do todo, que o trabalho na escola é bem mais amplo e complexo. Nós as queremos participando, se colocando e compreendendo o fazer coletivo do grupo.

5.2.6 Categoria sexta: O significado do PGP na formação do professor

Nessa categoria se encontram alguns significados atribuídos pelos professores entrevistados quanto à sua participação e permanência no PGP.

Ao falar das sequências didáticas desenvolvidas em 2013 (U10), S1 exaltou o engajamento e o papel do PGP, de organização e sistematização das atividades realizadas em conjunto pelos professores no grupo. S1 declarou ainda que a vivência no PGP a possibilitou se sentir mais segura em sua prática pedagógica, tendo deixado de ter receio de se expor e falar para todos do grupo. Suas descrições a caracterizaram, assim, como uma professora que direciona suas ações para a prática em sala com seus alunos (U11).

A professora S2 observou também que o grupo atuou no crescimento tanto individual quanto do próprio coletivo (U5), embora tenha se restringido a

citar as coisas que foram vistas pelo grupo, sem especificar em que medida isso contribuiu para seu desenvolvimento. Para ela, o grupo funcionou ainda como um incentivo à busca de informações e formação por parte dos professores (U6).

A propósito do ano escolar de 2013, citado acima por S1, a professora S3 o descreveu sobre os benefícios que os estudos teóricos realizados no grupo teriam trazido para ela (U7), a citar a aprovação no concurso da rede estadual para professora de Geografia, muito embora à época da entrevista ainda não tivesse se efetivado no cargo.

Apesar de descrever que universidade e escola sairiam beneficiadas da relação, apenas a escola foi mencionada por S3, o que reforça a ideia de uma ponte vinda da universidade em direção à escola (U6) ou, ainda, de uma dificuldade do grupo em perceber e superar a hierarquia de relação existente entre universidade e escola.

S3 ainda pontuou sobre seu apreço pelo conhecimento e pelas discussões que realiza sobre diversos temas com familiares e com o grupo de professores com o qual trabalha (U7). Para ela, essa busca e compartilhamento do conhecimento seria também formação, conforme relatou em um dos trechos finais de sua entrevista. Isso reforça sua fala sobre professores que não gostam de ler e sua percepção quando em sala com outros professores que parecem não se preparar adequadamente para lecionar.

No que se refere ao professor S4, que destacou como principal mudança em sua prática pedagógica a questão do planejamento e execução das atividades relacionadas às QSC, para as quais S4 deu destaque e descreveu se sentir valorizado e importante em um contexto onde a figura do professor é cercada das mais diversas cobranças (U4).

Face ao contexto exposto e considerando que pertencemos a vários grupos em cada atividade pessoal ou profissional que participamos, podemos notar que um grupo em si pode tanto trazer benefícios como prejudicar um ou mais participantes. Em termos da formação das professoras aqui representadas, suas descrições apontam mais para benefícios que para malefícios em termos desse grupo em específico, muito embora não tenham

detalhado o que percebem que foi bom nesse sentido, apresentando um discurso vago. Importante ressaltarmos que apenas após determinado tempo de vivência no grupo é que o estranhamento inicial da aproximação entre universidade e escola deixou de existir em S2 e S3, sendo o contrário em S1, que desde sempre comemora tal relação devido à sua ligação com a universidade.

Desde sua constituição e ao longo de sua existência, foi possível notar um fortalecimento do grupo, que enfrentou momentos de maior e menor engajamento, seja pelo tema escolhido ou atividade em questão fazer maior ou menor sentido para seus membros, quais sejam as razões que essa análise ainda não seja capaz de revelar.

5.2.7 Categoria sétima: Solidão e invasão sistêmica

Talvez por ser, dentre os entrevistados, a professora que estava há mais tempo em sala de aula, S1 descreveu sentimentos relacionados à solidão profissional disciplinar que teria sentido em momentos da sua carreira em que era a única professora de história concursada na escola (U8), não tendo com quem trocar ideias e experiências ou mesmo propor parcerias em trabalhos ou projetos conjuntos. O individualismo que decorre dessa constatação é colocado por Marcelo (2009b) como um dos desafios relacionados à construção da identidade docente na medida em que uma professora como S1 deixa de receber o apoio e estímulos que potencialmente poderiam vir de outros colegas.

Nesse mesmo viés, S1 narrou uma série de acontecimentos que a fizeram se sentir bastante oprimida e com insegurança em suas práticas, uma vez que percebia uma invasão de pais de alunos e da própria DE, que, segundo ela, massacrava os professores nos anos finais da década de 1990 em função das estratégias didáticas utilizadas e prescreveria contra o uso da memorização em sala de aula.

Apesar de se descrever como mediadora do processo de aprendizagem do aluno em um tempo anterior à referida pressão, S1 percebeu o aumento da burocracia e do trabalho técnico vinculado ao papel do professor, quando dessa invasão descrita.

Esses apontamentos nos levam a questionar, então, qual é o papel do professor em nossa sociedade e se sua atribuição seria apenas transmitir conhecimentos dentro de uma área específica? Ou a fazer relatórios de desempenho de cada aluno para quem leciona? Ou ensinar o aluno a aprender? Deve o professor cuidar dos alunos para que apenas permaneçam em sala de aula, mesmo que nada aprendam?

Percebemos que, enquanto profissional da docência, o trabalho do professor tem se transformado ao longo do tempo e, com novas atribuições técnicas e burocráticas, muitos deles parecem ter deixado de considerar sobre o que a profissão representa para si em termos pessoais, sociais e políticos. Diante de tanto a ser executado, em que momento o professor irá refletir sobre a própria prática ou o seu papel na formação de cidadãos? Refletirá isolado ou conseguirá conversar com colegas de profissão? Será compreendido em suas aflições ou visto como um tipo de “chato do sindicato”?

Acreditamos que os momentos de discussão sediados no PGP contribuem para o desvelamento dessas questões, muito embora cada participante, em sua individualidade, perceba e seja afetado por essas temáticas de uma maneira particular, não sendo capaz de se perceber por vezes na condição de opressão evidenciada ou, em outras, estando alheio à essa realidade concreta que o circunscreve.

Muitos dos fatores que interferem nessas questões estão fora do alcance de discussão do professor, que não vê sua profissão como instrumento de luta para transformação da realidade (im)posta. Hoje o professor cuida, se depara com violência escolar, aconselha e até ensina alguns conceitos de sua área de domínio, quando possível, o que no contexto concreto corrobora com a ideia de uma classe já bastante fragilizada. Nesse ínterim, as ações isoladas continuam isoladas, as pessoas não conversam e a tecnocracia vai se alimentando enquanto engessa a prática de ensino desses professores. O especialista técnico, na acepção de Contreras (2002), apresenta uma autonomia ilusória e depende de diretrizes e orientações técnicas de outros, em escala hierárquica superior, para resolver os dilemas profissionais. Parece-nos um crasso exemplo de desumanização e alienação do homem (ROUANET, 1998).

5.2.8 Categoria oitava: *Discurso da falta*

Enquadramos nessa categoria duas unidades de significado de S2, nas quais a referida professora descreveu sentimentos referentes à culpa por não ter mais tempo para se dedicar aos trabalhos do PGP, isso considerando que ela possui uma tripla jornada de trabalho, dividida entre a farmácia, a docência e sua casa (U5).

Nesse íterim, a docência pode ser considerada sua segunda jornada de trabalho, visto que em escala temporal, surgiu depois da Farmácia em sua vida. Ainda assim e, na tripla jornada mencionada, S2 se disse culpada por não ser mais participativa e por não dar mais de si ao PGP, apontando a falta de tempo (U5 e U6) como principal justificativa para sua falta de participação. Diante do exposto e apesar do gosto declarado por ambas as profissões, evidenciamos ainda que a revelia de seu discurso sua predileção pela vida farmacêutica à docência, uma vez que já declinou de assumir três cargos em concursos públicos na educação em função disso.

Embora seu discurso aponte para uma direção, suas ações apontam para outra, como quando comenta sobre um comportamento que percebeu entre colegas no que diz respeito ao professor e ao aluno ouvinte-copista (U6). Por ouvinte-copista ela explicou que tanto o alunado quanto o professorado tem se dedicado à tarefa de reproduzir o que lhe é oferecido, seja em termos de vida social ou escolar, sem refletir, discordar ou discutir. Esse argumento expressa uma característica comum a muitas experiências voltadas à formação continuada de professores, muitas delas prescritas em manuais e normas, sem possibilidade de discussão ou adaptação a contextos específicos, como uma doutrinação à qual o professor é submetido, o que só corrobora para com a manutenção do tecnicismo no ensino, do professor executor de currículos prontos (CONTRERAS, 2002).

Não obstante, parece que esse mesmo professor, doutrinado, tenta submeter seus alunos à mesma lógica, obtendo relativo sucesso em tal empreitada. O tempo passa, mas a música “Another brick in the wall”, interpretada por Waters (1979), da banda inglesa Pink Floyd permanece atual, com um sistema que busca padronizar massificando e formatando cada sujeito.

5.3 CONCLUSÃO DO CAPÍTULO (OU UMA NOVA REDUÇÃO)

Nessa seção, que também poderia ser entendida como uma nova redução, refletimos sobre a presença da universidade nos discursos dos professores entrevistados, de forma direta ou indireta, ressaltando aspectos relacionados ao seu compromisso social de formação cidadã e de profissionais comprometidos com uma sociedade mais democrática e justa (CONTRERAS, 2002).

Mesmo em se tratando de um trabalho que olha para uma experiência de formação continuada, a qual foge dos moldes tradicionais de cursos e apostilas prescritivas, percebemos o quão presente se faz a formação inicial durante toda a carreira docente, de modo que nos perguntamos acerca dos interesses formativos das instituições de ensino superior, com especial destaque àquelas que formam professores, sejam elas públicas ou privadas. Os discursos aqui analisados sinalizam para um distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação inicial em muitas instituições de ensino superior, cuja visão muitas vezes se pauta pela quantidade de alunos atendidos e pelo lucro obtido, aproximando-se muito mais do conceito de empresa que de universidade propriamente dito ou ainda da estrutura pública montada para a formação de professores, mas que na verdade forma bacharéis licenciados.

Algumas das sensações e sentimentos evocados pelos professores entrevistados apontam para um ensino permeado por currículos enrijecidos, no qual a figura do professor é vista como transmissor-executor de conteúdos específicos em situações de aprendizagem também específicas. Sendo a cobrança elevada para tal empreitada, com o tempo o próprio professor se cobra por uma série de trabalhos burocráticos e sistêmicos e reconhece cansaço. E em meio a esse cansaço é que o professor precisa buscar por formação continuada, muitas vezes por conta própria, a fim de obter condições de progredir na carreira ou de melhorar seu vencimento.

Evidenciamos, assim e, para alguns professores, um ciclo *de-formativo*, que consiste na busca por formação de qualidade duvidosa, cujo resultado imediato é a titulação de um grande número de professores com

especialidades e segundos e terceiros cursos de variadas licenciaturas, mas que de fato não propiciam mudanças na forma de perceber o mundo do trabalho e do papel do professor, da escola e da sociedade como um todo. O resultado se apresenta em um discurso vago sobre o que a formação representa para si e o que a experiência advinda da prática significa. Em um contexto em que parece que o professor não tem ideia de para onde sua formação está indo, nos parece que secretarias de educação e grandes conglomerados educacionais o sabem muito bem, direcionando esforços para se beneficiar de alguma forma com a situação deflagrada nesse ciclo.

Em 1992, Gadotti (p.134) já denunciava o modelo comercial liberal atrelado à transformação da educação em bem de consumo “amplamente explorado pela empresa particular auxiliada pela política governamental da educação, que está entregando toda a educação à empresa privada”. A mercantilização da formação continuada de professores em exercício colabora, de forma ostensiva, com o processo de proletarização da profissão docente.

É nesse contexto que os professores se encontram imersos e em busca de elementos para construírem continuamente sua identidade docente. Dos elementos que vimos nesse capítulo, podemos citar as experiências educacionais, seja na condição de aluno ou professor, as crenças que são forjadas em diferentes momentos da vida e têm graus variado de mutabilidade, bem como a carga de cobrança e responsabilidade posta sobre o professor por diferentes agentes e a solidão profissional caracterizada pelo isolamento e individualismo em sala de aula. Sem dúvida esses fatores influenciam em como o professor se vê e como ele deseja ser visto, constituindo desafio maior à transformação da “profissão docente em uma profissão do conhecimento” (MARCELO, 2009b).

Em função do contexto apresentado, restrito às descrições dos participantes da pesquisa quanto às suas experiências formativas, característico de uma matriz compreensiva como preconiza a fenomenologia, acreditamos que um outro olhar, mais objetivado, como o da psicanálise de grupos pode ser relevante e complementar às compreensões aqui apresentadas acerca do que significa formar-se professor em um PGP para esses professores.

CAPÍTULO 6 – A HISTÓRIA DE UM PGP SOB O OLHAR PSICANALÍTICO: SUBSÍDIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir do conjunto de registros que reunimos na etapa de constituição dos dados e, embora o foco do trabalho seja a formação de professores em grupo, intentaremos, na análise psicanalítica, recontar a história desses professores, enfatizando os processos que vivenciaram em grupo, seja esse grupo o PGP de que nos ocupamos ou grupos precedentes, cuja existência tenha sido evidenciada nas entrevistas que concederam.

Nesse sentido, alguns dos episódios destacados podem parecer, em um primeiro momento, não ter relação direta com o PGP, mesmo porque ocorreram anteriormente à existência do agrupamento, mas acreditamos que tiveram algum grau de contribuição para a adesão e participação dessas pessoas no PGP ora analisado. Feito esse esclarecimento, partimos das entrevistas concedidas em busca de falas desses professores que evidenciassem a grupalidade, seja ela intrapsíquica ou intersubjetiva.

6.1 A PRECEDÊNCIA DO GRUPO

Partindo do pressuposto que estamos inseridos em grupos sociais que nos precedem e que ao longo da vida fazemos parte de inúmeros grupos e constituímos diversas alianças, contratos e pactos, firmados consciente ou inconscientemente, compreendemos que os fazemos com vistas à formação e manutenção de vínculos sociais nesses grupos e, em última instância, com o que há de humano em nós, seres sociais. As análises têm início com o recontar da história dos quatro professores participantes do PGP que entrevistamos, no que se refere às suas vivências com grupos diversos.

6.1.1 *Os grupos de S1*

Iniciamos pela rememoração da história da professora S1, que é licenciada em História, Biologia e é pós-graduanda em Acupuntura, com quase 25 anos de experiência em sala de aula à época da entrevista. A primeira menção a grupos em sua fala se refere à sua mudança de cidade, quando adolescente, ingressando numa escola mais receptiva e acolhedora do que a

que havia frequentado até então. Relacionamos sua chegada à nova realidade com a criação do contrato narcísico secundário, que caracteriza a sua inscrição em um grupo já existente e contribui para a redistribuição dos investimentos e com “uma retomada mais ou menos conflitual dos assujeitamentos narcísicos às exigências do contexto humano” (KAËS, 2014, p.66).

A inscrição de S1 em um novo ambiente suscitou a necessidade de fortalecer o vínculo intersubjetivo com as pessoas que lá encontrou, nos dando a impressão que ela parece ter se identificado com a nova escola frente a uma postura de acolhimento e de valorização do contato intersubjetivo, mesmo na precariedade material encontrada. Isso fica evidente em outros momentos da entrevista, quando S1 valoriza a ideia de conjunto intersubjetivo e se vale disso para descrever sua formação. Podemos atribuir a importância daquele grupo escolar como um dos fatores de formação do espaço intrapsíquico de S1 no que se refere aos grupos intersubjetivos, uma vez que os sujeitos investiram narcisicamente em S1, estando os vínculos e alianças, formadas consciente e inconscientemente, diretamente ligados ao seu processo de subjetivação (KAËS, 2014).

Fixando residência na nova cidade, S1 cursou o Ginásio e posteriormente o Colegial e o Magistério na mesma escola, iniciando suas atividades docentes como professora das séries iniciais. Não havendo vaga efetiva, busca a licenciatura em História em uma universidade privada numa cidade vizinha. Nesse local, passa novamente por um investimento narcísico secundário ao se inscrever em uma realidade universitária em um período de redemocratização, pós-ditadura, sentindo-se parte de algo maior, eferescente, do tamanho de um país ganhando novos contornos históricos e sociais. E desse grupo privilegiado, ela parte rumo à escola pública, já na condição de professora, onde assume inicialmente aulas de Geografia, uma vez que a vaga para lecionar história só seria aberta algum tempo depois. Nesse momento, se inscreve novamente em outro grupo, o de professores, encontrando a resistência e a implicância dos colegas, sentindo-se “massacrada”.

Ponderamos que nesse caso não havia um único objeto compartilhado pelos professores da escola, mas sim uma disputa por espaço para trabalhar. Dos dois grupos formados, de efetivos e não efetivos, S1 estava no último e

cada qual tinha suas próprias alianças inconscientes, com um objeto e identificações compartilhadas entre seus membros, possivelmente o fato de ser ou não ser efetivo. Nas palavras de S1, o início de sua carreira foi marcado por relações interpessoais conflituosas:

S1: *olha, foi muito desgastante, porque existia uma divisão aqui nessa escola do professor efetivo do não efetivo, do ACT [Admitido(a) em caráter temporário], nós éramos a linha do ACT, demorou quantos anos pra ter um concurso? Mais de dez anos. E eu trabalhando aqui. Então os professores efetivos tinham tudo, os professores ACTs não tinham nada. Eram menosprezados, eram taxados, eram ninguém falar a verdade pra você, existia uma discriminação muito grande. Daí talvez a discriminação que exista hoje em alguns momentos que carrega, o diretor fale manhã e tarde, eu acho que ficou essa... esse ranço aí. Me sentia é... mal, falar a verdade pra você, porque nós não tínhamos credibilidade nenhuma, a gente poderia ser substituída a qualquer momento, o professor de Português poderia pegar as aulas de História... como pegou, História, Geografia, quer dizer, é... não era... não se priorizava realmente o professor que... o historiador... o professor de História, pra dar a matéria, era aquele que tinha mais pontos, aquele que era efetivo né... professores daqui de [nome da cidade] não eram valorizados... não eram... não eram valorizados...*

Reconhecemos, assim, a possibilidade de existirem alianças inconscientes do tipo ofensivas na história profissional de S1, pois o grupo de trabalho formado pelos professores efetivos possuía certo grau de organização e estabilidade e, mesmo assim, visavam um ataque contra “um outro ou contra mais de um outro, a fim de se exercer sobre ele(s) uma *influência*, de dominá-lo(s) ou de destruí-lo(s)” (KAËS, 2014, p.54, grifo do autor). Embora Kaës (2014) classifique esse tipo de aliança como psicopática, procuramos apenas e tão somente qualificar o sofrimento expresso por S1 face o referencial teórico adotado para esta etapa do trabalho. Havia, assim, uma clara disputa por espaço e uma investida intimidatória vinda dos professores efetivos para com os não efetivos, condição de S1 naquela época, talvez em uma tentativa inconsciente de defesa e manutenção do espaço já conquistado.

Em termos da construção da identidade profissional docente de S1, nos perguntamos em que medida seu ingresso conturbado pode ter sido, ao mesmo tempo que um momento de busca pela sobrevivência e adaptação ao contexto em que se inseriu, como um motivo de isolamento e de motivação

extrínseca, relacionada ao desafio imposto pelos colegas de trabalho (MARCELO, 2009b).

Dessa forma, a cisão descrita por S1 entre os dois grupos se reproduz na escola até os dias de hoje, pois quanto mais tempo de serviço os professores têm, primeiro escolhem as turmas e períodos do dia em que irão trabalhar no ano letivo subsequente e, normalmente, o período da manhã é mais disputado, uma vez que os alunos são provenientes da região central da cidade e, os do período vespertino são da área rural, dependentes do transporte escolar e com pouco ou nenhum acesso a fontes de informação que não sejam a televisão.

Cabe lembrar, nesse ponto, que as alianças inconscientes, assim como os grupos, suas estruturas e conteúdos precedem aos sujeitos no âmbito temporal, ou seja, “estreamos” numa sociedade repleta de acordos, pactos, alianças e grupos, dos quais passamos a fazer parte. Isso significa dizer que as alianças são transmitidas entre gerações, podendo ser transformadas, reproduzidas, rompidas ou mesmo modificadas (KAËS, 2014). Embora não observemos a hostilidade descrita por S1 quanto aos professores não efetivos nos dias de hoje, a diferenciação entre os períodos da manhã e da tarde é algo presente e que parece ter sido sutilmente transformado, continuamente reproduzido ano após ano e, ainda não superado. Levantada desde o início das atividades do PGP, em 2011, essa temática foi colocada em evidência pelos professores participantes do grupo, conforme relata Lopes (2013). Isso pode evidenciar a existência de aspectos que operam inconscientemente no interior do grupo de professores e gestores até os dias de hoje, ano de 2016, sendo uma situação que se perpetua.

Ao ser aprovada no concurso para efetivação no cargo de professora de história, não obtendo vaga na cidade onde morava, S1 lecionou em outros municípios da região e passou por uma escola em que a “trataram muito bem”. Enfatizamos esse trecho por denotar uma outra relação de grupo, diferente da encontrada por S1 na escola em que estudou e mais tarde iniciou sua carreira docente. S1 estabeleceu, naquela escola, relações interpessoais de qualidade, ressaltando o nível de formação dos professores e uma escola de “altíssimo” nível, conforme evidenciado no fragmento a seguir:

S1: [...] Então [Município A], eu fiquei no ano que eu fiquei, eu vim ser coordenadora aqui, depois eu me transferi pra [Município E], aí [Município E] sim dava pra ir, ficava mais fácil, então eu trabalhei no [escola pública 1 no município E] dois anos, fui muito bem tratada, aquele pessoal é fantástico, aí dei aula no [escola pública 1 no município E] num período que tinham assassinado um menino lá e tal, mas o pessoal muito gabaritado, doutores lá, num nível altíssimo e... aprendi muito naquela escola, com os meus colegas, pra vir foi outra luta.

Observamos uma tênue associação entre a formação acadêmica dos “doutores” com os quais conviveu e com quem se sentia bem e o aprendizado no grupo que estava inserida. Parece-nos que o contrato narcísico secundário operou novamente nas relações intersubjetivas que S1 estabeleceu, sentindo-se, portanto, pertença à referida escola. Ainda assim, isso não a impediu de querer retornar à escola de sua cidade, agora na condição de professora efetiva da disciplina de História.

No trecho que segue, S1 rememora a chegada do construtivismo à rede pública de ensino e que nesse contexto, os professores eram muito cobrados pela DE, que os pressionava no sentido de que não utilizassem métodos de ensino baseados na memorização, além da implementação de estratégias de progressão continuada, que passaram a reger a forma como se dava a vida escolar do estudante. Reconhecemos aí um importante aspecto da construção da identidade profissional dessa professora, que se incomoda com o fato de ser entendida como consumidora de reformas educacionais “desenhadas por administrações convencidas de que a bondade das reformas levará inegavelmente à sua implantação” (MARCELO, 2009b, p.124).

Mesmo não precisando disputar espaço com outros colegas professores, S1 se via na inerência de lutar com a sociedade e a burocracia do Estado. Até então, dizia se sentir mal e não se considerava uma boa professora, possivelmente por não ter condições palpáveis ou exatas para mensurar o sucesso do trabalho que realizava. A aprovação dos alunos no vestibular era, por assim dizer, a comprovação que ela buscava.

Quando questionada sobre a relação com a DE, S1 ressalta o papel do Diretor da escola no bloqueio a eventuais dissabores causados pelos representantes da DE na escola, conforme a própria descreve:

S1: [...] talvez pelos resultados da educação, o fracasso que eu tô lá nesse fracasso, eu tô junto né? Meus alunos tão ali... Eu me sinto culpada também, a gente tá no processo também, poderia ter feito mais, poderia ter conseguido mais, né? O que que faltou pra gente? Eu... acho que todo professor, não sei, pensa nisso o tempo inteiro, então a relação com a Diretoria de Ensino é uma relação hoje pelo diretor, ele segura as pontas, ele não deixa algum supervisor chegar aqui e sabe? Fazer um... desmerecer um professor ou... ele segura as pontas, eu acho que pra isso o [diretor da escola] é bom. Então ele faz um tipo de proteção, chega as informações, às vezes, logicamente ele vai ter que cumprir, porque ele também... é cargo dele, mas assim ele tenta poupar um pouco e logicamente tem aquelas coisas que a gente tem que engolir, tem que fazer e... né?

Observamos aqui o conceito de aliança inconsciente defensiva tomando corpo na medida em que o diretor parece proteger seus colegas professores de interferências externas, possivelmente por considera-los parte de um grupo que precisa de autonomia para atuar. Assim, parece compreender, ainda que inconscientemente, que os envolvidos fazem parte de uma realidade psíquica comum e compartilhada (KAËS, 2014), havendo “uma meta precisa, o que implica em um interesse comum e um envolvimento mútuo entre os parceiros” (Idem, p.14), possivelmente relacionado à manutenção do trabalho desses professores livre de possíveis interferências depreciativas vindas da DE. Assim e considerando o contexto do começo de sua carreira, S1 evidencia em seu discurso o valor por ela atribuído ao fato de ser respeitada e ter autonomia para desempenhar suas funções.

Nessa caminhada de reconstrução da história narrada por S1, percebemos que a mesma se inscreveu em diversos grupos intersubjetivos ao longo de sua vida. Em alguns teve êxito, sentindo-se valorizada, noutros não se sentiu acolhida ou foi até mesmo hostilizada. Ainda assim, dada sua boa experiência de se vincular com outras pessoas, persistiu na ideia de grupo quando viu a universidade voltando sua atenção à escola e propondo um trabalho em parceria, mesmo estando nos anos finais de sua carreira profissional.

Toda efervescência que S1 vivenciou na primeira graduação, oriunda do contato que teve com movimentos sociais e conhecimentos que antes lhe eram censurados contribuiu para que ingressasse no PGP e nele permanecesse.

Não apenas atendeu e apreciou o convite da universidade como valorizou a iniciativa e se jogou naquela nova relação e no que dela poderia vir, consciente de que sairia ganhando algo, seja em termos de formação ou de conhecimento e crescimento.

Isso num contexto de fim de carreira, quando S1 poderia esperar apenas a aposentadoria, mas, pelo contrário, mostrou-se um sujeito aberto, “compreensível e abordável, sensível às idéias e aos fatos novos, atento às manifestações mesmo estranhas” (GADOTTI, 1992, p.35), trazidas nesse momento de sua vida na interface formada por universidade e escola.

6.1.2 Os grupos de S2

A professora S2 é farmacêutica e bioquímica de formação, iniciando sua carreira docente a convite da gestão da escola em que se encontra até hoje. Depois de algum tempo lhe cobraram que apresentasse a formação necessária à docência, optando pelos cursos de licenciatura curta em Ciências e plena em Química. Nos primeiros momentos de sua entrevista, S2 descreve a identificação que sentiu junto de seus primeiros alunos do Ensino Médio e com a carreira docente, o que pode ser visto como um dos fatores que a motivou a permanecer na docência (MARCELO, 2009b). A identificação é, ainda, um dos operadores psíquicos que operam nas alianças inconscientes, sendo que no caso de S2, apontamos um acordo firmado entre ela e seus primeiros alunos para além do contrato pedagógico, pois nos parece ter sido inconscientemente firmado já nesse início de carreira. Além disso, podemos reconhecer as malhas identificatórias como os grupos internos que são mobilizados quando o sujeito se coloca em grupo e passa a estabelecer condições de identificação com o outro, seja de forma projetiva, introjetiva ou adesiva (ZIMERMAN, 1997).

Logo após o trecho em que demarca a identificação percebida com o grupo de alunos, S2 reconhece que com o passar dos anos, sua postura ficou mais maleável em sala de aula, reconhecendo o valor da experiência no que se refere ao seu processo de construir-se professora e identificar-se com essa ideia (MARCELO, 2009b). Essa maior maleabilidade pode ser atribuída ao jogo de acordos necessários à atividade docente em sala, o que faz menção aos processos de identificação mútuos e compartilhados pelos sujeitos em uma

hora aula, por exemplo, e também aquilo que será recalcado, rejeitado, abolido, depositado ou apagado (KAËS, 1997), ou seja, há aí a operação do contrato de renúncia em prol da manutenção da relação entre professora e alunos em sala de aula, havendo, em última instância, benefício a todos os envolvidos. Kaës (1997) lembra que na obra de Freud a identificação é um conceito decisivo na articulação entre os processos e formações que constituem o Eu e aquelas que formam a realidade psíquica grupal. Na continuidade de sua fala, S2 lembra que características do período histórico em que nos encontramos influenciam as vivências do professor em sala de aula:

S2: *As escolas são diferentes, os alunos são os mesmos [risos], os interesses a maior parte de todos, porque depende da... por exemplo, depende a época que nós estamos. Então nós estamos na época da tecnologia, pra eles o que que é mais interessante hoje? Celular, computador... o professor tem que saber trabalhar até com isso. E então agora as escolas em si são diferentes por causa da.. do comando, envolve *n* fatores eu acho nisso daí né?*

Reconhecemos nessa fala a experiência de S2 em mais de 20 anos em sala de aula, mas também percebemos que ao mencionar que a sala de aula é um ambiente influenciado por *n* fatores, deflagra o reconhecimento de uma teia complexa de relações intersubjetivas, de formações e processos que são rejeitados, abolidos ou renunciados naquele momento para que a relação permaneça e que exista a associação de representações e pensamentos (KAËS, 1997), bem como que o processo de ensino e aprendizagem tenha espaço. Ao final da entrevista, S2 retoma essa ideia de que muitos fatores interferem na sala de aula, menciona que a docência cansa o professor e que requer sensibilidade para que o docente lide com esse espaço de complexas interações sociais. Marcelo (2009b) levanta a desconfiança com as tecnologias utilizadas no ensino como aspecto de pouco impacto na mudança das práticas tradicionais dos professores.

Em outro momento, S2 menciona sua jornada tripla, entre escola, farmácia e casa, citando que já fora aprovada em três concursos públicos para o provimento do cargo de professora, mas não se efetivou em nenhum deles por conta da sua atuação na Farmácia Municipal, permanecendo na condição de professora da categoria F, não estabilizada.

S2: *É, eu prestei o concurso três vezes, passei nas três, mas não fui me efetivar em nenhuma né, devido a outro fat... o outro paralelo que eu tenho aí [atua como farmacêutica na Farmácia Municipal] então porque pra mim era muito longe, eu já era casada, tinha filho. Esse lado do magistério que eu acho muito ingrato. Eu acho muito difícil de analisar... isso aí vem lá de cima, sei lá.*

Nesse caso, percebemos o contrato de renúncia à estabilidade na carreira docente que S2 fez em prol da família e da Farmácia. Kaës (2014) lembra que a renúncia “pode ser imposta ou voluntariamente consentida, obtida sob constrangimento ou livremente adotada”. Não nos cabe julgar a relevância ou a validade de tal renúncia, apenas, então, nos detemos à constatação de que possivelmente se instaurou o contrato de renúncia junto a sua família, o qual foi mais forte que o contrato que poderia ter estabelecido junto à escola e seus pares. Em outro momento da entrevista, ao comentar que sempre gostou muito de estudar, mas que reconhece que esse é o momento dos filhos dela se formarem, S2 reforça nossa percepção quanto à renúncia profissional em prol da família.

Sobre a necessidade de o professor estar sempre se formando e lendo, S2 atribui à Secretaria de Educação a falta de cursos presenciais de formação continuada:

S2: *[...] Agora o professor tem que se formar né, Thiago, ele tem que sempre tá lendo, tem sempre que fazer... embora a carga horária da gente é ruim pra isso daí, mas eu acho a Secretaria da Educação deveria de oferecer mais cursos pra gente, deveria de oferecer oficinas, não só online. Porque o online nem sempre você tem uma boa formação.*

T: Hoje em dia a maioria é online?

S2: *hoje em dia é online. A maior... todos... de uns quatro anos pra cá os aperfeiçoamentos que a gente faz é tudo online.*

T: Você não tem mais que ir pra Diretoria, ir pra [Município E]?

S2: Não.

T: Antes tinha?

S2: *Antes tinha, antes tinha... tinha... era presencial, você ia, o contato que você tinha com os outros professores, a troca de experiência, e não era só uma vez que você ia, você fazia o curso. Você tinha o certificado, hoje não tem mais. Hoje não tem mais. Eu sinto falta dessas... desses aperfeiçoamentos, porque no dia a dia do professor, você conversa... aluno, a sua disciplina, os seus problemas, os problemas da escola de disciplina e tudo mais, faz falta isso aí, eu sinto.*

Ao reconhecer a necessidade de formação que a profissão professor demanda, S2 confere ao Estado a responsabilidade pelo oferecimento de cursos, de preferência na modalidade presencial. Isso denota uma S2 que sente falta de contato humano, principalmente com grupos de realidades distintas. Recorremos à Zimerman (1997) ao pensarmos na vida em grupo e a busca do sujeito por sua identidade individual, grupal e social, que inclui a profissional e corrobora o comentário de S2 ao relatar a falta que sente dos cursos presenciais.

Nesse momento concluímos a interpretação das experiências grupais que S2 mencionou em sua entrevista. Nós a percebemos como uma professora afetiva, que preza pelo contato harmônico com as pessoas à sua volta e que em prol da família, renuncia a alguns de seus alvos pulsionais, como um possível desejo de continuar estudando. Identificamos, nas experiências relatadas, um apreço à identificação com o outro, ora seus alunos, ora os colegas do PGP ou mesmo com os professores que participavam de cursos presenciais de formação continuada com ela, nos parecendo uma forma de S2 encontrar-se consigo e sentir-se parte de algo, como em busca de sua identidade profissional e pessoal.

6.1.3 Os grupos de S3

A professora S3 possui formação em Libras, sendo licenciada em Pedagogia e também em Geografia por uma universidade privada na modalidade a distância, iniciando sua carreira na docência há três anos, na qual permanece na categoria “O”, não efetiva. A primeira referência a grupos sociais na entrevista que concedeu se refere ao grupo da igreja que oferecia o curso de Libras, no qual se formou intérprete. Ainda assim, a professora S3 não forneceu muitos detalhes sobre a estrutura ou funcionamento do mesmo.

Notamos uma forte presença do grupo familiar permeando a vida e a entrevista de S3, que descreve situações em que esse grupo primário estruturador da psique individual aparece. Num dos episódios, S3 comentava sobre uma discussão que ocorreu no PGP, sobre as famílias estarem perdendo o costume de se reunir e contar histórias das gerações anteriores, uma vez que o grupo se debruçava ao levantamento de possíveis idosos que pudessem

auxiliar a recontar a história recente do município. S3 destaca, assim, que em sua família essa tradição permanece viva, conforme o excerto:

S3: *mas eu gosto, eu gosto da Geografia, é... na minha família, o pessoal tava falando no PGP lá, é... que não tem mais essa ligação... essas reuniões familiares, contar histórias e tal. Lá em casa é diferente, lá em casa tem. E ontem eu lembrei disso... porque o meu tio tava em casa, e... meu tio e minha tia, minha mãe, minha avó tava deitada na cama, eu ali junto, meu pai, e começaram a contar as coisa, o que acontecia nas política passada, que o povo brigava e tal né, como que era... coisa que eu nem tinha nascido ainda, começaram a contar, aí eu pensei na hora, assim... eu não falei... eu não falei nada, mas eu pensei, eu falei assim nossa, o pessoal do PGP fala que tem família que perdeu essa... esse tipo de reunião... é diferente da minha família, meu pai sempre comprou livro pra nós ler, ele lia pra gente, eles... eles... ele falava assim: “só não quero que rabisque o livro, que rasgue... pode ler”, então sempre teve essa... essa visão com a leitura assim em casa sempre teve. Os meus sobrinhos também são assim, os meus primos, quando nós reunimos a família, todo mundo senta lá pra conversar, não fica lá né, agora com esse negócio de tecnologia, tem dois tios meus que descobriu o WhatsApp® e fica lá... e esses dias atrás eles foram em casa meu pai falou assim... “assim não vai dar, ou ceis vem aqui pra conversar, ou ceis fica nesse negócio de celular aí” [risos], “nossa, é verdade”, aí pararam pra pensar... “não... é verdade!”. Mas é, é o conhecimento, você acaba percebendo... tipo quando fala... o pessoal fala... ah essas reuniões de familiares que têm que existir né, daí nisso a leitura, as crianças e tal, a gente percebe isso em casa e eu sempre gostei de... de estudar, de ler, só que ultimamente eu tô desmotivada, meio desmotivada, esse ano eu tô meio assim, mas eu sempre gostei, sempre... e na minha família, vamos supor, é... a maioria da família, do meu pai e da minha mãe, a maioria são evangélicos, todos, só tem um primo que não é, todos são [risos], e os meus tios viaja quase todo ano eles vão pra Israel, quase todo ano... então eles trazem livro e tal, e... nós adoramos falar sobre essa questão do judaísmo, então até esses tempo atrás, nos ATPC tava apresentando sobre isso, sobre a Faixa de Gaza essas coisas, então eu sou suspeita, falo mesmo, porque eu adoro de falar dessas coisas [risos].*

A família é o primeiro grupo em que somos inscritos e no qual somos investidos narcisicamente a fim de concretizar os sonhos de desejos irrealizados pelas gerações anteriores (KAËS, 2014). A imagem do corpo é um dos grupos internos mobilizados nas relações familiares, cuja construção “forma um dos organismos mais primitivos do vínculo grupal”, que passa a “auto-apresentar-se”, percebendo-se como sujeito ao conviver com conceitos como “membros, chefe, espírito corporativo, incorporação, rejeição, célula, matriz, fronteira, envelope” (KAËS, 1997, p.136). Dessa forma, a partir do

vínculo criado com a família, o sujeito desenvolve suas identificações e sua identidade, reconhecendo-se na posição de herdeiro, servidor e beneficiário daquele grupo.

Cabe ressaltar que identificamos nesse episódio de fala a questão da ligação entre os membros dessa família, representada pela presença de alianças inconscientes do tipo diacrônico, as quais envolvem as alianças firmadas verticalmente ou no âmbito genealógico, que no caso de S3 podem ter sido reforçadas pela religiosidade que une quase todos os seus familiares. Em outro trecho, ainda sobre a família, indigna-se com a falta de diálogo entre os membros de um mesmo grupo familiar, reforçando a importância desse vínculo para sua formação intrapsíquica e enquanto sujeito, visto que credita a reprodução desse comportamento na escola como algo positivo:

S3: [...] Mas é... e eu percebo... isso é de família já, entendeu? É que nem a [professora de Língua Portuguesa da escola] falou lá no PGP né que o pai dela que tinha isso e agora é ela, em casa sempre teve, então pra mim isso não é novidade. Às vezes o povo fala assim, “acha, meu pai nunca me contou história!”, “acha, meu pai... eu não sei nem tipo... o porquê do meu nome”, pra mim isso é o cúmulo porque... [risos] isso pra mim é normal em casa. Eu acredito que seja bom isso. E traz isso pra dentro da escola também né.

Destacamos também uma característica de S3 que além de estar presente nos trechos acima, ainda aparece em outros momentos da entrevista: sua necessidade de se comunicar por meio da fala com sua família e seus alunos. Estando intérprete de Libras em sala de aula, acompanha um aluno surdo e aponta dificuldades para realizar seu trabalho, uma vez que o aluno compreende muito pouco do que ela lhe explica e apresenta resistência quanto à realização de determinadas ações esperadas. Além disso, cabe-nos enfatizar a apreensão de S3 por estar em sala de aula acompanhando o aluno surdo e, por consequência, assistindo às aulas de todos os professores colegas seus. A oportunidade de observar a prática de outros docentes é algo raro segundo Marcelo (2009b), o que no caso de S3 contribui para o desenvolvimento de um hábito analítico, muito embora isso não tenha lhe proporcionado certa mobilização profissional no sentido de autocriticar sua própria prática.

Ademais, o fato de ter de se comunicar com um mesmo aluno durante todo o período letivo e não poder utilizar a fala para tanto parece desmotiva-la

em função de dois aspectos: o primeiro se refere à falta de interação com um número maior de alunos, pois se mostra bastante sociável e, por outro lado, a dificuldade de valer-se apenas da comunicação em Libras. Mesmo que tratando de fatores terapêuticos relacionados ao grupo, nos apropriamos da ideia de Kaës (1997), que levanta questão que nos parece ser relevante para o contexto aqui apresentado, para quem “todos os dados observáveis, conscientes ou inconscientes, verbais ou não verbais, são comunicações pertinentes, quer dos participantes, quer do grupo considerado como um todo” (KAËS, 1997, p.66). Assim, S3 parece priorizar a comunicação oral, talvez por seu retorno ser mais facilmente percebido e, uma vez que o aluno não a compreende, frustra-se. Ainda assim, temos que considerar que essa professora não se percebe em um processo de aprendizagem docente junto a esse aluno, com o qual poderia exercer seu ofício e propiciar um mínimo de avanço em termos de aprendizagem e socialização para o mesmo, que já está no final do Ensino Médio.

No trecho abaixo, S3 comenta sobre as dificuldades de compreensão do aluno e porque se sente mais útil ao trabalhar com Geografia que Libras. Conclui afirmando que se sente intérprete e cuidadora do aluno, bem como busca reforço do que fala ao citar que outra intérprete comentava o mesmo que ela, ao final do fragmento:

S3: [...] Ela tá explicando sobre ah... o começo da industrialização aqui no Brasil, ela pode explicar de um jeito que é um pouco mais complexo pra eu passar pra ele, mas eu sei, então ou História também tem alguns pontos que, como eu conheço a matéria, eu vou lá no conteúdo e vou explicar pra ele e ele vai entender, apesar de que ele entende muito pouco também, ele não entende muita coisa não. É alguma coisa ou outra só. Ele não sabe ler, isso que é o pior. Se você escrever “carro” lá, ele não sabe o que é, que tá escrito “carro” lá.

T: Mas aí “falando”...

S3: aí falando assim ele entende alguma coisa, mas é muita coisa não, ele fica muito assim aquele ponto de interrogação, tipo “por que que acontece isso?”, né?! Tipo “por que outro país, por que outra pessoa de outro país acontece isso?”. “Por que lá tem uma cultura diferente daqui?” Ele não entende essas coisas, ah você tenta explicar, mas eu prefiro ainda é... Geografia do que Libras. Porque eu acho que Libras, Geografia, eu me sentia mais útil, porque eu estudava mais, eu tava preparando aula, os alunos tava fazendo pergunta direto, então você tem que sempre tá atualizando e vai... então é uma coisa que você estuda mais. E Libras não, você fica ali, né... passa o que o professor passou ali. Não tem como... não preciso estudar pra... claro que você sempre

tem que ver sinais novos, diferentes, mas não é uma coisa que você tem que estudar especificamente praquilo, porque você vai ensinar aquilo... é diferente. E às vezes ele, como ele não é alfabetizado, ele é meio arredo, sabe? Às vezes não quer copiar, às vezes não quer fazer. “Por que que eu tenho que copiar?” Então aí cê tem que ficar aquela luta com ele, “não, vai copia, faz, é assim”, é assim na verdade eu sou intérprete e cuidadora dele no mesmo tempo. E a [intérprete de Libras, ex-participante do PGP] reclamava disso também.

É possível que S3 sinta falta de uma malha complexa de relações interpessoais representada pela interação com diferentes classes de alunos, que serviriam de motivação para o seu exercício da docência (MARCELO, 2009b). É possível também que as malhas de identificação dela e de seu aluno surdo não tenham sido mobilizadas para o estabelecimento de alianças inconscientes sólidas entre eles, o que dificulta o processo de comunicação, a interação e a própria relação estabelecida, uma vez que as alianças se fazem presentes em todas as interações sociais.

Ao tratar de seu início na docência, S3 relata a sensação de desamparo por ela percebida em relação à equipe pedagógica da escola, não se sentindo acolhida num primeiro momento. Marcelo (2009b) nos lembra de que a identidade docente é um processo que vai-se construindo e transmitindo e representa o modo como o professor define a si e aos demais. Para esse autor, exemplos como esse de S3, que se vê isolada em seu início de carreira, podem contribuir para a compreensão de aspectos da identidade docente num momento em que deixa de ser aluna e passa a ser professora e se submete a “tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO, 2009b, p.127).

Isso pode também representar a não realização imediata do contrato narcísico, pois S3 não foi investida para portar a continuidade do conjunto de sujeitos do qual passava a fazer parte naquele momento, não se apropriando da realidade grupal e não se reconhecendo como pertencente àquele lugar (KAËS, 2014). No trecho abaixo, S3 descreve o episódio:

S3: [...] Porque primeiro dia que eu entrei aqui, ninguém veio e falou assim, “oh, S3, esse aqui é o seu material, você vai nessa sala, isso significa isso, isso”, ninguém. Falaram assim ó, “ali tá o material, ali naquele armário...” tipo, eu falei meu Deus, onde eu vou? Tipo... eu fiquei... não tinha nada preparado, eu fui lá, peguei um livro [risos] da série e fui lá na série, eu não tinha nada preparado, eu fiquei... gente... eu fiquei com muito medo, mas foi tranquilo, graças a Deus.

Em outros momentos da entrevista, notamos a constante preocupação de S3 com sua preparação para lecionar, ao passo que ela renunciava a satisfação imediata de suas pulsões e prazeres no início da carreira, para estudar para as aulas que iria lecionar. Ao dedicar um tempo para o estudo dos conteúdos e preparação das aulas em horários fora de sua jornada de trabalho, observamos uma espécie de pacto de renúncia, o qual se justifica então por seu medo de não ser respeitada e de ser testada pelos alunos quanto ao domínio de determinados conteúdos. Além disso, a dificuldade de articular os conhecimentos disciplinares com os questionamentos dos estudantes também é algo relatado e comum no início da carreira docente (MARCELO, 2009b). O excerto abaixo evidencia alguns desses aspectos:

S3: [...] Assim... quando eu me vi primeira vez diante de uma sala, foi a oitava série, eu... eu acho que gaguejei tanto [risos], porque é uma coisa... aí não tem como explicar, mas quando eu entrei no Ensino Médio que eu fiquei mais, aí que eu fiquei... sabe quando você fica mais apreensivo... muito, fiquei com muito medo, de não dar conta, mas aí conforme foi passando alguns dias assim... é, eu fui me familiarizando com eles, foi ficando... sabe? uma coisa mais assim, aí a gente pegou uma amizade né, fui conhecendo os alunos, o potencial de cada um, aí fica fácil, aí é de boa, mas no começo eu estudava muito gente, pra entrar na sala de aula, porque eu pegava o que ia ver lá, ficava estudando, ficava estudando, ia dormir super tarde, levantava cedo, e vai, mas foi uma experiência boa, só que... dá medo. Eu tive medo de entrar na sala de aula. Tive medo deles fazerem muitas perguntas e eu não conseguir responder nenhuma [...].

Como última menção a estruturas grupais, trazemos um episódio que está nessa seção por contemplar um sonho que S3 teve ao participar das atividades do PGP. Com todo respeito às teorias de interpretação de sonhos, principalmente a freudiana, que os considera estruturas psíquicas com sentido e relação com a vida consciente (FREUD, 2001), apresentamos o relato de S3 por acreditar somente e tão somente que pode contribuir para nossa discussão:

S3: *Ai, eu não sei se eu fiquei pensando aí eu cheguei em casa e fui dormir... eu sonhei que tinha que escrever um texto e mandar durante as férias pro grupo. E eu escrevendo meu texto, aí eu fiz um texto e mandei pra [coordenadora do PGP] corrigir [risos] e ela corrigiu e falou “ai S3, ficou ótimo o seu texto”, e eu mandei pro grupo, ai meu Deus e era sobre o rio. Eu até cheguei a sonhar... acho que por causa do...*

Parece-nos que com o relato desse sonho e influenciada pela atividade de escrita de um capítulo de livro pelo grupo, S3 descreve certa insegurança perante o mesmo, visto que envia o suposto texto para correção antes de submetê-lo ao coletivo, parecendo, ainda, sentir necessidade de ser investida narcisicamente pelo agrupamento para assim tornar-se vinculada de fato, bem como vincular-se à ideia de um ancestral fundador, a partir do qual se tornaria elo, servidora, herdeira e beneficiária daquele agrupamento, reconhecendo assim seu lugar (KAËS, 2014).

S3 se apresenta como uma professora comunicativa, embora tímida, fortemente influenciada pelo seu grupo familiar e religioso. Em último grau, é sociável, apaixonada pela docência e sente falta de lecionar e interagir com um número maior de alunos, o que reforça seu apreço pela vivência grupal. Apesar de relatar ter-se encontrado na docência de Geografia e no PGP, S3 nos parece prescindir de investimentos do grupo para que se sinta efetivamente parte constituinte e constituída pelo mesmo. Isso talvez se justifique pelo fato de estar no início de sua carreira ou mesmo por pertencer à categoria não estabilizada funcionalmente e por estar em sala na condição de intérprete de Libras, não na docência da Geografia.

6.1.4 Os grupos de S4

O professor S4 é licenciado em Biologia, tendo iniciado sua carreira já como efetivo na rede estadual de São Paulo, onde leciona há cinco anos. Ao não se ver como professor durante a graduação, trabalhou em um laboratório de reprodução de peixes nativos no interior do estado do Paraná, até ser demitido e, concomitantemente ou logo em seguida, ser aprovado e nomeado para assumir o cargo de professor de Biologia da rede estadual paulista.

Em ordem cronológica, o primeiro registro de atividade grupal que aparece em sua entrevista diz respeito à sua graduação em Biologia, cursada em uma universidade pública do interior paranaense. S4 lembra que embora o curso fosse de licenciatura, o perfil do profissional formado e a estrutura curricular do mesmo apontavam mais para um bacharelado, inclusive por conta das atividades de pesquisa e natureza dos TCC realizados naquele contexto.

Sobre as disciplinas de natureza pedagógica, durante o curso de licenciatura, S4 rememora que como não considerava a possibilidade de lecionar, não se atentava para a importância das mesmas, além do fato de que os professores dessas disciplinas não possuíam formação específica em Biologia. Ademais, esses mesmos professores não aparentavam ter o que S4 chama de “ligação” com os alunos, talvez por falta de identificação entre o que lecionavam e a resistência encontrada nos mesmos quanto à futura atuação pedagógica, ou ainda por questões de natureza institucional que não são passíveis de apreensão, considerando o conjunto de evidências e o escopo desse trabalho. Nas palavras de S4:

S4: [...] o corpo docente tinha ótimos professores assim na área específica, Ecologia, Genética, é... Histologia, essas disciplinas mais específicas, mas na área pedagógica, nós tínhamos professores assim que eram ligados aos cursos de Português, de Pedagogia, então e que iam lá ministrar aulas na licenciatura em Biologia, talvez é uma coisa que eu tenho uma sensação assim, mas talvez é impressão minha, mas eu tinha assim... eu tenho a impressão de que eles iam lá é... ah tipo tinha uma rixa assim, sabe, entre cursos, e eles não... e aí os alunos acho que também tinha essa visão minha de que saíam de lá e não seriam professores, então acho que não tinha aquela ligação, sabe “ah eu vou, essa turma aqui serão professores de Biologia” e os alunos “ah eu vou sair professor então tenho que sugar esse professor de História da Pedagogia, História, é... de metodologia”, entendeu? Então acho que não... acho que o curso não tinha o perfil.

Dessa maneira, talvez possamos evidenciar o estabelecimento de alianças inconscientes do tipo ofensivas, dada a natureza dissonante da relação estabelecida entre os professores do conjunto de disciplinas ditas pedagógicas, os das de conteúdo específico da Biologia e os próprios alunos, o que S4 chama de “rixas”, em semelhança ao que descrevemos para a professora S1 no que tange ao seu começo de carreira e a disputa entre

professores ACT e efetivos, que buscavam a defesa e manutenção do seu espaço outrora conquistado. No caso da licenciatura de S4, nos parece plausível pensar que a disputa se dava entre professores que buscavam a formação do licenciado e os que procuravam instrumentaliza-los quanto à pesquisa dita do bacharel, havendo um ataque de um contra o outro (KAËS, 2014), o que pode se basear em disputas que envolvem produção e o ego acadêmico de agentes da universidade.

S4 relata que após a conclusão do curso de Biologia trabalhou em um laboratório de reprodução animal, no qual também desempenhava atividades de educação ambiental com grupos escolares que o visitavam. Mencionamos esse episódio aqui por se referir, em um primeiro momento, ao grupo formado por seus colegas de trabalho, que despertaram sua atenção para o fato de ser bastante envolvido com os alunos e que isso poderia, em algum momento, leva-lo à lecionar na educação formal. Em segundo lugar, a possível construção de processos identificatórios com os estudantes que conduzia nessas atividades.

Em seguida, já como docente da rede estadual paulista e comentando sobre o início de sua carreira, as primeiras aulas que lecionou e o certo grau de insegurança que geraram, logo superado em função da afinidade que teria tido com os alunos, o que podemos interpretar novamente como parte da malha identificatória que S4 mobilizou enquanto grupo interno de sua realidade intrapsíquica (KAËS, 1997), possibilitado a construção e o fortalecimento da relação com os referidos alunos.

Quanto aos colegas de trabalho, S4 aponta não para o grupo em si, mas para a ausência de organização e mobilização frente às reivindicações que fazem. Uma delas diz respeito à implantação da gestão democrática nas escolas, sendo-nos possível notar que S4 reconhece na falta de união da classe um ponto de fraqueza e ruptura, como descreve no trecho a seguir:

S4: *Ahm... Ah eu... essa relação... administrativa aí talvez ou, esse administrativo do pedagógico é... talvez eles tenham uma boa intenção, mas... eu não vejo... eu vejo uma talvez uma certa ineficiência no que eles tentam colocar. É... porque parte dos professores pedem né, reivindicam a tal da pedagogia ou da gestão democrática e que muitas vezes não é entendida... não é atendida. Eu... como é que se diz? Eu reconheço que não há uma certa*

organização por parte dos professores pra fazer essa reivindicação e aí talvez seja um problema, não sei... porque aí fica mais fácil pra quem está lá em cima, chegar aqui e jogar as coisas. Então é... talvez seja esse né o problema, porque se não há essa organização, essa união, essa forma de tentar participar dessa gestão democrática aí, propondo ações, propondo soluções, mudanças e tal, é... talvez fica mais fácil deles jogarem essa... o que vem, por exemplo, algumas avaliações que vem de lá para serem aplicadas, a intenção é boa, só que eles não percebem talvez o lado pessoal... é... pessoal que eu digo assim é... não veem o problema de tempo, de quantidade de pessoas que seria necessário pra corrigirem essas provas, digitarem os resultados, avaliarem os resultados [...].

Dessa maneira, os dirigentes e administradores do fazer pedagógico fariam uso dessa ausência de estrutura grupal coesa e organizada para impor e direcionar as atividades realizadas e as expectativas em torno desses professores, à revelia do que podem desejar, uma vez que passam a ser considerados consumidores dessas políticas e iniciativas (MARCELO, 2009b).

Em outro momento de sua entrevista, quando questionado sobre quais seriam as boas intenções dos dirigentes acima mencionados, que ele mesmo havia mencionado, S4 se remete à diferenciação entre pessoas e o “sistema”, ainda que em última instância o referido sistema seja formado por pessoas que imputam ao mesmo suas boas ou más intenções. No trecho a seguir, S4 atribui responsabilidades a indivíduos e ao sistema, diferenciando seu grau de influência:

S4: [...] *Eu vejo, eu sinto nela que ela tá fazendo aquilo ali pra ajudar mesmo, o professor, então eu vejo uma boa intenção nela, na forma dela falar, sabe? Talvez é o que eu tô dizendo, o sistema que é... empregado aí pelo Governador, pelo Secretário, talvez eles não tenham boa intenção, mas o pessoal da rede aí talvez sim. É... o Saresp, ele tem boa intenção, que é avaliar, então, mas como é feito acaba não sendo, não tendo um bom resultado, o fato dos... de professores mesmo serem aplicadores, professore... gente... fiscais serem da própria cidade, então eu vejo que tipo há uma intenção aí do resultado ser bonito sem se preocupar com o resultado né... do índice e tal, mas a prova em si ela é boa, ela tem uma boa intenção que é avaliar e ver no que precisa melhorar, só que aí vincula a uma nota da escola, um bônus para o professor, aí acaba sendo, acaba saindo errado [...].*

Na fala acima talvez possamos identificar um “grito” de esperança em que S4 busca confortar-se no que diz respeito às políticas governamentais que são postas à escola e aos professores. Ainda assim, aposta na dificuldade

operacional que essas iniciativas enfrentam ao materializarem-se nas distintas realidades concretas encontradas nas unidades escolares.

Ao concluirmos a apresentação das experiências grupais rememoradas por S4 na entrevista que concedeu, trazemos a figura do PGP, que para S4 atua como uma possibilidade de espaço para discutir aspectos da pesquisa e da educação de modo coletivo em face do contexto de críticas e cobranças que os professores se encontram imersos.

Ao mostrar-se aberto e interessado pela estrutura grupal formada por atores da escola e da universidade no PGP, S4 também revela seu gosto por se manifestar nas discussões realizadas e, para além disso, se questiona sobre o silêncio de alguns colegas, que evitam falar ou falam muito pouco nessas mesmas discussões. Ainda que não estejam em atuação, consideramos pertinente observar que S4 parece utilizar a observação sobre o posicionamento dos colegas, ou a falta dele, para se analisar e submeter-se a uma autocrítica, conforme preconiza Marcelo (2009b), quando trata do desenvolvimento da identidade docente. S4 parece ter tido experiências saudáveis com grupos ao longo de sua vida e aparenta lidar com serenidade com as demandas que surgem e carecem de contrapartida.

6.2 A INSCRIÇÃO NO PGP

Evidenciada a questão da precedência do grupo e do posicionamento dos professores entrevistados enquanto sujeitos do mesmo, partícipes de diferentes agrupamentos ao longo de sua carreira, colocamo-nos a descrever nessa seção como se deu o acesso de cada um deles ao PGP e em que momento da história do grupo isso aconteceu, reconhecendo assim a importância da construção do contrato narcísico com cada membro que ingressa no grupo.

Ao falar sobre sua entrada no PGP, S1 afirma que tinha dificuldade em participar das reuniões no começo do grupo por conta de sua vida pessoal, uma vez que além de professora, cuida da casa e da família sozinha, em uma dupla jornada de trabalho. Como nessa época as reuniões do PGP aconteciam fora do horário de trabalho dos professores, quando ela fala que não tinha condições de participar e, em um determinado momento abraça a proposta e

passa a dedicar-se ativamente ao PGP, evidenciamos que ela cria as condições de participação a partir do abandono parcial da realização de alvos pulsionais relacionados à sua casa e à sua família em prol da sua entrada no PGP. Como ela, os demais participantes também aderiram ao pacto da renúncia, a partir do qual evidenciamos a ideia de conjunto intersubjetivo como “um emaranhado de desejos e de pensamentos precedentes a cada um de nós”, reconhecendo-nos como parte e não centro e origem do grupo, a fim “de consentir algumas renúncias na realização direta e necessariamente egoísta de fins pulsionais” (KAËS, 1997, p.29) em prol do grupo como objeto de desejo coletivo.

Ainda sobre a renúncia, Kaës (2014, p.96) a define como “aquilo que se deve perder de prazer para que a relação e a cultura possam se formar e manter-se”. Parece-nos que no caso de S1, a perda de alguns momentos com sua família e no cuidado com sua casa foi condição para a sua participação no PGP. Sobre a importância do tema, o autor relembra que a renúncia aparece em todos os trabalhos de Freud acerca do trabalho da cultura e da relação, referindo-se à obra “O mal-estar da civilização”:

Freud sustenta ali que a renúncia mútua à satisfação imediata dos objetivos pulsionais é a condição para que se constitua uma ‘comunidade de direito’ que, em troca, é avalista ou a garantia da segurança de cada um e torna possíveis as relações de amor e a cultura (KAËS, 2014, p.92).

Debruçando-se à questão do direito na comunidade, Kaës (2014) explica que a emergência do direito dá bases à comunidade, que passa a submeter o comportamento arbitrário àqueles que não fizeram parte da mesma. Novamente relata que “para beneficiar-se das proteções da comunidade, em troca, devemos renunciar à satisfação imediata de alguns prazeres” (Idem, p.93). É nesse sentido que pensamos ser plausível dizer que junto a cada um dos membros do grupo tenha sido firmado um contrato de renúncia à satisfação imediata dos objetivos pulsionais (KAËS, 2014) em prol da constituição e manutenção do aparelho grupal. Em contrapartida, cada sujeito partícipe recebe a proteção da comunidade, que passa a atuar “contra a violência do indivíduo, impõe sua necessidade e torna possível o amor” (Idem, p.96). A renúncia passa a ser decisiva, então, tanto no âmbito do espaço

psíquico individual como do espaço psíquico grupal, onde o sujeito está inserido, é constituído pelo grupo e constitui parte do mesmo. O discurso de S1 ao referir-se à renúncia parcial de sua família e suas tarefas domésticas é uma evidência da renúncia pulsional e da consagração da comunidade de direito, nesse caso o PGP do qual ela faz parte.

No caso de S2 e S3, que ingressaram no PGP de forma automática quando o grupo passou a ocupar um dos horários de ATPC semanais na grade horária da escola, não lhes foi necessário renunciar aos seus alvos pulsionais como ocorreu com S1 no início da história do grupo (figura 1). Cabe destacar que no caso de S3, tratava-se de sua primeira experiência como professora, considerando ainda que estava no início de seu curso de licenciatura em Geografia. No excerto abaixo, ela descreve sua sensação ao ingressar no grupo:

S3: perdidíssima [risos], porque eu não tinha noção né do que acontecia, eu comecei a fazer o ATPC e fiquei sabendo o que que significava ATPC, né o que realmente era discutido e tal. Aí eu comecei a fazer o PGP, aí ó “você vai ter que fazer”, e tal. Aí eu entrei e vocês falando, eu falei: “Meu Deus do céu, que que é isso?!” [risos] e falavam de livro e lia livro, e apresentava os livro, eu falava, eu senti totalmente perdida, eu falei: “Meu Deus, que que eu tô fazendo aqui”, eu realmente não entendia. Aí quando foi... aí quando foi colocado no plano sobre o padrão de beleza, que nós começamos a trabalhar, com os alunos, trazer os resultados e tal, aí eu comecei a ficar mais familiarizada ali com o grupo, porque eu chegava lá perdidinha de tudo [risos], aí o [professor de Geografia, ex-participante do PGP] também, o professor [professor de Geografia, ex-participante do PGP] de Geografia me ajudou bastante, foi me orientando, como que devia de fazer e tal [...].

Os trechos sublinhados indicam momentos em que S3 descreve seu ingresso não apenas no PGP, mas na ATPC de um modo geral. Percebemos que tão logo o trabalho foi levado para o planejamento e execução da sequência didática interdisciplinar, a professora conseguiu encontrar em outro professor de Geografia o investimento e apoio necessário para compreender as atividades e a ideia de PGP como um todo, denotando a presença de uma malha identificatória entre eles, propiciada, possivelmente, por serem da mesma área de formação.

No que se refere ao professor S4, sua entrada no PGP se deu em 2014, concomitantemente ao seu ingresso na escola em que o referido grupo pertence. Sendo de participação obrigatória, àquela época, S4 relata ter considerado estranha a presença da universidade numa atividade da escola, a ATPC, conforme expõe no excerto a seguir:

S4: então eu achei estranho, na verdade... eu fiquei sem entender por um bom tempo e eu admito que ainda estou entendendo esse processo aí, mas eu fiquei sem entender, fiquei meio confuso e aí aos poucos eu fui entendendo a intenção da universidade, da escola, é... mas eu achei interessante ter, porque eu sempre gostei dessa... eu sempre gostei da pesquisa e apesar de não ter né, feito mestrado e tal, sempre gosto de ler, artigos, é... então achei interessante, a pesquisa estar sendo... eu na verdade eu fui ter esse contato, depois que eu vi como tava funcionando o PGP, daí que eu fui acho que despertar para o que existia, de que existia pesquisa na área da educação, tá entendendo? [...].

Seu discurso aponta para o tempo que tem levado para compreender as ações que são realizadas no âmbito do PGP, bem como para o fato de que apenas na convivência com o grupo é que se atentou para o fato de haver pesquisa em educação. Ao ponderar sobre o quão interessante considera a realização das reuniões do PGP em horário de ATPC, rememora que buscou sobre a função desse momento, concluindo que:

S4: [...] ah eu também vejo... é como eu tô dizendo, como eu tive essa deficiência lá na minha formação, acho que mesmo quem teve uma formação melhor que a minha nessa área pedagógica, eu acho que é interessante isso que acontece aqui na escola no horário do ATPC, porque você acaba fazendo essa análise aí, ne? [...] Eu me lembro de uma das... é em um dos PGP, agora eu não me lembro porque, eu fui e pesquisei a finalidade do ATPC e aí tem uma resolução, uma orientação da DE de que o ATPC [sinal]... de que o ATPC é para formação do professor... uma parte é para formação, então acho que cumpre com esse propósito aí. É... porque ó, eu passei por, não fazendo uma crítica às escolas, né, que eu passei, mas só aqui eu vi isso acontecendo com eficiência e com esse projeto, tá entendendo? [...].

Ao buscar o embasamento legal que regulamenta o horário da ATPC, S4 se mostra preocupado com a pertinência da realização das reuniões do PGP nesse espaço que é oficialmente destinado à formação de professores, mas

em muitos locais é utilizado por gestores e professores para discutir problemas do cotidiano escolar e socialização de recados administrativo-burocráticos.

Nesse mesmo contexto, trazemos um trecho de um relato produzido e enviado por S4 para todo o grupo em maio de 2015. No referido texto, S4 aponta alguns aspectos de um comunicado da SEE que trata das finalidades da ATPC de um modo sistêmico e pontua, a seguir, em que medida o PGP atende àquelas especificações:

Avaliação pessoal sobre o PGP-[nome da cidade]

O comunicado SE-1, de 3-4-2015, direcionado à Educadores da Rede Estadual Paulista, Pais de Alunos, Alunos, estabelece diretrizes norteadoras da política educacional do Estado de São Paulo, para a gestão 2015-2018, com o princípio da melhoria da qualidade e equidade para todos.

No que tange às necessidades de formação continuada dos docentes, as orientações vem explicitadas no item quatro, lançando linhas de ação que vão de encontro aos trabalhos realizados no PGP-[nome da cidade], em um ponto o comunicado orienta o delineamento de “perfis de competências profissionais para orientar as ações de formação continuada de professores, gestores e lideranças e para subsidiar concursos, processos seletivos e avaliações de desempenho”, isso é plenamente contemplado no PGP, uma vez que, periodicamente são selecionados textos e livros para a leitura e análise partilhada, sempre sendo observada a presença dos títulos em listas bibliográficas de concursos.

Como experiência particular, cito a leitura que realizamos do livro Não tenho o nome do livro [A escola e o conhecimento] de autoria do Professor Mário Sergio Cortella, em especial o capítulo com o subtítulo “Conhecimento, ética e ecologia” que serviu como embasamento para a resolução de uma questão no processo seletivo para o Mestrado em Educação para Ciências. Em outro ponto sugere o direcionamento da “formação de professores para apoiar a implementação de protocolos de orientação da prática, de recursos didáticos e outros procedimentos ou insumos da gestão pedagógica”, esse trabalho ocorre quando nas reuniões estabelecemos parâmetros para conduzirmos as Sequências didáticas, que são pautadas em Questões sociocientíficas contextualizadas de acordo com realidade de nossa comunidade escolar, nesse aspecto a sistematização das sequências didáticas contribuiu significativamente para com os meus trabalhos, pois os mesmos até então eram feitos sem um referencial teórico e de forma isolada de outras disciplinas. O comunicado recomenda ainda “que seja organizado bancos ou cadastros de experiências de formação de professores, gestores e lideranças escolares”, esse banco é concretizado através dos relatos transcritos semanalmente, após os encontros, as experiências ficam registradas também na forma de artigos científicos, capítulos de livros e teses de mestrados realizados com base nos trabalhos do grupo.

Por fim, fica claro que o PGP constitui espaço que atende os direcionamentos proposto pela Secretaria da Educação, bem como aos

anseios dos docentes, no que se refere a uma formação contínua, que contribua efetivamente na evolução funcional e no enriquecimento das aulas.

Com base nos trechos sublinhados, podemos dizer que S4 percebe o PGP como ponto de intersecção entre as pretensões da instituição SEE e de cada professor participante.

6.3 A RECONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DO GRUPO

Ao iniciarmos o recontar da história do PGP que aqui nos dedicamos a melhor compreender, utilizamos a entrevista de S1 como eixo principal dessa reconstrução, uma vez que dentre os quatro professores essa é a que esteve por mais tempo no grupo, quase desde o seu início até meados do ano de 2015, quando se aposentou. Assim, ao comentar em sua entrevista sobre a estrutura dos cursos de licenciatura na atualidade, ressaltando a divisão entre conteúdos pedagógicos e específicos da Biologia, a segunda licenciatura que cursou, S1 trouxe o PGP de forma espontânea à conversa, conforme podemos evidenciar no trecho abaixo:

S1: [...] Essa aproximação que vocês fizeram aqui era uma coisa que a gente pedia.

T: justamente era essa a próxima pergunta: como você se sente quando... se sentiu quando de repente começou o projeto?

S1: Olha, como estourou aquela bomba toda no começo.

T: qual, você fala?

S1: é... que eles descobriram lá como que o... o nome dele?... fez o trabalho dele...

T: O [Genovez, 2008]?

S1: O [Genovez, 2008], então eu acho que achei assim um pouco é... pessoal e eu ainda acho que é difícil tirar essas coisas, eu acho, tá? O azar aqui foi ele, o projeto já começar com... mas ao mesmo tempo, a [coordenadora do PGP] que é desafiadora né, ela topou porque ela é brava... a motivação dela foi diferente mas ela acabou virando do avesso e isso ajudou muito. Porque eu vejo, Thiago, que a... o conhecimento ele chega até uma parte pro professor. Você teve da faculdade e tal, mas como no livro nós tamo fazendo agora, isso é nítido... o acesso... não tem o acesso. Eu queria ter mais [...].

Logo no início de nossa trajetória, em meio à proposta da universidade para a constituição conjunta do PGP, surge o impacto da pesquisa de Genovez (2008) na rotina da escola. S1 parece suscitar a ideia de um momento

originário, no qual as pessoas se identificam com o objeto do agrupamento, ainda não totalmente desvelado e passam a mobilizar suas experiências e seus processos psíquicos individuais, como a fantasia inconsciente individual, por exemplo, em prol desse desvelamento. Percebemos, assim, o primeiro momento do modelo proposto por Kaës (1997) sobre sequências organizadoras grupais. A partir dessa constatação, elencamos dois fatores que podem ter contribuído para o apelo e evocação do momento originário do PGP naquele contexto: 1) a proposta, em parceria com a universidade, para constituir o grupo na escola, em 2011 e, 2) o incômodo inicial gerado pelo trabalho de Genovez (2008) até o momento em que o grupo decidiu estudar seu trabalho e conhecê-lo a fundo. S1 narra isso no trecho acima exposto quando menciona que foi o que motivou a segunda coordenadora do PGP a se debruçar sobre o texto e entendê-lo em profundidade. Nas palavras dessa mesma professora coordenadora, em uma reunião do PGP em maio de 2015:

Coordenadora do PGP: *Eu participo desde o início quando tive toda essa experiência fora do ATPC, dentro do ATPC. No início nós começamos os estudos e eu tinha certeza que eu ia desistir [...] porque eu fiquei muito brava com a tese do [Genovez, 2008]. Fiquei super revoltada e falei que eu não ia participar mais. [...] Meu primeiro embate foi esse, foi com o trabalho do [Genovez, 2008] que eu comecei a ficar perturbadíssima com as visões errôneas que a universidade tem da escola e aquilo pra mim era muito desafiador. Então eu acho que muito que aconteceu na minha vida depois, até o encontro com o Bourdieu que eu fui tentar ler e esse ano eu li o Bourdieu com prazer [...]. Então eu comecei a ficar muito revoltada mesmo e cheguei a falar ‘não vou participar disso porque isso aqui é um absurdo, a universidade vem aqui, colhe dado e depois vem falar coisa que não acontece’. Isso foi um desafio... se eu entrei no mestrado foi por causa disso [...]. Eu lia tudo e tentei desenvolver muita coisa em sala de aula, e tomei isso como algo que eu gostaria de entender, não falar a partir de um achismo, mas tentar entender essa relação.*

A proposta inicialmente feita pela universidade serviu como disparo das intenções do trabalho em grupo e o ex-aluno-e-coordenador pode ser visto como o fundador do agrupamento. A partir do encontro promovido pelo ex-aluno-e-professor de Física, primeiro coordenador do grupo e, os atores parceiros da universidade, que apresentaram a proposta de trabalho do projeto Obeduc para todos os professores da unidade escolar, mobilizando em cada

partícipe “a expectativa do encontro com o objeto” (KAËS, 1997, p.187) e o grupo passou, de fato, a existir, senão fisicamente, como um ideal de aparelho psíquico grupal a ser efetivado, tal como expõe a professora coordenadora no trecho acima, ao exaltar que a indignação com o trabalho anteriormente feito pela universidade se tornou combustível para seu interesse e permanência no grupo. Sobre o fundador do grupo, Valadares e Villani (2004) comentam que:

se capturado pelo discurso da inovação, ele transforma as insatisfações, expectativas e medos de cada participante em formas de co-participação, de maneira que as primeiras identificações entre os membros são inseridas em uma vivência de positiva potencialidade (VALADARES & VILLANI, 2004, p.14).

Assim, o fundador do grupo pode tanto propiciar ações no âmbito de garantir a continuidade da estrutura grupal quanto a derrocada logo no seu início. No caso do PGP em discussão, podemos afirmar que o grupo teve êxito em boa parte devido ao grau elevado de comprometimento dos dois coordenadores que o grupo já teve. No caso do momento originário do PGP, as alianças inconscientes pré-existentes entre os membros, juntamente com as alianças primárias que se formaram a partir desse momento, com o novo objeto em foco, foram se modificando, transformando-se e reorganizando-se, assim como também ocorreu com os processos psíquicos individuais de cada sujeito integrante do grupo. As alianças inconscientes primárias são as mais basais e se fazem presente no começo de cada nova relação que estabelecemos, sendo exemplos a relação mãe-bebê, a relação entre gerações e aquelas constituídas entre os membros de um grupo como o aqui descrito. Para Aliatti (2008), as identificações percebidas nesse momento acompanham angústias e defesas, gerando desorganizações e a busca por um organizador.

Em reunião do PGP realizada no dia 11 de maio de 2015 e dedicada para suscitar falas sobre o grupo e sua origem, na tentativa de retomar aspectos da história do grupo para um outro projeto, obtivemos o seguinte relato de uma professora de Língua Portuguesa que não participava do agrupamento em seu início:

Professora de língua portuguesa: *Eu via o PGP sempre com um pé atrás. Porque além da jornada extensa que nós tínhamos aqui, aquela carga pesada*

dos professores da tarde, aí vinha os ATPC e depois dos ATPC vinha o PGP [...]. Aí eu via os trabalhos, eu via as reuniões, sempre seguindo de fora. Aí eu falei: não, não vou me sobrecarregar mais". Aí eu via aqui esse grupo de professores da Unesp e falava "Nossa senhora, meu deus, que conteúdo, o que que a gente tem para passar pra eles? Nada!" [...] Eu não via como que eu poderia ajudar, então eu resolvi ficar do lado de fora.

O discurso apresentado nos fornece uma primeira impressão de incômodo para com a presença da universidade na escola e do potencial do grupo ganhar o status de um trabalho a mais diante de uma carga horária bastante extensa que os professores já tinham. Eximindo-se de participar das reuniões realizadas em horário fora do período letivo, não acreditava ter o que trocar com a universidade. Além dessa professora, S1 também se manifestou sobre o tema nessa mesma reunião:

S1: *[...] A questão da tese do [Genovez, 2008]. Quando eles chegavam e saíam bravos, "santo deus, eu não vou entrar nisso". Mas eu sou curiosa, né? Aí um dia eu entrei, escutei o que eles [no PGP] estavam falando, falei "será que isso daqui é pra mim? Será que vai dar? E sobre a pedagogia, eu já estou no meu final. Será que eu vou querer fazer isso?". E aí na outra vez eu não fui, e às vezes a nossa dificuldade... cansaço... É muito difícil de lidar. E aquela época era separado ainda, o PGP. Aí aconteceu uma coisa maravilhosa, depois disso. Passou a turbulência da tese, nós vamos estudar, e aquela questão da teoria, e caiu na questão do agrotóxico.*

Como pudemos ver, S1 se referiu à própria curiosidade e à continuidade do trabalho realizado no grupo após sua entrada, mesmo estando no final de sua carreira docente, possivelmente na fase da vida que Huberman (2000) denomina de "desinvestimento", quando o professor parece ter se libertado de um certo peso que pudesse ter no início de sua vida profissional. Ainda assim, o fato de S1 iniciar sua segunda licenciatura e depois o curso de acupuntura são fatores que demonstram a sua focalização em atividades prazerosas para si, diretamente ou não ligadas ao ambiente escolar.

E mesmo no que se refere ao PGP, quando ingressa e permanece no grupo, contraria um dos preceitos dessa fase do ciclo de Huberman (2000), quando seria esperado que o professor marginalizasse os acontecimentos relativos à escola e investisse mais em si. Opostamente a isso, a postura de S1

a coloca numa postura de se sentir mais parte da escola, do PGP e, ainda, com mais disposição para trabalhar, possivelmente sem o peso da cobrança recebida anos atrás e com o apoio da universidade. A presença do PGP na escola de S1 parece ter possibilitado a essa professora um novo fôlego profissional, o que talvez explique sua dificuldade em se afastar de suas atividades logo após a realização de entrevista, no momento em que seu pedido de aposentadoria foi aprovado. Em suas palavras, S1 descreve que a aproximação da universidade com a escola era algo desejado e, mesmo para ela que já estava para se aposentar, algo positivo a ponto de ser considerado uma “chave de ouro”:

S1: [...] Porque a gente falava assim “ah, a gente gostaria de se aproximar da universidade, e de repente passar uma experiência dessas, a universidade está aqui, aqui com a gente, não é lá”. Para mim, eu vou fechar com chave de ouro.

A partir dos estudos coletivos realizados sobre os eixos que norteiam o Projeto Obeduc e, o consequente desenvolvimento de uma sequência didática acerca da QSC sobre o uso e a toxicidade dos agrotóxicos pelos professores participantes do PGP no ano de 2012, o grupo passou a ser reconhecido na escola pela mobilização em torno de um tema controverso e que fazia parte da vida cotidiana das pessoas da própria comunidade escolar.

A mesma professora de Língua Portuguesa mencionada anteriormente descreveu sua surpresa ao ver o quanto o PGP produziu com alunos que ela classificava como limitados, pontuando sobre algumas aprendizagens que teve depois que ingressou no agrupamento, como sobre o trabalho com sequências didáticas, das quais ela afirma não ter conhecimento prévio.

Professora de Língua Portuguesa: Quando no fim do ano a [coordenadora do PGP] apresentou o trabalho dos alunos, e que eu vi todo aquele pacote de trabalhos que ela trouxe numa reunião, acho que foi no planejamento [...], e eu comecei a ver os alunos que tinham elaborado aqueles trabalhos e foram alunos meus que eu achava que eles eram muito limitados. E no entanto quando eu vi aquela extensão, aquele trabalho enorme, aquele trabalho maravilhoso, eu fiquei assim babando pelo PGP. Foi aí que eu comecei a mudar a minha visão diante o PGP. [...] Aí eu vi toda uma sequência didática e eu não tinha uma noção ampla de sequência didática, e eu comentei com a

[coordenadora do PGP], eu aprendi muito sobre sequência didática por meio do PGP.

Além dela, S1 se coloca como surpresa ao relatar o impacto que o “trabalhinho” realizado pelo PGP causou na escola e sobre os envolvidos na cadeia produtiva agrícola do município. Ela enfatiza o quanto ficou impressionada ao verificar mudanças nas práticas sociais relacionadas ao uso dos agrotóxicos a partir de 2012, quando o trabalho foi realizado, relatando a forma como as famílias passaram a fazer uso desses produtos e da noção adquirida acerca dos riscos associados à sua manipulação, como nos destaques do trecho abaixo:

S1: [...] hoje eu saio na rua e a gente fala de comprar um produto químico pra passar, hoje as pessoas que passavam produto já estão sabendo... cê tem noção do que foi o trabalho, só daquele trabalhinho, que eu também fiz, eu não quis mostrar, é... aconteceu uns probleminhas aí, eu fiz, mostrei, mas não mostrei o resultado, as duas vezes eu fiz. Mas... ficou... [nome da cidade] já sabe... o perigo e as pessoas já estão com medo, “Puxa minha família morreu disso!” Você tem noção do que é perder uma pessoa porque também ela não punha credibilidade, então até às vezes até ela falava “Ah isso aí é perigoso, pode? Pode nada né?!” Sabe aquela coisa que... e hoje não... “olha cuidado, não põe a mão, isso aí é perigoso”. Nós já estamos mudando uma realidade, só que aí parece meio invisível ainda, só que eu que tô acompanhando a área, preciso de alguns venenos alguma coisa, tenho sítio e tal, o papo é outro. A venda de produtos é outra. Os caras que vendiam aleatoriamente, hoje sabem que tem uma população em [nome da cidade] que tem uma noção básica do que pode ou não fazer e eles também são pressionados, “cês não podem”... cê entende? É isso que é mudança, na base. Então o que vocês fazem aqui é muito, muito, muito lindo... muito lindo!

Quanto a essa primeira atividade coletiva relacionada às QSC na história do grupo, elencamos três observações: a primeira refere-se a aspectos da profissionalidade docente apontados por S1 no trecho acima, a segunda à natureza do trabalho com as QSC e a terceira à identificação do primeiro organizador grupal no momento em que o grupo passou a discutir e colocar em prática a referida QSC sobre agrotóxicos.

No que tange à profissionalidade docente (CONTRERAS, 2002), acreditamos que a história do PGP teve influência sobre o aprimoramento de aspectos como a dimensão da obrigação moral e o compromisso com a

comunidade. Mesmo entendendo que um assunto como a toxicidade dos agrotóxicos geraria polêmica e tensões em um alunado que vive em grande parte da agricultura, o grupo de professores que participava do PGP o levou às salas de aula e conseguiu desenvolver atividades que contribuíram com o seu “desenvolvimento como pessoas” (CONTRERAS, 2002, p.76). Do mesmo modo e, dada a componente ética que existe no trabalho docente, não apenas essa obrigação moral se fez presente, mas também o compromisso com a comunidade, sendo esse a outra dimensão da profissionalidade que aqui procuramos evidenciar. Isso implica que as práticas dos professores sejam partilhadas com o contexto social e político em que estão inseridos, sendo esse aspecto da sua profissionalidade uma forma de atuar nos problemas sociopolíticos evidenciados, tal como ocorre na história desse PGP com a QSC direcionada à toxicidade dos agrotóxicos e seus aspectos éticos, morais e de cidadania.

Além disso, notamos no discurso de S1, que o trabalho pedagógico realizado extrapolou os muros da escola e assumiu uma dimensão política, afetando o modo como a comunidade circunscrita trabalha com os agrotóxicos. O sentido atribuído por S1 e pelos demais professores à escolha dessa temática, tendo em vista o contexto local, bem como a política contraideológica do PGP no que se refere à construção do currículo nos sugere que a atuação do agrupamento tem contribuído para a construção de uma sociedade mais democrática e justa (GIROUX, 1997), preocupada não apenas com o tom de crítica ao que está posto, mas com a (trans)formação de seus alunos em cidadãos críticos e participativos.

No que se refere às QSC, Ratcliffe e Grace (2003) apontam como características das mesmas a existência de uma base científica e que envolve a formação de opiniões, valores e raciocínio ético, além de serem assuntos que possibilitam o estudo de problemas locais e globais. Assim, trazemos uma reflexão de Lopes (2013) sobre a pertinência da questão escolhida pelo grupo na vida das pessoas daquela comunidade:

Neste caso, compreendemos como a vontade destes professores em trabalhar a questão envolvia também aspectos econômicos, mas não podemos deixar de levar em consideração o fato de que a maioria dos alunos são filhos de

agricultores e acabam sofrendo com as consequências desta situação (LOPES, 2013, p.185-186).

Quanto à identificação do primeiro organizador grupal, consideramos que logo após o momento originário, os integrantes do PGP assumiram uma malha identificatória entre si e sistemas de relação de objeto foram estabelecidos no contexto do grupo, o que nesse caso pode ser entendido como o interesse pelo tema da QSC, constituída pelo próprio grupo, que, lembremos, reunia-se fora do horário de trabalho dos professores. Por ser redutora e unificadora, essa fase é caracterizada por Kaës (1997) como a fase de formação do conjunto, reconhecendo os grupos internos de cada indivíduo como “organizadores potenciais”, a partir dos quais uma primeira identificação imaginária coletiva em torno de um objeto comum é concebida e “surge como um efeito de mútua determinação, constituindo-se em uma defesa contra as ansiedades dos diversos membros e um elo entre o imaginário de cada sujeito e a experiência sensível” (VALADARES & VILLANI, 2003, p.3). Parece-nos plausível pensar em um momento no PGP que representa a superação, senão total, parcial, do mito relacionado à pesquisa acadêmica, evidenciada no discurso dos professores entrevistados e um primeiro trabalho coletivo que, embora tímido, mostrou-se repleto de possibilidades de atuação com os alunos e a comunidade circunscrita.

Nesse mesmo ano, uma primeira tentativa de levar as reuniões do PGP para a ATPC não teve sucesso, isso por conta da insatisfação de alguns professores. O diálogo a seguir, entre a coordenadora do PGP e a coordenadora da escola em uma reunião realizada em maio de 2015 para resgatar aspectos da história do grupo evidencia isso:

Coordenadora da escola: *mas em 2012 a gente já se reunia aqui, não?*

Coordenadora do PGP: *Então, 2012 sim, mas aí teve o problema do pessoal que não queria, lembra? Aquilo lá também teria que ser colocado porque também é uma coisa positiva pra quem vai ler, que existe esses embates, né? Não sei se...*

Para esse momento do PGP, distinguimos duas características descritas por Kaës (1997): a prevalência da ilusão do polo isomórfico no aparelho psíquico grupal e o primeiro contato com o pacto denegativo grupal, cujas

reuniões continuaram a ocorrer em contraturno ao horário de trabalho dos professores.

No caso da ilusão isomórfica do grupo, o autor identifica uma situação na qual o espaço psíquico individual se equipara com o grupal quando “os membros do grupo tentam reduzir a distância, a tensão e a diferença entre o funcionamento do grupo e certas formações grupais do aparelho psíquico individual” (KAËS, 1997, p.209), ou seja, há a formação de uma unidade que representa um compromisso dos membros do grupo em uma causa comum, não havendo distinção entre um membro e outro ou subjetividade individuada. Em grupos não psicóticos, apenas a ilusão isomórfica ganha espaço, pois “a estrutura neurótica do aparelho psíquico grupal admite a realidade psíquica subjetiva singular e a relação de obediência e de diferença que a ordem social externa organiza” (KAËS, 1997, p.211).

Nesse sentido, a figura do fundador inicial assume um caráter de membro do coletivo e parte disso pode ser explicado pela assunção da teoria da ação comunicativa de Habermas na construção do modelo teórico do PGP. O entendimento da comunicação para o consenso, do desenvolvimento da capacidade argumentativa e, principalmente, da simetria de oportunidades de fala entre os membros do grupo, sejam atores da escola ou da universidade tem orientado as práticas desenvolvidas pelos diferentes PGP, sendo potencial à Educação em Ciências “a possibilidade de formar agentes éticos e voltados para o exercício da crítica e da argumentação no interior das esferas públicas” (LOPES, 2013, p.51).

Para Kaës (1997, p.264), a ideia de pacto coloca-se, nesse sentido, em oposição ao de contrato, “como resultado de uma paz imposta”. Assim, o pacto denegativo constitui-se uma pactuação entre inconscientes de indivíduos que entram em acordo para produzi-lo tendo por intenção organizar e manter a relação, tentando defendê-la do que possa ameaçar o sentido de grupalidade constituído (VALADARES & VILLANI, 2004). No caso do PGP, pensamos que a grupalidade poderia ser ameaçada pelo fim do próprio grupo, a pedido da gestão da escola ou pelos professores que dele não participavam, visto que as reuniões ocorriam fora do horário de trabalho dos professores, mas os

trabalhos resultantes tinham relação direta com o cotidiano escolar dos alunos, com o currículo e com a dinâmica (inter)disciplinar de toda a escola. Assim,

para que esse acordo seja de compromisso (de envolvimento) e que se mantenha um trabalho (uma elaboração) é necessário da parte de cada sujeito: ele consiste precisamente em pôr em ação, de modo simétrico ou assimétrico, seja operações de repressões, seja operações de negação, de desaprovação, de rejeição ou de enquistamento em cada sujeito e na relação que os vincula (KAËS, 2014, p.119).

Ao término do ano letivo de 2012, duas mudanças provocaram certa desorganização no grupo: a cessão de uma das ATPC semanais da escola para as reuniões do PGP, a pedido do próprio grupo e sem as resistências encontradas na tentativa anterior, além da saída do ex-aluno-e-coordenador do grupo, que solicitou remoção do seu cargo para outra cidade. Desse modo, não podendo continuar na função, renunciou ao grupo em prol de interesses pessoais sobre os quais não podemos avaliar. É nesse momento que entram no grupo uma série de professores que até então não tinham interesse ou oportunidade de participar das reuniões e atividades do mesmo, como S2 e S3, por exemplo. Assim, o grupo cresceu e passou a ser coordenado por uma professora de língua portuguesa, presente desde o princípio do grupo.

Reconhecendo acontecimentos dessa natureza como intermediários, Kaës (1997, p.224) afirma que essas formações e processos “comuns a seus membros, asseguram a continuidade e a articulação entre a psique dos sujeitos e a do grupo, mas se formam e se realizam segundo modalidades próprias em cada um desses espaços psíquicos”. Nesse sentido, é certo que cada membro do grupo, inclusive os novos, tenha recebido as novidades de uma forma particular, o que de fato não alterou a dinâmica das atividades, que continuaram a ocorrer normalmente, inclusive em maiores proporções.

Muito embora a passagem das reuniões para a ATPC tenha contribuído para o crescimento do grupo e, ainda que o espaço em questão seja oficialmente tido como momento de formação continuada daqueles professores, não havia sido oferecido algo alternativo àquela atividade aos professores que eventualmente não quisessem participar daquele processo. Àquela época, isso não foi problema, mas no final de 2014 a questão ressurgiu com força e, coletivamente, propusemos uma solução que foi aceita pelo

grupo, como veremos adiante. Lopes (2013, p.49) considera as ATPC “como momento de recados ou outros elementos sistemáticos das escolas, invés de se caracterizarem como momento de interação e formação”, reforçando a ideia de que esse espaço normalmente não é utilizado de forma adequada. Nesse mesmo sentido, Pimenta (2005) coloca o então chamado horário de trabalho pedagógico e coletivo (HTPC) como revestido de burocracia no encontro dificultado por condições funcionais diversas e desencontradas.

Ao descrever sobre as atividades realizadas naquele ano de 2013, quando o grupo constituiu como QSC os padrões de beleza, o consumo e a saúde, S1 traz elementos que nos levam a considerar essa fase como a que contempla o aparecimento do segundo organizador grupal. É nesse momento que surge o envelope grupal, estrutura que garante ao grupo uma forma e uma coesão, delimitando espaço e temporalidade próprios ao grupo e estruturando o seu imaginário (ALIATTI, 2008). Além dela, S3 também rememora em sua entrevista diversos acontecimentos que a marcaram naquele trabalho realizado pelo grupo, conforme o excerto abaixo:

S3: [...] *Pra mim, o primeiro ano, que foi 2013, o trabalho que o PGP foi... é, desenvolveu, foi uma coisa assim, maravilhosa, eu tenho os trabalhos até hoje do pessoal em casa, teve uns que fez um caderno de pesquisa do padrão de beleza nos continentes, saber sobre os continentes... gente, foi maravilhoso. É que, no fim, não teve... não teve como finalizar esse trabalho, de mostrar tudo, e... agora cê vê, ano que vem eles já tão no terceiro o pessoal que era da oitava série, esse ano eles tão... eles tão no segundo. Então eu achei uma coisa assim, fantástica. E eu me encontrei no grupo também [...].*

S3 ressalta nos trechos sublinhados seu apreço pelas ações concretizadas pelo grupo, reconhecendo-se como parte e como elo, servidora, herdeira e beneficiária do grupo (KAËS, 2014). Sobre a relevância da escolha do tema da QSC para os alunos, S3 ainda comenta:

S3: *teve... teve a maior influência! Muito, porque você imagina falar de beleza numa sala de aula? Sobre o que ó, vamos supor, eu trabalhei na oitava série, sobre... padrão de beleza nos continentes, eu separei os continentes, mais ou menos pra eles, e separei em grupo e aí eles traziam as imagem, e nós discutíamos sobre o que é beleza pra nós aqui e não é lá, né? Nas tribos indígenas, né? O padrão de beleza é totalmente... e é belo aquilo pra eles. Então isso chama a atenção do aluno: “Nossa, professora, cê acha, isso,*

aquilo, é belo lá, tipo, é bonito, Meu Deus!” e aquela coisa assim, então é uma coisa que mexe realmente e eles conseguem... eles conseguiram perceber que essa máquina que eles... que eles coloca, a beleza como se fosse o auge de tudo, eles começam a perceber que também existe o fundo do capitalismo aí né, que é a venda... então eles conseguiram perceber... então acho que foi muito mais fácil de trabalhar [...].

Fica evidente o quanto o tema possibilitou a realização de atividades diferenciadas, como a discussão sobre os padrões de beleza mundo afora e a evidência do capitalismo como influência direta na vida das pessoas, seja numa cidade pequena ou numa metrópole. Além disso, notamos a empolgação de S3 ao falar do trabalho realizado, o que denota sua identificação com o tema e a participação efetiva no grupo naquele ano.

Nessa fase de nossa reconstrução ocorre, ainda, o surgimento das primeiras regras e leis grupais (KAËS, 1997), o que no caso do PGP e de seus pressupostos teóricos, pode ser entendido como as atividades realizadas pelo grupo, as discussões de referenciais teóricos, o planejamento coletivo por área ou interdisciplinarmente, os quais deixaram de ser alheios a todos os membros e mesmo ao pesquisador, que ingressou no grupo nessa época e não estava acostumado com um ambiente escolar propício à discussão de ideias e ao desenvolvimento coletivo de ações. Segundo Kaës (1997, p.188), “um novo procedimento de unificação e de integração está, pois, em curso”, havendo a constituição do contrato narcísico, da ilusão grupal, a exclusão do intruso e a designação do inimigo externo.

O contrato narcísico é definido por Kaës (2014) como uma aliança inconsciente estruturante primária, necessária ao desenvolvimento da vida psíquica do grupo. Consiste em uma aliança de base que tem por função principal a manutenção da “continuidade do investimento de autoconservação, para cada sujeito e para cada grupo humano do qual este é parte constituinte” (Idem, p.64). Assim, cada membro do PGP contribuiu para a manutenção do vínculo do grupo e, ao mesmo tempo, foi investido narcisicamente pelo grupo, a fim de manter a unidade do todo.

Na tentativa de estabelecer um inimigo externo ao grupo, S1 nos auxilia ao falar das avaliações externas aplicadas pela Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo e do quanto interferem no cotidiano escolar e minam o psicológico dos professores com pressão e cobranças:

S1: [...] Aquele trabalho que fizemos aqui de... como é o tipo sanguíneo, não... diabetes nós fizemos né? Tipo sanguíneo é outro. E nossa, surtiu um efeito fantástico, quer dizer, quando se quer, se faz coisas grandiosas, cada um na sua área, experimentamos coisas lindas, né? Trabalho no momento cultural, mas aí novamente pela pressão da escola e tem que alcançar metas, eu acho que esse Saresp e essa... ele... ele molda o professor de um jeito que fica difícil ele conseguir escapar e aí mata o professor. É triste, mas mata, entendeu? Cê tem que fazer isso, cê tem que fazer aquilo, cê tem, cê tem que, cê tem que, eu me sinto sufocada às vezes, eu tenho eu tenho, eu tenho, eu tenho, mas puxa, eu gosto tanto das outras coisa, mas não dá tempo, você tem que dar aquilo [...].

O início do trecho diz respeito ainda a uma das vertentes do trabalho realizado em 2013, que dizia respeito à saúde e consumo, por isso a menção ao diabetes. Na sequência, o desabafo referente à impotência perante a interferência e inerência de avaliações externas como o Saresp, que é aplicado para estudantes do segundo, terceiro, quinto, sétimo e nono ano do Ensino Fundamental e para os do último ano do Ensino Médio a fim de mensurar o desempenho em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Embora seu caráter diagnóstico pareça não trazer maiores consequências, o Saresp classifica as escolas, as turmas de alunos e, em último grau, os professores, que recebem bonificação em seus salários de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), que é calculado a partir dos resultados do Saresp em cada escola.

Sendo as ALE um dos eixos do trabalho do Projeto Obeduc e por consequência do PGP, as discussões das condicionantes relacionadas à sua realização estiveram presentes em toda a história do grupo, com a busca pelo desvelamento de muitas questões relacionadas ao tema e às cobranças associadas. A QSC desenvolvida em 2013 é um exemplo disso, pois todas as ações atreladas à QSC tinham a intenção secundária de buscar a melhoria dos índices do Saresp para a disciplina de Matemática. No trecho a seguir, oriundo do “II Foro de Experiencias Didácticas sobre Cuestiones Sociocientíficas (CSC)”, realizado via Web entre o PGP e o Grupo de investigación Alternativas

para la Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza (Alternaciencias), da UPN, de Bogotá, Colômbia, em maio de 2013, a professora coordenadora do PGP comenta sobre o trabalho realizado naquele ano:

Coordenadora do PGP: [...] e particularmente nós vimos algumas dificuldades, porque o nosso grupo, o nosso grupo, ele é interdisciplinar, isso tem algumas potencialidades, mas é... nós vimos que pra concretização da interdisciplinaridade né, alguns pontos ficaram falhos, então durante o ano de 2013, o que nós tamo tentando fazer é fazer um trabalho mais pensado com relação à interdisciplinaridade, quer dizer, como né, ações isoladas elas não ajudam na formação do aluno né? Na Língua Portuguesa, nós trabalhamos com o desenvolvimento da argumentação... e as questões sociocientíficas elas são muito importantes pra isso né, porque elas ajudam o aluno a debater, a se envolver com questões que geram controvérsias, questões polêmicas, e nós temos no estado de São Paulo né uma avaliação chamada Saresp e o Brasil nós temos o ENEM, que é o Exame Nacional do Ensino Médio. Esses dois... essas duas avaliações priorizam textos argumentativos, e nós consideramos né que o trabalho com as questões sociocientíficas com eixo CTSA né eles ajudam esses alunos a se formar enquanto cidadãos críticos que podem argumentar melhor. O que nós durante o ano de 2013 nós estamos legitimando uma questão sociocientífica. É... de uma maneira coletiva, com esse grupo né, que é um grupo grande, pode-se dizer né e... nós estamos tentando montar sequências didáticas de cunho transversal e interdisciplinar que priorizem a temática que nós... é... que nós elencamos né. A temática da questão sociocientífica ela ainda tá em aberto, a temática tá fechada, o título ainda está em aberto porque nós estamos ainda em discussões, então o tema que nós vamos trabalhar esse ano é compreensão sociocientífica de padrão de beleza, consumo e saúde, então essas são questões né que envolvem as várias áreas, nós estamos nos reunindo e nos reunindo constantemente, em grupos né, ou por disciplinas, ou interdisciplinares pensando o que cada área pode fazer pra trabalhar esse tema, então do... de tudo que nós fizemos na nossa escola, nós acreditamos que o trabalho com as questões sociocientíficas ele dá muito resultado, nós temos trabalhos de alunos, nós temos relato de alunos, nós temos gravações, vídeos né, e nós pudemos ver que isso, esse trabalho ele ajuda muito o aluno a se desenvolver, a desenvolver a sua criticidade, desde que feito de forma interdisciplinar. Então o nosso grupo ele tem esse lado que é positivo né, são professores de várias áreas, que trocam experiências, trocam conteúdos e esse ano nós tentaremos né, estamos tentando que esse trabalho continue, mas que ele tenha muito mais resultados do que o feito no ano passado, porque o trabalho interdisciplinar ele é difícil de ser concretizado na escola né, então o desafio nosso esse ano é que a gente consiga efetivamente ter bons resultados, bom, eu acho que o básico né é isso, outra coisa, a nossa escola é... na avaliação externa do estado de São Paulo nós temos um índice alto em português que é o estudo de Língua Portuguesa né, não sei qual é a proximidade que vocês tem disso aí e em Matemática nós temos o índice muito baixo, então nós vamos priorizar a questão sociocientífica envolvendo é... atividades, com que desenvolvam o raciocínio, e que envolvam não só...

prioritariamente a Matemática que é uma defasagem na nossa escola, então nós vamos trabalhar com um tema local, que nós temos problema de alunos com anorexia, bulimia, alunos que têm problemas com o diabetes e essa é uma questão assim que pra escola ela é importante, então o tema né, é um tema local e que envolve a formação de professores, envolve a avaliação externa e nós é isso aí que nós estamos tentando fazer [...].

Destacamos nos trechos sublinhados a compreensão da professora sobre as atividades desenvolvidas naquele ano pelo grupo, além da sua explicação sobre as ALE a que a escola é submetida anualmente, encerrando com a ideia de priorizar o raciocínio matemático, principal defasagem identificada nos índices das avaliações. Além dela, uma das professoras de Matemática também comentou sobre as atividades em uma reunião do PGP realizada em 2015:

Professora de matemática: [...] Para mim foi o melhor ano, eu achei que foi o auge do nosso trabalho, porque a gente conseguiu a interdisciplinaridade, principalmente ali em Ciências, Matemática, Português, Educação Física. A gente trabalhou muito junto [...]. Minha turma de matemática era super criticada, os oitavos anos, era uma bomba na minha mão. Eu fui super cobrada naquele ano por causa das oitavas séries de matemática, eu vi uma pressão muito grande sobre mim aquele ano, e eu achei que foi muito legal. E eles gostaram, eles participaram [...].

Em sua fala, a professora expõe não apenas o sucesso do trabalho realizado de maneira interdisciplinar, mas também a pressão por ela recebida e como isso foi, de certa forma, minimizado pelo suporte fornecido pelo PGP. Concluímos o ano nos perguntando, enquanto grupo, se era adequado mover as ações nesse sentido. Concluímos que não e passamos a trabalhar independentemente dos índices, que não foram ignorados, mas tiveram seu peso relativizado no contexto do PGP.

No começo de 2014, a falta de fechamento da QSC desenvolvida no ano anterior veio à tona, havendo falas de professores do grupo insatisfeitos com a falta de finalização da temática junto aos alunos. Ao propor a discussão do tema e das demais atividades realizadas no ano anterior, a professora coordenadora do PGP disse:

Coordenadora do PGP: *Então gente, nós pensamos em retomar algumas coisas assim do trabalho que foi feito no ano passado, né, e pensando assim o que que a nossa escol... o que que esse grupo tá fazendo pra escola, ne, é... qual é a relação que existe entre o grupo e a escola, o que que os nossos alunos ganham com isso ne... é, os professores enquanto profissão também...*

Após essa fala inicial buscando suscitar um momento de autocompreensão do grupo, foram socializados os trabalhos produzidos e apresentados por membros do PGP no IX Enpefis, realizado em Ilha Solteira em dezembro de 2013. Das falas sobre os trabalhos produzidos para o evento, duas delas nos chamam a atenção para o papel do grupo nesse momento e para alguns dos possíveis ganhos em termos de aprendizagens profissionais de dois desses professores:

Professor de Filosofia da escola: *[...] então é o seguinte, eu procurei focar nesse mini artigo aqui, como que eu compreendo o PGP, eu falei pra vocês aquela vez que eu tinha minhas aversões, que eu queria saber até que ponto aquilo ali era positivo pra mim, o que que... eu tava tendo uma visão utilitarista da coisa, né... como que cê ia, que ganho que o eu ia ter com isso, aí eu fui, a gente foi conversando e tudo, fui tendo experiência, eu tive lá a experiência de Ilha solteira, eu achei bacana o trabalho deles, então é isso assim foi de maneira tão positiva na minha vida que eu cheguei a colocar num quadro pra por na minha casa e eu, isso aqui me fez amadurecer muito estar em contato com essas pessoas, porque eu pude entender como que funciona, por exemplo, eu tenho a experiência da faculdade, várias experiências com os outros professores... mas quando eu entrei na sala de aula, a realidade era outra, eu não tive assim o conceito prático, então o PGP me ajudou assim a amadurecer como intelectual, precisava de algo pra me dar embasamento, pra eu estar envolvido... por exemplo, a minha faculdade foi semipresencial, eu tive muito pouco contato com pessoas assim, foi mais produção autônoma mesmo, o professor chegava dava palestra e tudo, tanto que os professor que eu tive na faculdade, o polo Marília, eu me especializei muito nesse meio de comunicação, a parte virtual da coisa, mas sempre faltou contato com os professores, tive grandes mestres [...] mas assim... voltando, falta muito contato com outros profissionais, outros professores, era ensino a distância, eu tive dez amigos só de estudiosos de Filosofia. Aí o que que acontece, tive minha bagagem de faculdade, aí na hora da sala de aula a realidade era outra, então o que eu procurei fazer nesse trabalho, pessoal, na introdução [...]*

Como visto no trecho acima, o professor de Filosofia revela que apesar da resistência que inicialmente possuía quanto à ideia de PGP e sua relação com o GGP, ao conhecer melhor o contexto, viajando até Ilha Solteira, modificou sua forma de ver o grupo e passou a atribuir ao contato com esses

integrantes uma maior carga de maturidade, o que o teria motivado a se envolver mais com o trabalho desenvolvido pelo grupo. Esse mesmo professor relatou, inclusive, o fim de certa solidão profissional advinda da licenciatura cursada na modalidade semipresencial, suprida em parte pela interação no PGP.

A outra professora que se pronunciou sobre o ocorrido foi a de Ciências, cuja fala trata especificamente da falta de fechamento da sequência didática realizada em 2013 e, embora não tenha participado presencialmente do evento, escreveu um resumo junto com outros atores do grupo para o evento supracitado:

Professora de Ciências da escola: *Então de Ciências, pra quem não tava aqui, em busca do corpo perfeito, de Ciências, nós trabalhamos textos, primeiro um levantamento inicial, uma sondagem inicial do assunto, trabalhamos alimentação saudável, alimentação equilibrada, nutrientes, então foi uma parte teórica. Em seguida um levantamento de dados, fizemos um questionário, trabalhamos com os nonos anos, alimentação diária, o que eles comem né... no café da manhã, no intervalo, no almoço, jantar, lanche da tarde e ceia, né... levantamento de dados... foi feita a tabulação e os gráficos e trabalhamos textos e não o resultado dessa pesquisa, então o que nós ficamos triste, não deu pra finalizar, a [professora de Educação Física] pesou, viu a altura, a verificação da altura, do peso, o IMC, e não conseguimos finalizar. Tá aqui, a conclusão né Thiago [referindo-se ao resumo enviado ao Enpefis], a conclusão tá, colocamos que ficamos em aberto, então acho que pra esse ano, trabalhar uma questão qualquer questão que a gente for trabalhar, eu não sei, eu acho que eu tenho dificuldade, não sei os outros aí, de trabalhar no coletivo. Eu acho que faltou isso pra mim, então eu sou muito ansiosa, então tinha lá o resultado, eu já queria eu terminar aquilo lá né Thiago, eu queria fazer a tabulação, eu queria fazer o resultado, o gráfico, eu não queria esperar, então você fica esperando o outro, o outro não faz, e aí você fica incomodada, ou o trabalho fica em aberto. Eu não sei se é falha minha, eu não consegui finalizar [...].*

Ao reconhecer que talvez tenha ficado muito ansiosa pela continuidade do trabalho depender de outros colegas, a referida professora ressalta a sua dificuldade de trabalhar no coletivo, trazendo para a discussão esse aspecto tão importante em um grupo intersubjetivo como o PGP e que propõe atividades de cunho interdisciplinar que implicam na interdependência e na interação entre as pessoas participantes. Sobre essa mesma questão, S1 toma a palavra em uma reunião realizada em maio de 2015 e pontua:

S1: *eu vejo assim, olha, a gente tá aprendendo a... o trabalho coletivo parte do pressuposto da gente tem que desarmar e aprender a “não sou perfeita, não sou melhor, não sou”...*

Embora separados temporalmente por mais de um ano, os dois trechos acima apontam para a aprendizagem dessas duas professoras sobre a necessidade de aprimorar o trabalho coletivo e que isso é uma das propostas do PGP, que se coloca como grupo intersubjetivo nesse contexto. Voltando à reunião de 2014 a coordenadora do PGP acrescenta a ideia de que o planejamento coletivo das ações do grupo é essencial para alcançar a interdisciplinaridade:

Coordenadora do PGP: *A verdade gente é que desde os primeiros trabalhos que nós fizemos, que até eu e a [docente da universidade] fizemos juntas, a pior coisa é a concretização da interdisciplinaridade, que pra trabalhar com isso, pra que o trabalho vá melhorando, a gente tem que pensar no coletivo.*

Talvez por ansiedade e mesmo com toda a discussão acima apresentada frente às demandas que iam surgindo, o grupo acabou por não realizar o fechamento da QSC sobre “padrões de beleza, consumo e saúde” com os alunos, partindo para a constituição de um novo tema a ser desenvolvido no PGP em 2014.

Nesse ínterim, a escola foi contemplada com recursos do ProEMI para ampliar o acesso e a permanência dos alunos desse nível de ensino na escola. Além disso, o Rio Tietê, que passa pela cidade, apresentava mau cheiro e alguns criadores da região registraram mortandade de várias toneladas de peixes, o que significava não apenas prejuízo para as atividades econômicas, turísticas e recreativas ligadas ao rio, como a relevância desse corpo d’água na vida das pessoas daquela cidade, tornando-se assim um ponto de interseção entre o projeto Obeduc e o ProEMI, que passaram ambos a tê-lo como objeto de um trabalho conjunto e integrado.

Esse tema veio à tona numa das primeiras reuniões do PGP em 2014, realizada em fevereiro. Damos destaque a um trecho no qual alguns professores comentam sobre algumas das várias controvérsias identificadas em relação ao Rio Tietê:

Professor de Arte: ... e a ligação afetiva... existe uma relação afetiva com o rio, porque as pessoas vêm passear, e é uma coisa que já tá introjetada...

Diretor da escola: olha... eu gostei da polêmica aqui, acho que... tava comentando aqui com ela... é um assunto... tô gostando bastante.

S1: é o momento também, nós tamos... fora o calorão...

Coordenadora do PGP: é, eu acho assim, uma das coisas é a questão estar na mídia, né? Passar na mídia... eu acho assim... o [jornal do município E] por mais assim, por pior que seja o jornal, ele ainda é um veículo de proximidade nossa, né? Então seria... nós já tivemos parceria com eles, então nós poderíamos até usar aquelas reportagens... saiu reportagem, saiu notícia... pra incentivar...

Nessa reunião emergiram várias questões relacionadas ao Rio Tietê e que envolviam a vida não apenas dos professores que ali estavam, habitantes da região, mas dos alunos da escola e da comunidade escolar. Alguns dos aspectos citados, como aqueles ligados ao afetivo, que causam polêmica e que são divulgados pela mídia estão entre as características das QSC elencadas por Ratcliffe e Grace (2003).

Nesse primeiro de dois anos de ProEMI, o grupo permaneceu no âmbito do planejamento de atividades e na execução de sequências didáticas interdisciplinares atreladas às controvérsias citadas, cujas ações são apresentadas no trabalho de Lenharo (2016). A autora elucubra sobre a transitoriedade da sequência didática produzida por professores do grupo, ressaltando que após dois anos da ocorrência, a investigação temática já não condizia com os interesses da comunidade local, não havendo entretanto, como prever ou estabelecer a duração da pertinência do tema previamente. Lenharo (2016) ressalta ainda que a necessidade de diálogo com professores de disciplinas diversas dificulta o trabalho, havendo maior ou menor receptividade e adesão à proposta da sequência didática interdisciplinar. Das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, participaram efetivamente da atividade proposta professores de Português, Biologia, Química, Física, Artes, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Dos professores responsáveis por essas disciplinas, temos a fala de uma das professoras de língua portuguesa durante uma reunião do PGP em maio de 2015, que expressa de forma visceral sua angústia por não ter tido maior colaboração dos colegas em 2014 no período da tarde:

Professora de Língua Portuguesa: *No período da manhã deu certo? Dizem que deu! Eu não sei, não trabalhei, mas no período da tarde não deu! Não deu... porque quando eu chegava e questionava a sala, eles nem sabiam do que se tratava. Não deu... Aí foi faz de conta? [...] Sim, eu estava à tarde, assim como tinha vários professores aqui também do período da tarde, participando do PGP. E todos assim, concordando com tudo né e falando dos trabalhos, mas o período da tarde não teve resultado nenhum, por quê? Porque são coitadinhos, não tem acesso, são de sítio, é isso, são pobre, é isso aquilo e aquele outro? Não sei, algum motivo houve! [...] eu fiquei muito angustiada com isso... [...].*

A referida professora aponta para a diferenciação existente entre o modo como os professores lidam com os alunos dos períodos da manhã e da tarde, visto a diferenciação do público em cada um deles. Ela aponta que teve dificuldades em trabalhar sem a colaboração dos colegas, como no excerto a seguir: “[...] aí eu tive que levar na sala de informática, pesquisar, falar sobre o assunto, os alunos foram interagindo, buscando um pouco aí ao mesmo tempo ensinando a estrutura do artigo de opinião, onde saiu alguma coisa, mas sem a contribuição dos demais”. Parece-nos que a reprodução dessa diferenciação ao longo dos anos é potencializada nesses trabalhos que visam englobar alunos de todos os períodos, de forma que S4, recém-chegado à escola e talvez alheio à diferenciação, teve outro posicionamento: “[...] eu só queria relatar é... o meu caso. As mesmas... aonde tá parado e o que foi desenvolvido a tarde e eu acho que tem grande falha é... da minha parte. As mesmas falhas que aconteceram de manhã, aconteceram a tarde e a noite. Assim... tô falando por mim”, não reproduzindo a distinção tradicionalmente feita entre alunos do período da manhã e da tarde.

Em meio a um ano com alterações no calendário escolar por conta da Copa do Mundo de Futebol e das eleições realizadas no Brasil, acreditamos que o grupo se manteve envelopado por cerca de dois anos, até que, no final de 2014, na última reunião do ano, o destino do grupo foi colocado em votação.

A não existência de uma ATPC alternativa às reuniões do PGP foi questionada por dois professores, que manifestaram seu desejo de não mais fazer parte do PGP. Respeitado o direito deles, a gestão propôs que a partir de

2015 as reuniões do PGP ocorressem a cada quinze dias, havendo uma ATPC coletiva conduzida pelo diretor nas demais semanas.

Assim, em 2015, em meio à execução das atividades do ProEMI, que contemplavam a escrita de dois livros baseados em atividades realizadas pelos professores de todas as disciplinas com seus alunos, nos vemos no contexto do terceiro organizador grupal. Um dos livros foi encabeçado pela professora S1 e dizia respeito à história do município, cuja existência está associada ao Rio Tietê desde os seus primórdios, enquanto o outro abordava aspectos da ecologia dos peixes nativos e exóticos, cujos encaminhamentos eram feitos pelo professor S4. Ambos os livros foram concebidos e tiveram parte de sua execução incluída junto às atividades relacionadas pelo PGP sobre a QSC que desenvolvia as controvérsias relacionadas ao Rio Tietê com alunos e professores, de modo a incluir entrevistas e questionários com pessoas mais idosas e com pescadores profissionais e amadores da cidade, utilizando alguns princípios da História Oral para tanto.

Reconhecemos nessas produções a concepção, execução e autoria do professorado participante do PGP, cuja atuação não se restringiu a algo previamente determinado, mas que a partir da possibilidade de ter verba para a impressão de não apenas um, como dois livros, colocou a criatividade e a inventividade para funcionar. Essa visão fortalece o diálogo entre o que se pensa e o que e como se faz por considerar o trabalho docente como intelectual (GIROUX, 1997), havendo uma conexão mais claramente estabelecida entre a concepção e a fase da escrita dos livros, valorizando “a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p.136).

Esta fase é caracterizada por uma reorganização grupal, reforçada por partidas e adesões que possibilitam a “tomada de consciência da história, por intermédio das experiências de decepção, de luto e de renúncia” (KAËS, 1997, p.188), tornando o grupo mais coeso e dotado de segurança. Sobre a segurança que passou a sentir, S1 comenta em sua entrevista:

S1: *No PGP? Olha, eu tomo muito cuidado agora com o processo, né? Não é que a gente não tomava antes, mas os passos, né? Então agora vou dar tal coisa, então eu vou... eu tô mais segura, hoje! Não tenho medo de falar... Não*

tá indo bem. Gente, para, antes eu tinha mais... eu era mais insegura, eu sabia, mas eu não comentava isso, e eu acho que vocês deram mais segurança pra gente, foram... é... delinear é... vamo por assim, é... ou perceber mesmo certas coisas que passavam batido, né? Puxa, mas eu podia... então é... segurança. Né? De você analisar aquilo e falar “não... realmente é isso” tá precisando disso, tá faltando tal coisa naquela sala. E a nossa... a nossa turma se fortaleceu... eu achei. Porque um comenta aqui, outro comenta lá, tá tudo meio igual, houve nesse sentido... nesse sentido, houve um trabalho coletivo, entendeu? A segurança que foi dada... porque tudo que você lê a mais, tudo que você né comenta, olha é assim, o desafio é tal... Matemática nas aulas, tudo isso é... né... é construção, é processo e eu sinto os professores mais firmes assim, pelo menos a turminha que tava participando do PGP no começo, porque também tem um detalhe, né? Muda muito... essa turminha nova que tá aí, ainda tá errando, eu acho assim, pouco perdida ainda, tá começando, mas a hora que eles enquadrarem, tudo é tempo... né? Eu acho que eles vão sentir essa segurança, eu tenho muito mais segurança do que eu tinha antes.

Apesar de trazer à discussão a segurança no nível pessoal, acreditamos que S1 tenha tentado mostrar que aproveitou as condições oportunizadas pela experiência em grupo para se desenvolver profissionalmente, superando o medo e a insegurança e priorizando sua formação na interação com os agentes da escola e da universidade. Em uma das reuniões realizadas em maio de 2015 como parte da rememoração da história do grupo, S1 toma a palavra em um determinado momento e reforça novamente sobre a segurança que adquiriu com o tempo no PGP, nos sendo inclusive possível reconhecer aspectos da fase de desinvestimento citada por Huberman (2000):

S1: *[...] E não somos nós que sonhamos, que reclamamos, nós somos seres humanos né gente, e ninguém é dono da verdade. Hoje com mais sabedoria, com mais idade, mais calma, eu percebo muita coisa que na época anterior eu não percebia. Hoje eu já percebo a sequência didática, “posso fazer tal coisa”, hoje eu estou mais tranquila. Antes eu era mais insegura. Isso para mim também mudou. Vou fazer uma coisa e vai surtir resultado. Então eu não preciso mostrar, a gente é. E errar faz parte, faz a gente em busca sempre de acertar, não é o nosso propósito errar.*

Creemos que em alguns momentos na história do grupo há a transição do polo isomórfico, anteriormente descrito, para o polo homomórfico e vice-versa, pois são “polaridades antagônicas e complementares em oposição dialética” (KAËS, 1997, p.212). O polo homomórfico consiste na diferenciação entre grupo e sujeito do grupo, mantendo “relações que admitem para cada um deles

diferentes leis e funcionamentos específicos" (idem, p.211). Assim, há uma comunhão entre os membros do grupo, porém há também o reconhecimento consciente entre o que diz respeito ao grupo e o que é concernente ao individual. Além disso, ora o grupo está mais conexo em si, ora há maior diferenciação entre seus membros e o aparelho psíquico grupal na ordem simbólica.

Isso significa dizer que recontar a história do grupo é recontar eventos em que há a maior coesão entre os membros e que não se diferenciam entre si e, momentos em que há o real reconhecimento de individualidades e da grupalidade como um todo.

Ao abordarmos a produção do livro referente à história do município no contexto das controvérsias relacionadas ao Rio Tietê e do projeto ProEMI, a professora S3 traça uma comparação entre esse episódio e a QSC sobre "padrões de beleza, consumo e saúde", realizada dois anos antes:

S3: [...] e eu realmente acho que era sobre a questão do rio que eles tavam comentando ano passado [2014] né? Esse ano parece que eu não sei, não tá que nem 2013 [risos], 2013 foi... eu entrei aquele ano e consegui dar uma sequência no trabalho, agora esse ano tá, eu acho não sei se tá planejando mais, se... entendeu? Só que assim, não deixa de ser um momento assim dos professores discutir, tipo um livro né? Agora sobre a questão que nós vamos chamar as pessoas mais idosas, acho o máximo isso, o máximo, mas eu acho que naq... pra nós no PGP ok, mas e aí pros alunos? Essa devolutiva pros alunos, porque é isso que não é... o foco não é esse? É você estudar aqui e passar isso pro aluno, fazer uma devolutiva pro aluno, que tá trabalhando isso, e que trabalharam... e todos os professores trabalharam cada um numa área, trabalhar... então eu acho que tá faltando um pouco isso, no PGP, hoje... porque eu acho que em 2013, que eu participei, tinha isso, tinha muito um professor ajudando o outro, outro precisava de dados do outro, eu acho que tinha mais assim do que agora. Eu acredito, eu não tô nas oitava série, eu tô agora no segundo ano, então eu não sei como tá funcionando, mas eu percebo que existe uma distância um pouco mais assim dos professores do que 2013.

S3 deixa a entender a falta de coesão entre os professores, por ela percebida em comparação com o trabalho desenvolvido em 2013. Apesar de apoiar a iniciativa de resgate histórico a partir de entrevistas com pessoas idosas da cidade, a professora aponta para outro momento no grupo, que talvez evidencie o polo homomórfico e que represente um momento em que seja possível diferenciar cada membro enquanto sujeito do grupo e o grupo

enquanto espaço e aparelho psíquico grupal. Cabe-nos destacar que estando como intérprete de Libras, S3 não teria tantas condições de atuar junto aos alunos quanto os professores regentes de cada disciplina, o que poderia ser mais um fator de desestímulo à sua participação nas atividades do grupo, muito embora pudesse atuar junto ao aluno que acompanha, garantindo-lhe a participação efetiva por meio de sua atuação.

Em outro trecho S1 parece investir narcisicamente para a autoconservação do grupo ao afirmar que protegeu os atores da universidade de alguns comentários feitos por integrantes do próprio grupo, que tentam impedir o crescimento do mesmo.

S1: [...] a gente enfrenta probleminhas assim, não quer passar pra vocês... existem... existe a... a... a turma... [tosse] que te puxa, que te, mas a turma que te massacra... tem! [tosse] Com toda experiência que tenho, uma coisa que eles odeiam em mim... é querer fazer. Muita gente não concorda com isso. Uma boa parte. E essa turma te segura, fica lá te puxa pra baixo, isso é negativo, acho que o ser humano tem que crescer, pra se sentir bem ele tem que fazer isso, ele tem que crescer, senão ele morre nele mesmo né? Então muitas vezes, às vezes que eu não participava, que eu às vezes fiquei doente por certos comentários, algumas coisas assim que aconteceram, relações humanas não é fácil, Thiago... uma coisa é... na faculdade deve ser a mesma coisa... um professor que te... né? Não concorda com nada, adora te colocar né numa situação difícil e tal. Mas aqui também tem, relações humanas é isso, mas vocês fizeram coisas fantásticas, vocês não percebem.

Acreditamos que isso indica que existem conflitos internos ao grupo formado apenas pelos professores da escola, mas há também uma preocupação e um esforço em assegurar o destino e a continuidade dos trabalhos do PGP, gerindo esses conflitos de modo a não alterar a dinâmica de funcionamento do grupo. Outro exemplo dessa autogestão do grupo vem de S3, ao citar a escolha das questões controversas relativas ao Rio Tietê como tema de trabalho para o grupo, uma vez que tal escolha foi realizada de forma democrática pelos membros do agrupamento e todos puderam opinar e contribuir de forma sistemática para tanto. Ainda assim, cabe-nos ressaltar que o grupo sofreu em alguns momentos com a adequação do tema em cada disciplina ou mesmo a forma de trabalho do mesmo. Reconhecemos, assim, que embora a escolha tenha sido democrática, as consequências da mesma

puderam e foram apreciadas e autocriticadas por todo o grupo, num exercício de desenvolvimento da autonomia e de luta pela transformação das práticas sociais e educativas, atuando assim em prol de uma construção processual e coletiva mais igualitária, justa e democrática (CONTRERAS, 2002).

Interessante notarmos que S1 atribui às relações humanas a dificuldade descrita, muito embora seja ela uma professora bastante sociável, comunicativa e que valoriza em seu discurso a interação com os colegas e alunos. As alianças que aqui apontamos são do tipo ofensivas, que incluem características como uma espécie de ataque contra alguém, no caso a professora S1 e sua postura ativa, possivelmente na tentativa de dissuadi-la ou desestimula-la.

Quando questionados sobre a interação entre universidade e escola, os entrevistados mostraram-se favoráveis à mesma, ainda que reconheçam mais benefícios vindos da universidade para a escola que de fato uma troca.

S1 percebe nos atores da universidade a possibilidade de contato com materiais bibliográficos e pesquisadores das mais distintas áreas do conhecimento, os quais, na visão dela, seriam de difícil acesso sem a parceria. Apesar de sugerir que as ações realizadas em grupo ajudam a pensar e propor soluções para os problemas da realidade local, S1 deixa claro em mais de um momento de sua entrevista que a parceria com a universidade representa pra ela um movimento direcional da universidade para a escola, trazendo benefícios para essa última.

Nas falas de S2, a parceria da escola com a universidade aparece como estímulo para a construção do conhecimento científico, bem como um momento de reflexão e questionamentos:

S2: Acho que é uma cobrança pra gente, um estímulo pra gente também não ficar ali no marasmo. Vamo despertar, né, oba, vamo! Porque quando você começa a trabalhar, Thiago, então, por exemplo, faz ó, faz 23 anos que eu tô aí na rede, então pra você entrar numa sala de aula e dar uma aula é fichinha, porque você já passou por n situações, que você já aprendeu, você já adquiriu experiência. Só que isso tem que despertar que você não sabe todo o conhecimento, que o conhecimento é contínuo, a Ciência ela não para. Então você não pode falar “eu vou entrar ali eu sei tudo”. O PGP ele proporciona esse estudo pra você, porque ele questiona você em muitas coisas e faz você ir buscar. Tem pessoas que não gosta, mas a gente... só que infelizmente a falta de tempo é que não ajuda mais.

É dessa forma que S2 aponta para o papel do PGP em sua formação e em sua vida, destacando também sua falta de tempo para doar-se mais ao grupo. Já S3 destaca em outro fragmento de sua entrevista sobre a importância da parceria com a universidade, da escolha do tema e do envolvimento de todo o grupo em torno do mesmo:

S3: *isso, então eles têm histórias muito legais, aí eu peguei, eu falei... eu tava comentando com meu pai, qual deles é mais velho, pra eu falar e pra convidar, né? Não sei se vai ter como vir também, porque [patrão do pai de S3] ele viaja direto pros Estados Unidos, e tal, a vida dele é meio corrida também. Só que se ele, né... então olha só, é uma coisa... o que vocês tão trazendo pra nós, cê acha que nós aqui ia algum dia ia imaginar isso? Nãaa, eu acho que não, tipo alguém ia falar “pessoal, vamo escrever a história de [nome da cidade], vamo falar sobre o rio Tietê, alguma coisa assim”, em ATPC? Em ATPC eles não fazem isso. É um momento realmente especial pra nós... de conhecimento. Só que eu ainda acredito que na hora de escolher os tema, tem que ter mais cuidado, pra realmente todo mundo se envolver na questão, pra não ficar disperso assim.*

Para ela, a escolha do tema não foi de todo ruim, mas não se constituiu um tema que agregou a todos, muito embora reconheça que a parceria com a universidade proporcionou algo que não ocorreria em uma ATPC comum, atentando para a importância do envolvimento do grupo todo na temática escolhida.

Outro aspecto que gostaríamos de trazer à discussão refere-se à noção de que “estar em grupo” implica na renúncia da realização de desejos e de alvos pulsionais e “a renúncia implica também que o contrato narcísico traga a segurança de base para o sujeito para que encontre um interesse por assumir seu lugar na comunidade” (KAËS, 2014, p.98). Assim, incluímos um trecho da entrevista de S4, em que esse professor comenta sobre a ausência de participação de muitos dos professores presentes nas reuniões, inclusive apontando para esse estar “efetivamente” no grupo que procuramos investigar nesse trabalho:

S4: *É feita a leitura, mas aí em alguns momentos há a discussão né, apesar de não achar positivo alguns professores ficarem quietos né, porque na horas das discussões ali é... alguns se manifestam, ajudam na discussão, mas tem*

sempre uma parcela assim que talvez não, talvez seja pelo teor né do texto, do livro, é... mas eu acho assim que todos deveriam de alguma forma se manifestar, mas assim não é obrigação deles fazerem isso, mas é seria interessante, seria legal. Porque eu fico com aquela dúvida: “o que ele tá pensando?”, né?

T: como o aluno quieto na sala de aula, né?

S4: é! E você talvez vai saber disso aí, mas aí talvez é problema seu... com essas entrevistas né, “o que ele tá pensando”, sobre o assunto e tal, né? É que eu gosto de me manifestar, na hora lá da leitura e tal né, mas eu acho interessante, porque é uma das propostas do ATPC né, o estudo, é... é essa parte de formação do professor.

Desse modo, S4 não apenas se mostra atento ao teor das discussões realizadas no seio do grupo, como percebe os colegas que não participam ou se fazem apenas presentes fisicamente. Além dele, S1 traz em um trecho de sua entrevista sobre a solidão pregressa percebida apenas após o seu ingresso no grupo e a sensação de ter assumido seu lugar naquela comunidade, o PGP:

S1: [...] onde eu tô errando, porque eu sofri sozinha no passado, que que eu fiz? Tá errado. Vou mudar. A gente sofreu sozinho. E com vocês não, eu vejo vocês um... um potencial gigantesco e o pessoal não entra porque talvez tenha medo de errar, medo de falar alguma coisa que tá errada, eu não tenho medo não. Se tiver errado a gente aprende, tá aqui pra aprender, né? Ninguém nasceu sabendo, eu... eu... eu... mais não são todas as pessoas assim, elas têm certa reserva, “puxa, eu já tô mais de idade, vou fazer uma pergunta que [...].

O trecho reforça o apreço de S1 pela interação e pela noção de grupo, de formar-se no coletivo e na interação, afirmando mais adiante que não gosta de termos como o “*indivíduo sozinho*”, ao passo que trazemos Freire e a ideia de uma formação balizada na transformação social:

Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação (FREIRE, 2002, p.126).

No caso de S2 e S3 nos foi mais difícil individualizar trechos do discurso que evidenciassem a ideia da importância do grupo tanto quanto no discurso de S1, visceralmente defensora do grupo e de sua autonomia. Já para o professor S4, o PGP assumiu o papel que acabou representando um momento de resgate de sua autoestima docente, possibilitando o diálogo com os pares

sobre assuntos de interesse coletivo, que abrangem os problemas vivenciados por eles na prática e na comunidade, como demonstra o trecho a seguir:

S4: *porque... não... você acaba se sentindo valorizado assim, num universo que os professores são criticados, tem essa cobrança do governo, da Secretaria de Educação, essa cobrança da mídia, dos alunos, entendeu? Você entra na sala de aula, você é cobrado por aluno, tem o aluno lá que ele às vezes ele se sente superior ou ele se sente fora, vamo dizer, ele se sente deslocado, são dois extremos: o aluno deslocado, não tá nem aí pra nada... eles te cobram, os pais te cobram, enfim, e aí você chega num ambiente que ali existe uma discussão sobre a educação, sobre essas questões sociocientíficas, né? E que de vez em quando a gente, né? Com dificuldade, consegue produzir alguma coisa, eu acho que... eu me sinto de uma certa maneira importante.*

Cremos que uma fala de S1 em uma das reuniões de maio de 2015, em que o grupo discutiu a sua história, expressa a ideia de como a trajetória percorrida até 2015 se tem constituído em um processo de aprendizagem coletiva:

S1: *[...] A gente não tem o conhecimento pronto. Agora nós chegamos numa fase em que nós estamos construindo; construindo experiências, fazendo situações se levantarem, que são coisas que são fora do cotidiano nosso aqui [...].*

Desse modo, defendemos que cada um dos professores se apresenta ao grupo como um sujeito “singular-plural”, mobilizado pelas “exigências do trabalho psíquico que lhe impõe o fato de que ele é sujeito de relação, que ela o precede, e que ele a herda e beneficia-se dela, além de servir aos seus interesses” (KAËS, 2014, p.213), ou seja, que se reconhecem como sujeitos singulares, mas partícipes de uma estrutura grupal cuja precedência é essencialmente definidora do início do agrupamento, mas não de onde o mesmo pode chegar.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos nesse tópico nossas compreensões acerca do formar-se professor em um PGP enquanto fenômeno que procuramos investigar, tendo em vista a consideração sobre a dupla posição do sujeito incluir componentes das subjetividades individual e coletivamente produzidas no contexto do grupo. Para tanto, retomamos nossa motivação inicial de investigar a formação de professores ocorrida em um PGP, aqui entendido como um grupo de aprendizagem em desenvolvimento situado na interface universidade-escola. Partindo desse contexto, consideramos plausível e coerente olharmos para a formação docente a partir da ótica dos próprios professores enquanto sujeitos singulares e plurais do PGP.

Resgatamos também as questões de pesquisa que nos guiaram durante o percurso investigativo: *Que descrições subjetivas são evocadas pelos professores ao falarem do seu processo de formação? Que influências aspectos intra e interp-síquicos exercem sobre as pretensões formativas de cada participante de um PGP para que se percebam ao mesmo tempo como parte constituída e parte constituinte do grupo?*

A partir desses questionamentos, buscamos argumentos que nos auxiliassem a sustentar a seguinte tese: *Considerando que as subjetividades dos professores influenciam nas suas pretensões formativas em um PGP e que uma série de processos e formações de ordem intrapsíquica e interp-síquica também influenciam no ingresso e permanência desses profissionais no grupo e na construção de um espaço psíquico compartilhado, buscamos resgatar a dimensão humana da formação continuada em um grupo dessa natureza ao considerarmos a expressividade de elementos da subjetividade e da psique em nossas análises.*

Uma das primeiras questões que elencamos se refere ao modo como o pesquisador passou a perceber cada um de seus entrevistados, sentindo-se mais profundamente vinculado a cada um deles e suas histórias de vida. Ressaltamos o quanto isso aumenta a responsabilidade do pesquisador sobre a análise de desses aspectos, os quais muitas vezes estão implícitos até mesmo para os próprios sujeitos.

É inegável que as descrições obtidas com cada um dos professores evocaram motivos, dilemas e contradições muito particulares sobre a escolha da docência e o ingresso na licenciatura, havendo influência da história de vida e das experiências pregressas vividas tanto no âmbito individual quanto sociocultural. A entrada na universidade e em outros grupos sociais representa o ingressar do sujeito em novas realidades psíquicas a partir das quais cada um produz sentidos e vivencia situações de forma singular.

Desse modo, a trajetória de cada professor inclui uma série de agrupamentos, próprios do convívio humano, cujas experiências podem, em algum grau, nos auxiliar a compreender a relação do sujeito singular com o conceito de agrupamento. Essa maior ou menor abertura à ideia de grupo pode suscitar determinados ingressos ou abdições a um grupo ou outro, dentre os quais figura o PGP. Enquanto membros de um grupo de trabalho formado por atores da escola e da universidade em interação, foi possível perceber a abertura dos quatro sujeitos à ideia de participar do agrupamento, o que evidenciamos também pelos grupos rememorados por cada um deles.

Isso se traduz como uma professora S1 totalmente aberta à ideia de formação docente em grupo, uma professora S2 também aberta, mas com discurso da falta de tempo e excesso de trabalho, uma professora S3 com pouca experiência pedagógica, mas vivências grupais narradas satisfatórias a ponto de abrir-se à experiência de participar do PGP, ainda que tenha encontrado dificuldades para tanto e, por fim, um professor S4 também disposto à ideia de compartilhar conhecimentos e discutir a educação em uma estrutura intersubjetiva como o PGP.

Parece-nos plausível considerar que quanto melhor for a relação estabelecida entre o sujeito e a universidade, mais naturalmente ocorrerá a participação do sujeito em um grupo intersubjetivo que preconiza a interação de atores da universidade e da escola. Experiências vivenciadas na formação inicial, nos estudos de pós-graduação, no ingresso na carreira pública ou mesmo na forma de compreender o papel social da universidade são alguns dos aspectos que interferem no resultado dessa equação.

A partir do momento em que ingressamos em novos grupos, adentramos em realidades psíquicas coletivas próprias e passamos a ser investidos em

maior ou menor grau para ali permanecer. Isso significa que a forma como um novo membro é recebido pelos demais pode determinar a sua permanência ou não em um determinado agrupamento.

Nesse sentido, consideramos profícua a experiência de trabalhar com a fenomenologia husserliana e a psicanálise de grupos de Kaës de modo complementar, pois pudemos olhar para a dimensão individual e coletiva da vida humana, reconstruindo o sujeito e o grupo a partir do discurso desses sujeitos. Realizar as entrevistas com base na fenomenologia e adentrar nessa modalidade de análise nos permitiu ainda compreender que as pessoas são mais do que a aparência pode revelar e que nem sempre nos é possível imaginar a qualidade de situações que cada participante do grupo vivencia ou já vivenciou em termos profissionais ou mesmo pessoais.

Do ponto de vista analítico, a expressão livre e despreocupada dos entrevistados foi um fator que nos trouxe um imenso potencial e o alerta de que ao trabalhar com o grupo como um todo, esvaem-se particularidades e notas mais graves ou agudas que poderiam ajudar a compor a sinfonia. Por entender que mudanças de postura e cultura costumam levar tempo, apostamos na possibilidade de abrir espaço nas reuniões do grupo para a expressão de temas e assuntos que incomodam, trazem alegria, fazem cada um se sentir mais vivo, ou mais professor, mais humano.

Além disso, o arranjo metodológico proposto nos possibilitou o entendimento de que o sujeito forma ao mesmo tempo em que é formado, recebe enquanto doa e constitui o grupo enquanto é por ele constituído. Entendemos, ainda, que o PGP se configura como um grupo complexo, cujas interações explicitamente apresentadas representam apenas parte do que ocorre nos espaços intrapsíquicos de cada sujeito e no espaço constituído na intersubjetividade.

Em uma analogia um tanto quanto arriscada, poderíamos supor o PGP como uma batalha homérica de inconscientes na escuridão. Com a realização das entrevistas com o Eu de quatro deles pudemos conhecê-los, ainda que parcialmente, um pouco melhor do que todos os demais, que interagem em situação de grupo e dificilmente se expressam em relação ao que sentem ou pensam, seja por não se sentirem à vontade ou por imaginarem não haver

espaço para tanto. Como em outras batalhas, espadas e escudos inconscientes acatam e defendem realidades internas com maior ou menor grau de estabilidade e fragilidade, constituindo-se, em última instância, uma realidade psíquica coletiva complexa. Tudo isso ocorre no escuro porque não nos está disponível implícita ou explicitamente. Cabe-nos ressaltar que a ideia de batalha aqui expressa não implica em uma luta com machucados ou sangramentos, mas como a interpretação de um momento que não está isento de conflitos e posicionamentos contrários e consensuais, algo inerente a todo tipo de relação humana.

Cabe-nos elucubrar sobre o fato de a presença no grupo não significar, necessariamente, a renúncia a aspectos da vida externa à escola, às pilhas de trabalhos e avaliações que cada um ali precisa corrigir ou mesmo aos mais variados assuntos que não dizem respeito às temáticas trabalhadas no PGP. Estar no grupo poderia ser sinônimo de apenas cumprir uma determinada carga horária semanal de ATPC e isso fica mais evidente quando voltamos a falar de cada professor em individual, pois concessões e renúncias foram feitas por todos em algum momento da carreira profissional, algumas vezes em prol das atividades profissionais e outras de interesses pessoais ou familiares. Ainda que não nos caiba julgar se o tipo de renúncia favorece um grupo familiar ou profissional, é fato que essas renúncias ocorrem e que elas têm influência no futuro do agrupamento eleito e também do preterido.

Nesse viés, compreendemos ainda que o PGP ideal deveria se reunir em horário fora da carga horária dos professores, pois “estar efetivamente em grupo” e sentir-se parte constituída e constituinte do mesmo requer certo grau de envolvimento, interesse de participar de uma realidade psíquica construída coletivamente e, principalmente, a configuração da renúncia genuína da satisfação imediata de alguns de seus alvos pulsionais, algo que a ATPC enquanto espaço institucionalizado não consegue proporcionar por ser obrigatório, ainda que o PGP não seja. Obviamente compreendemos que essa atitude tira a oportunidade de participação dos professores que estão no ciclo de-formativo, ou daqueles que eventualmente não se sintam aptos a participar de um grupo de interação com a universidade. Entendemos, assim, que o PGP é um espaço que deve fazer sentido para seus membros, atingindo, ainda, o

campo das vontades e desejos profissionais desses professores, que participam da constituição do grupo e são por ele constituídos na interação com a universidade, que é parceira e não mandatária nessa relação.

Isso fica evidente com a descrição de S3 e S4, por exemplo, que tiveram dificuldades de compreender o que era feito e discutido no PGP em um primeiro momento. Apontamos, assim, a necessidade de ampliar os investimentos narcísicos com esses professores para que se sintam não observadores externos ou visitantes, mas sim elos, servidores e beneficiários do agrupamento (KAËS, 1997). Esse investimento pode ocorrer na forma de abertura de espaços para fala e expressão, de modo que todos possam colocar suas angústias e ansiedades perante o que se desenvolve no grupo. Parece-nos que o sucesso de determinadas empreitadas realizadas pelo grupo pode advir ou não da renúncia feita por cada sujeito e do quão foi investido pelo grupo para que se sinta parte do mesmo.

Se após cinco anos de atividade o grupo continua existindo, creditamos tal fato à vontade consciente de seus membros, que veem sentido naquilo, mas também aos operadores e organizadores psíquicos que mantêm a estrutura psíquica grupal mais ou menos coesa e com maior ou menor estabilidade, em um equilíbrio dinâmico. Isso se traduz em um grau consciente na vontade coletiva de persistir frente à possibilidade de mudança da realidade escolar e social.

A compreensão gerada sobre a história desse agrupamento e o modo como permanece em funcionamento ao longo do tempo também nos auxilia a entender sobre as razões que levam um determinado grupo ao fim, como ocorreu com alguns PGP do Projeto Obeduc no polo Unesp. As dificuldades encontradas para permanecer em funcionamento após o momento originário ou a dependência da figura do fundador não permitiram que alguns desses grupos atingissem graus mais elaborados de coesão e estrutura necessários à sua existência na interface universidade-escola, o que pode ser investigado mais detidamente pela perspectiva psicanalítica.

O fato de nos propormos a descrever e interpretar aspectos do mundo subjetivo individual e grupal de sujeitos conforme se revelam, nos coloca frente a um conjunto de temáticas que podem gerar momentos de autorreflexão e

autocompreensão tanto individuais quanto coletivas, quando levadas ao grupo que forma um APG. São exemplos dessas temáticas a forma como os sujeitos percebem a dinâmica de funcionamento do grupo, seus princípios e suas ações, a compreensão e avaliação que fazem desses conteúdos quanto à sua pertinência para o grupo como um todo e para cada sujeito participante, as dificuldades coletivamente encontradas no trabalho docente e naquele realizado no PGP, entendido aqui como um local de tensionamento e provocações que auxiliam cada um e o grupo em si na construção de suas identidades individuais e coletivas.

Destaque especial deve ser dado para o papel dos coordenadores do grupo, tanto o primeiro quando a segunda, no que se refere ao levantamento das demandas e manutenção do foco do grupo, bem como à estabilidade atualmente apresentada pelo APG, que evidencia mais autonomia e segurança frente à experiência adquirida para enfrentar novos desafios.

Frente ao exposto, alertamos quanto à necessidade de investir narcisicamente em cada sujeito que adentra o grupo, assim como conhecer suas potencialidades e suas motivações, trazendo-o para as discussões e num esforço coletivo de constitui-lo membro do grupo ao mesmo tempo em que é parte constituinte e atua nessa interrelação. A ideia de formar ao mesmo tempo em que é formado ganha força e corpo com essa interpretação. Formar-se em interação é pautar-se na ação e na reflexão conjunta em nome da transformação da realidade escolar e da comunidade.

Ainda que em determinados momentos alguns dos professores se questionem sobre a opressão, as críticas e a estrutura do sistema que está posto, em algumas falas se aproximam do modelo de professor técnico, desvinculando a concepção de seu trabalho da execução do mesmo, como quando S1 fala da pressão percebida para seguir o Caderno do Aluno e do Professor, por exemplo. Já a questão da prescrição aparece mais claramente na fala de S2, que aponta alunos e professores como “ouvinte-copistas”, numa menção aos alunos e colegas docentes que “esperam” por instruções a serem seguidas, seja nas reuniões do PGP ou em outros momentos de formação. Parece-nos, assim, que a imagem construída sobre a universidade como “detentora” do conhecimento e responsável pela formação os auxilia a

reproduzir o tecnicismo, uma vez que não se reconhecem em estado de opressão, aguardando as prescrições quanto ao que devem fazer.

Quanto ao compromisso do professor para com seus alunos e à comunidade circunscrita, três dos quatro professores parecem concordar que a transmissão do conhecimento é o principal deles. Isso revela um discurso carregado de um tecnicismo que coloca esse professor em busca de requalificações relacionadas a medidas de desempenho próprio e de seus alunos, o que os leva a um isolamento e solidão profissional e, à rotinização e burocratização de seu trabalho, conforme aponta Contreras (2002, p.37) quando comenta que “a forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas”.

Ao trazer à discussão as condições de trabalho elencadas pelos professores entrevistados, falamos também da perda do controle sobre o próprio trabalho, evidenciando a proletarização do trabalho docente em várias falas dos professores entrevistados, a citar a longa jornada, o salário, o excesso de trabalho extraclasse, o currículo enrijecido em situações de aprendizagem já pré-definidas, etc.

Dentre outras situações que surgiram nas entrevistas, descrevemos o que chamamos de ciclo de-formativo, que contempla uma busca incessante por formação continuada visando a progressão na carreira ou uma melhor colocação em um concurso público e, normalmente, é oferecida por instituições de qualidade duvidosa. Além disso, podemos elencar que avançamos com nossas interpretações no sentido de contemplar não apenas o grupo de aprendizagem e sua história, como muitos trabalhos encontrados na literatura fazem, mas, de modo integrado e global, construímos uma condição metodológica que nos permitiu olhar para o sujeito do agrupamento em suas subjetividades, suas pretensões formativas individuais e para os grupos que fizeram parte de sua vida anteriormente ao PGP. Propiciamos, por fim, uma visão mais ampla do que significa fazer parte de um grupo como o PGP e ser por ele influenciado ao mesmo tempo em que o influencia, o qual constitui ainda elementos relevantes para as experiências grupais que cada membro viverá futuramente.

Apresentamos, ainda, a concepção de discurso da possibilidade de Giroux (1997), a partir do qual percebemos o PGP como um espaço de crítica e também do “que poderia vir a ser”, enquanto projeto de Humanidade possível para o horizonte que visamos alcançar. Dessa forma, compreendemos o PGP como um espaço que pode vir a valorizar as subjetividades, as escolhas, os dilemas e as contradições pessoais, mas também o desvelamento e a superação da racionalização técnica em busca da (re)aproximação de concepção e execução do trabalho docente. Cabe ainda citar o entendimento desse professor participante como intelectual transformador crítico, com capacidades e possibilidades de perceber e superar o estado de proletarização em que se encontra. O PGP é, ainda, espaço de conquista e construção da identidade docente, de superação da hierarquia entre universidade e escola por meio trabalho e aprendizado conjunto e mútuo, de luta contra os processos semiformativos que ferem os princípios democráticos, de justiça e solidariedade, sendo um dos papéis do grupo expor as feridas para então auxiliar em seu tratamento, que é coletivo e colaborativo.

Assim, acreditamos que a formação que os professores do PGP encontram ao participar do grupo não necessariamente corresponda à que muitos deles procuram, mas constitui-se numa possibilidade de construção coletiva que inclui uma realidade psíquica comum aos seus membros. Nesse contexto, as pretensões de cada professor em relação à própria formação são influenciadas: (i) por suas próprias experiências e histórias de vida, (ii) pelos processos e formações psíquicas (identificações, transmissões, mecanismos de defesa, dentre outros), que interferem na forma como essas pretensões são colocadas no grupo e, (iii) no modo como são reformuladas, resignificadas e, ainda, como retornam ao espaço psíquico do sujeito, onde novos processos terão lugar (acomodação, modificação de crenças, reforço de atitudes, etc).

Face o exposto, esperamos poder contribuir com esse trabalho não apenas com o lançamento de um novo olhar sobre o PGP, mas também para a consideração da subjetividade e dos processos psíquicos relacionados às aprendizagens docentes que ocorrem em grupos dessa natureza.

Esperamos ainda que as descrições, discussões e interpretações aqui apresentadas possam servir de subsídios para trabalhos futuros que olhem

para a formação docente no âmbito do singular, considerando as particularidades e individualidades de cada sujeito, como também no plural, ao considerar o grupo como um arranjo metodologicamente adequado para a formação docente, que possibilita o diálogo, a troca de experiências e a produção de sentidos para a construção de uma sociedade mais humana, democrática e justa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. Husserl and the problem of Idealism. **The Journal of Philosophy**, v.XXXVII, n.1, p.5-18, 1940.
- ALES BELLO, A. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru: Edusc, 2006.
- ALIATTI, I. **Processos dos grupos psicológicos construtores da pertença: vínculo da amizade, organizadores grupais e o lugar-espço potencial**. 2008, 153f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ANDRÉ, M.E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, v.1, n.1, p.41-56, 2009.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, v.33, n.3, p.174-181, 2010.
- ANZIEU, D. **Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal**. 2ªed. Paris: Dunod, 1981.
- ARENGHI, L.E.B. **A Divulgação Científica no contexto escolar: o ensino de modelos atômicos a partir da temática de agrotóxicos e as implicações/possibilidades para a formação de alunos do Ensino Médio**. 2013. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- ASTI-VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- BAROLLI, E.; VALADARES, J.M. & VILLANI, A. Explicitando uma metodologia de pesquisa: a experiência de uma professora de física revisitada. **Ciência & Educação**, v.13, n.2, p.253-271, 2007.
- BARROS, N. **A compreensão de matemática em um ambiente online de formação de professores**. 2013. 315f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- BETTO, F. **OSPB: introdução à política brasileira**. São Paulo Ática, 1985.
- BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: COELHO, I.M.; GARNICA, A.V.M.; BICUDO, M.A.V. & CAPELLETTI, I.F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho d'Água, 1999, p.11-51.
- BOCK, A.M.B.; FURTADO, O. & TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

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

BORGES, L.P.C. & FONTOURA, H.A. Diálogos entre a escola de educação básica e a universidade: a circularidade de saberes na formação docente. **InterMeio**, v.16, n.32, p.143-456, 2010.

BORTOLETTO, A.; FREITAS, Z.L.; OLIVEIRA, E.R. & CARVALHO, L.M.O. Sobre a constituição de um programa de formação de professores – a história de um grupo de pesquisa. In: CARVALHO, L.M.O.; LOPES JUNIOR, J. & CARVALHO, W.L.P. **Formação de Professores, Questões Sociocientíficas e Avaliação em Larga Escala: Aproximando a pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras, 2016 (No prelo).

CARNAÚBA, M.E.C. Sobre a distinção entre Teoria Tradicional e Teoria Crítica em Max Horkheimer. **Kínesis**, v.2, n.3, p.195-204, 2010.

CARVALHO, W.L.P. **O ensino de ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica**. 1991. 310f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

COLTRO, A. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n.11, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, O.B.R. **Vínculos e instituições: uma escuta psicanalítica**. São Paulo: Escuta, 2002.

COSTA, A. Fenomenologia e subjetividade. Análise fenomenológica do conhecimento: representacionismo versus antirrepresentacionismo. **Revista Estudos Filosóficos**, n.13, p.34-54, 2014.

DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** 10ªed. São Paulo: Centauro, 2008.

DIAS, V.S. **História e Filosofia da Ciência na pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: Manutenção de um Mito?** 2008, 123f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J.E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, v.2, n.2, p.83-93, 2010.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, I.C.A. (Org.) **A academia vai à escola**. Campinas: Papyrus, 1995.

FINI, M.I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M.A.V. & ESPOSITO, V.H.C. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Educação: Um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994, p.23-34.

FRANCELIN, L.P. **O saber-fazer dos professores de Geografia do Ensino Fundamental: fatores que poderão influenciar na escolha dos procedimentos didáticos para ensinar sobre o Cerrado**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

FRANCO, S.G. Críticas à psicanálise, o enfoque metodológico, a psicopatologia fundamental. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online**, v.5, n.1, p. 118-127, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

GABARDO, C.V. & HAGEMEYER, R.C.C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, n.37, p.93-112, 2010.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. 5ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GALEFFI, D.A. O que é isto – A fenomenologia de Husserl? **Ideação**, n.5, p.13-36, 2000.

GARNICA, A.V.M. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

GASPAR, Y.E. & MAHFOUD, M. Contribuições da fenomenologia para apreensão da articulação entre subjetividade e cultura: desafios e possibilidades. **IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2010, Rio Claro. Anais do... Rio Claro, 2010, p.1-10.

GATTI, B.A. A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais. **Educação e Filosofia**, v.17, n.34, p.241-252, 2003a.

GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, p.57-70, 2008.

GATTI, B.A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.191-204, 2003b.

GENOVEZ, L.G.R. **Homomagister: conhecimento e reconhecimento de uma professora de ciências no campo escolar**. 2008. 241p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, H.A. Ensino superior, para quê? **Educar**, n.37, p.25-38, 2010.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H.A. **Pedagogia Crítica: subsídios**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

GIROUX, H.A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, V.R. & BARBOSA, A.C.A. Princípios na construção da subjetividade docente. **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012, Caxias do Sul. Anais do... Caxias do Sul, 2012, p.1-15.

GOTO, T.A. **Introdução à Psicologia Fenomenológica: a nova psicologia de Edmund Husserl**. São Paulo: Paulus, 2008.

HORKHEIMER, M. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: Abril Cultural. **Textos escolhidos de Benjamin, Horkheimer, Adorno e Habermas**. São Paulo: Abril Cultural, p.125-162, 1975 (Col. Os pensadores).

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

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

HUSSERL, E. **Edmund Husserl - Vida e Obra**. São Paulo: Nova Cultural, 2005 (Col. Os Pensadores).

HUSSERL, E. **Ideas relativas a uma fenomenología pura y una filosofía fenomenológica**. 2ªed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica, 1962.

IBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEHN, L. Semi-formação e formação cultural. **Educação Temática Digital**, v.10, n.1, p.114-132, 2008.

KAËS, R. **As alianças inconscientes**. São Paulo: Ideias e Letras, 2014.

KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KAËS, R. O interesse da psicanálise para considerar a realidade psíquica da instituição. In: CORREA, O.B.R. **Vínculos e instituições: uma escuta psicanalítica**. São Paulo: Escuta, 2002, p.11-31.

LANGHI, R. & NARDI, R. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.5, n.2, p.7-28, 2012.

LELLIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, n.17, p.40-49, 2001.

LENHARO, A.F.L. **A potencialidade do uso de Questões Sociocientíficas para a produção do gênero do discurso dissertação escolar**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

LENHARO, A.F.L. **A relevância do trabalho com Questões Sociocientíficas para a formação de valores e o desenvolvimento da capacidade argumentativa em alunos da Educação Básica**. 2013. 59f. Monografia (Especialização em Ética e Valores na Escola) – Universidade de São Paulo, Bauru, 2013.

LOPES JUNIOR, J. A avaliação em larga escala como eixo da pesquisa realizada pela escola e pela pós-graduação: Sobre as necessárias revisões e as urgentes prospecções. In: CARVALHO, L.M.O.; LOPES JUNIOR, J. & CARVALHO, W.L.P. **Formação de Professores, Questões Sociocientíficas e Avaliação em Larga Escala: Aproximando a pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras, 2016 (No prelo).

LOPES, N.C. **A constituição de associações livres e o trabalho com as questões sociocientíficas na formação de professores**. 2013. 389 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LÜDKE, M. & CRUZ, G.B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.81-109, 2005.

MACHADO, M.F.R.C.; FERREIRA, J.L. & VOSGERAU, D.S.R. A utilização de softwares para análise de dados qualitativos na educação. In: FERREIRA, J.L. **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014, p.298-324.

MARCELO, C. & PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.) **Desafios e trajetórias para o Desenvolvimento Profissional Docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013, p.37-55.

MARCELO, C. & VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1, n.1, p.109-131, 2009b.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.8, p.7-22, 2009a.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores – O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n.9, p.51-75, 1998.

MARQUES-DOS-SANTOS, B. **A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da Teoria da Recontextualização**. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. **A Pesquisa Qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1994.

MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, J. A Ontologia de Heidegger. In: MARTINS, J. & BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006, p.43-56.

MASINI, E.F.S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1991.

MCLAREN, P. Prefácio: Teoria Crítica e o Significado da Esperança. In: GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p.xi-xxi, 1997.

MENDONÇA, T.; OLIVEIRA, A.M. & MARQUES-DOS-SANTOS, B. A formação de professores no âmbito do Projeto Observatório da Educação. In: CARVALHO, L.M.O.; LOPES JUNIOR, J. & CARVALHO, W.L.P. **Formação de Professores, Questões Sociocientíficas e Avaliação em Larga Escala: Aproximando a pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras, 2016 (No prelo).

MORAN, D. **Introduction to Phenomenology**. London e New York: Routledge, 2000.

MOREIRA, D.A. **O Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, M.L. Notas introdutórias. In: OLIVEIRA, M.L. (Org.) **Pesquisa em Educação e Psicanálise**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

ORQUIZA DE CARVALHO, L.M. & CARVALHO, W.L.P. Apresentação. In: CARVALHO, L.M.O. & CARVALHO, W.L.P. (Org.) **Formação de Professores e Questões Sociocientíficas no Ensino de Ciências**. São Paulo: Escrituras, 2012, p.11-18.

ORQUIZA DE CARVALHO, L.M. **A educação de professores como formação cultural: A constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola**. 2005. 263f. Tese (Livre-Docência). Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2005.

ORQUIZA DE CARVALHO, L.M. Apresentação. In: CARVALHO, L.M.O.; LOPES JUNIOR, J. & CARVALHO, W.L.P. **Formação de Professores, Questões Sociocientíficas e Avaliação em Larga Escala: Aproximando a pós-graduação da escola**. São Paulo: Escrituras, 2016 (No prelo).

PACHECO, J.A. **Formação de professores**. Braga, 2003. Disponível em: <<http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf>>. Acesso em 01 mar. 2016.

PAULO, T.S. & ALMEIDA, S.F.C. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. **VIIº Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância – Formação de profissionais e a criança-sujeito**, 2008, São Paulo. Anais do... Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100084&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 23 mar. 2016.

PÉREZ, L.F.M. & CARVALHO, W.L.P. Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.3, p.727-741, 2012.

PÉREZ, L.F.M. & MARTÍNEZ, L.V.S. Formación de profesores en la interfaz universidad-escuela: primeros avances. In: PÉREZ, L.F.M. & LOZANO, D.L.P. **Formación permanente de profesores en la interfaz universidad-escuela: Currículo, fundamentos y roles. Una experiencia en construcción**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p.21-37.

PIMENTA, S.G. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

PIMENTA, S.G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. & GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ªed. São Paulo: Cortez. 2006, p.17-52.

PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (Org.) **Teoria Crítica e Educação**. 2ªed. Petrópolis: Vozes/São Carlos: Ed. UFSCar, 1994, p.11-58.

RAFFAELLI, R. Convergências entre Freud e a Fenomenologia: um olhar interdisciplinar. **Interthesis**, v.1, n.1, p.1-11, 2006.

RATCLIFFE, M. & GRACE, M. **Science Education for citizenship: Teaching socioscientific issues**. USA: Open University Press, 2003.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

ROUANET, S.P. **Teoria Crítica e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

ROUDINESCO, E. & PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RUZ, J. Teoria Crítica e Educação. **Perspectiva**, n.1, v.3, p.9-50, 1984.

SANTOS, S.M.M. Formação continuada numa perspectiva de mudança social e profissional. **Sitientibus**, n.31, p.39-74, 2004.

SCHOSTAK, J. & BARBOUR, R.S. Entrevista e Grupos-Alvo. In: SOMEKH, B. & LEWIN, C. **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2015, p.99-107.

SCOTZ, B.J.L. Subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar. **Psicologia da Educação**, n.26, p.5-27, 2008.

SIMÕES, S.M.F. & SOUZA, I.E.O. Um caminhar na aproximação da entrevista fenomenológica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v.5, n.3, p.13-17, 1997.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à Fenomenologia**. São Paulo: Loyola, 2000.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente – Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VALADARES, J.M. & VILLANI, A. As formas e a construção da (inter)subjetividade em um grupo de professores: análise de uma prática e seus discursos. **III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2001, Atibaia. Anais do... Atibaia, 2001, p.1-14.

VALADARES, J.M. & VILLANI, A. Crise, mudança e intermediário: o papel do professor de ciências na constituição das relações intersubjetivas em um grupo de professores. **Ensaio**, v.6, n.1, 2004, p.1-15.

VALADARES, J.M. & VILLANI, A. Um referencial psicanalítico para os grupos de aprendizagem em ciências. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2003, Bauru. Anais do... Bauru, 2003, p.1-13.

VILLANI, A.; BAROLLI, E.; ARRUDA, S.; FRANZONI, M. VALADARES, J.M.; GURIDI, V. & FERREIRA, D.B. Contribuições da psicanálise para uma metodologia de pesquisa em educação em ciências. In: SANTOS, F.M.T. &

GRECA, Ileana Martins (Orgs). **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. 2ªed. Ijuí: Ed Unijuí, 2011, p.323-390.

VIOLANTE, M.L.V. Pesquisa em Psicanálise. In: PACHECO FILHO, R.A.; COELHO JUNIOR, N. & ROSA, M.D. **Ciência, Pesquisa, Representação e Realidade em Psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo/EDUC, 2000, p.109-117.

VITA, L.W. **Introdução à Filosofia**. 2ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

WATERS, R. Another brick in the wall. Intérprete: Roger Waters. In: PINK FLOYD. **The Wall**. Reino Unido/EUA, p1979. (6 min). Disponível em: <<https://youtu.be/YR5ApYxkU-U>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

YAMAZAKI, S.C. & CRUZ, J.F. Subjetividades nas Pesquisas em Educação Científica divulgadas nos Simpósios Nacionais de Ensino de Física dos últimos cinco anos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v.12, n.23, p.5-17, 2015.

ZEICHNER, K.M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1, n.1, p.13-40, 2009.

ZILLES, U. A fenomenologia husserliana como método radical. In: HUSSERL, E. **A Crise da Humanidade Européia e a Filosofia**. 3ªed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.11-54.

ZILLES, U. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Revista da Abordagem Gestáltica**, v.13, n.2, p.216-221, 2007.

ZIMERMAN, D.E. Fundamentos Teóricos. In: ZIMERMAN, D.E. & OSORIO, L.C. **Como trabalhamos com Grupos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ZULIANI, S.R.Q.A. **Prática de ensino de Química e metodologia investigativa: uma leitura fenomenológica a partir da semiótica social**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA

I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Para a realização da pesquisa intitulada “*Uma análise fenomenológica e psicanalítica sobre o processo de formação de professores em um Pequeno Grupo de Pesquisa (PGP)*”, necessito obter compreensões e percepções sobre a formação de professores no contexto do PGP por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes.

Sua participação é voluntária e você não receberá qualquer valor em dinheiro por ela. Seu nome não aparecerá em nenhum momento do estudo ou em qualquer publicação decorrente da pesquisa. Você será identificado por um nome fictício. Se quiser, poderá consultar o pesquisador a qualquer momento, pessoalmente, por telefone ou por e-mail, para esclarecer quaisquer dúvidas que venham a surgir.

Thiago Mendonça

Pesquisador Responsável

(XX) XXXXX-XXXX/ (XX) XXXXX-XXXX – thiagodabio@gmail.com

Eu, _____, R.G. _____, li o termo de esclarecimento acima e concordo em participar do estudo.

_____, ____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante da pesquisa

II – ROTEIRO DA ENTREVISTA-PILOTO

T: Peço que você, pra começar, você me fale, por favor, sobre a sua formação. Como foi a sua formação enquanto professora?

T: E há quantos anos você está trabalhando... como professora?

T: E como você percebe sua formação enquanto professora? Durante o serviço... como foi a S1 se constituindo professora ao longo do tempo?

T: Como que foi ter liberdade pra ensinar história, toda a história, depois, no começo da sua carreira?

T: E... que sentimentos você lembra dessa época de começo de carreira?

T: E depois do concurso?

T: E a sensação nesse momento de ser... qual era a sensação?

T: E hoje como é que você percebe essa relação com a diretoria, com a gestão, com...?

T: E em termos de Secretaria, como é que você sente isso, essa... a relação com o professor? Com a formação do professor?

T: Como você se sente quando... começou o projeto?

T: E a sensação de voltar pra faculdade, depois de tantos anos da primeira?

T: E como você se sentiu concluindo esse curso? Como foi a sensação?

T: E pra professora S1 de História, de repente virar professora S1 de História e Biologia, qual foi a sensação?

T: E voltando um pouquinho, na parte do... da... do começo do PGP aqui na escola, como você se sentiu quando a universidade começou a vir pra cá e nessa parceria?

T: E como você percebe essa, essa, esse lado mais teórico do PGP traz também? As leituras, as discussões?

T: Você se sente então... com essa história toda...?

T: E como você percebe que a sua formação é, hoje, durante sua participação no PGP, a partir da participação no PGP, como você percebe a formação da professora S1?

T: E hoje com quase vinte e cinco anos de carreira, você ainda acha que você tá... você sente que você se forma a cada dia? Você está aprendendo a cada dia? Você sente que você aprende?

T: A professora S1 tá pronta?

T: Você quer comentar mais alguma coisa? Sobre a sua formação... sobre a sua trajetória?

III – ROTEIRO DAS DEMAIS ENTREVISTAS

T: Para começar, peço que me fale, por favor, sobre a sua formação enquanto professor(a).

T: Há quantos anos você está trabalhando como professor(a)?

T: E como você percebe hoje a sua formação enquanto professor(a)? Como você percebe que tem sido formar-se professor(a) durante o tempo, atuando em sala?

T: Que sentimentos você lembra da época de começo de carreira? E depois do concurso? E a sensação nesse momento de ser concursado/não ser concursado(a)?

T: Em termos de Diretoria de Ensino e Secretaria do Estado da Educação, como é que você sente essa relação com o professor? Com a formação do professor? E o PGP?

T: E sobre o começo do PGP aqui na escola, como você se sentiu quando a universidade começou a vir pra escola por meio dessa parceria?

T: E como você se sente fazendo parte do PGP?

T: E como você percebe esse lado teórico que o PGP traz (leituras, discussões, as sequências didáticas, a interdisciplinaridade)?

T: E como você percebe que a sua formação é, hoje, com a sua participação no PGP?

IV – ENTREVISTAS DE PROFESSORES PARTICIPANTES DO PGP

A ENTREVISTA COM S1

Pesquisador (T): Então hoje é dia 13 de Abril de 2015, eu estou aqui com a S1. S1, é... eu peço que você, pra começar, você me fale, por favor, sobre a sua formação. Como foi a sua formação enquanto professora?

S1: Bom, ao longo dos anos, eu me formei pela... pela [universidade privada] é... depois eu fiz uma especialização lá em História social... é, fiz uma especialização pela Unesp na área de comunicação, que... é... fiz uma faculdade de Ciências Biológicas e hoje eu faço Acupuntura, na área, é... mais na área da saúde. Tenho vários cursos pela Diretoria de Ensino, pela... muitos... muitos mesmo, pela Diretoria de Ensino, e sempre... enfim...

T: E há quantos anos você está trabalhando... como professora?

S1: O meu tempo vai encerrar dia 16 de agosto desse ano, vinte e cinco anos de serviço contados, dando aula.

T: E aí...?

S1: *Trabalhei seis anos como coordenadora também aqui...*

T: Aqui no [nome da escola] mesmo?

S1: *Aqui no [nome da escola].*

T: Sempre no [nome da escola]?

S1: *Sempre no [nome da escola]... Não. Trabalhei na virada de... um pouquinho antes de 2000, eu trabalhei em [Município C] e depois em 2000 até 2002, pouquinho tempo eu fiquei em [Município A], mas meses, porque eu era coordenadora aqui.*

T: E depois, durante esses cursos e tal, e da...

S1: *Ah, eu sou professora primária, concursada... [risos], mas eu não entrei... não quis entrar.*

T: Mas, é...

S1: *Eu sou professora, eu fiz... é...*

T: Magistério?

S1: *Magistério, antes de...*

T: Aqui em [nome da cidade] mesmo?

S1: *Aqui em [nome da cidade], nessa escola.*

T: Olha só!

S1: *Não sou [gentílico da cidade], vim pra cá quando eu tinha... nasci em [cidade natal], minha família até os treze anos, morei doze anos morei em [cidade natal] depois eu vim pra cá. Aí eu estudei em escola... [escola pública cidade natal], depois o [escola privada da cidade natal]. E a escola aqui era diferente, viu? Não era uma escola assim... é... A [escola pública da cidade natal]... a escola de [cidade natal] era uma escola..., não tinha um relacionamento mais assim, com os alunos, mais próximo. O [escola privada da cidade natal] já era fenômeno na minha época, era muito boa, em plena ditadura, era fantástico. E aqui eu estranhei, porque, vida nova, chegando aqui numa sexta série, aquela coisa toda, mas é, existia mais esse contato que você percebe aqui que...*

T: Lá era maior? [cidade natal] era... a escola era maior?

S1: *[cidade natal] era maior. [cidade natal] era bem maior.*

T: E tinha mais de uma escola na cidade ou só aquela?

S1: *Tinha várias. Três que eu conheço grandes assim e o [escola privada cidade natal], né? Quem trabalhasse na [nome de indústria de óleos vegetais] na época, tinha o direito de fazer... estudar o filho lá no [escola privada cidade natal] e eu estudei.*

T: A [nome de indústria de óleos vegetais] é...?

S1: *Era uma empresa de... aí Meu Deus, era enorme, era a empresa que movia [cidade natal], ela fazia óleo, coisa nesse tipo. Indústria que movimentava [cidade natal].*

T: E como você percebe sua formação enquanto professora? Durante o serviço... como foi a S1 se constituindo professora ao longo do tempo?

S1: *Olha, quando você sai da faculdade, eu passei por uma... uma... um período muito fértil dentro da História, porque nós estávamos acabando a ditadura e entrando... até eu não ia fazer História. Foi uma opção por necessidade, porque aqui precisava de professor de História. [professora de História 1] ia aposentar e eu gostava muito da área de biológicas. Prestei na [Universidade privada] Biologia um ano, não tinha condições, era um sonho, porque na minha época, anos 80, você dizer que tava frequentando uma faculdade era... Venho de uma família que não tinha nada, perdeu tudo que tinha. Então foi muito difícil pensar em... pra começar a estudar. Não optei por Biologia... Entrei em História por causa disso, é... o que você aprende naquele período rico de transição... Lá você encontrava partidos políticos, lá você encontrava formação dos partidos, você encontrava pessoas que tinham, professores que foram torturados, você encontrava isso que foi montado hoje, na minha época foi o princípio. Então você tinha várias correntes, desde a questão religiosa, espiritismo até... Tudo tava florescendo na faculdade naquela época, entendeu? Se moldando, CUT [Central Única dos Trabalhadores], é... o grupinho da CUT, o grupinho do PT [Partido dos Trabalhadores], o grupinho da... é a questão do Figueiredo saindo do poder e o Tancredo Neves falecendo, eu na faculdade. Gente, a notícia, “o Tancredo faleceu”. Dizem que a... Sandra Passarinho viu tudo, mas ela saiu, ela não pode nem mais apresentar noticiários, enfim. Era um fervor.*

T: E aí você sai de lá...

S1: *É uma coisa muito rica, daí você tem que pegar a realidade aqui, quando eu comecei, eu ainda... a única experiência que eu tinha era professora primária. E eu vim pra trabalhar em Geografia. Não vim pra trabalhar com História.*

T: E quanto tempo você ficou como professora primária?

S1: *Ah, eu não fiquei muito tempo porque aqui não tinha vaga, então eu era muito... eu substituí muito. Eu andava essa cidade de [nome da cidade]... Essa região de [nome da cidade] é bem grande, então eu dava aula nos bairros, eu substituí nos bairros, mas como não tinha vaga, então ficava difícil, aí eu optei por fazer uma faculdade em História. Não dava só com o Magistério. Professor 1, que chamava na época... P1, professor primário. Então eu vim dar aula de Geografia, você se defrontava aqui com uma escola sem material nenhum e você pega... e você sabe, quando você tá entrando você pega os piores da... as piores classes, aquela que você não quer dar aula e eu sempre fui uma pessoa muito decidida na minha vida, né? Então eu comecei com Geografia, OSPB, Organização Social e Política do Brasil, então eu utilizei os alunos não tinham livro, eu comprei o livro do Frei Betto pra trabalhar com eles, na época o Marxismo era uma tendência muito forte ainda, apesar da professora minha sempre fazer ressalva né, “cuidado”, mas ideologicamente é uma teoria muito bonita, né, chamava muito atenção. Então eu comprei o livro do Frei Betto e pra conseguirmos na classe fazer uma vaquinha e todos tiveram o livro, trabalhei nessa linha e de Geografia, como não tinha livro, eu... eu utilizava todas as revistas que tinham aqui, mapas, você tinha que... porque saiu um professor daqui e a informação era assim ó, “esses alunos nunca tiveram aula de História”, porque ela só faltava. E eles estão na oitava série, eles precisam do básico. Foi assim que eu entrei. E a responsabilidade é grande, então eu fiz um apanhado de materiais, desde latitude longitude, mapa, é... as coisas básicas que você tem que saber da questão física, e depois eu entrei na política, né, sempre utilizando as revistas. Teve uma aluna que se formou nessa época e virou geógrafa por causa disso. É... a gente graças a Deus deixa coisas boas, mas foi muito difícil porque eu teria que montar o material, só tinha... vinha... vinha assim... o [nome do antigo Diretor] que era o diretor, chegava com os livros da livraria, você*

tinha um currículo “Oh, você vai seguir esse currículo” já tava montado, porque eu era substituta e eu tinha que me virar. Não foi fácil... não foi fácil, porque você tem que é... a minha faculdade dava direito de dar aula de História, mundo né, mas Brasil não... Brasil seria um... então de mundo tudo bem, mas Brasil... foi um desafio. Fui pegar História acho que dois anos depois, é... comecei com Colegial, na época era Colegial, sala do [coordenador pedagógico do Ensino Médio da Escola], eu tremia. Porque eu pegava o livro didático e falava “Meu Deus, nada do que tá aqui, foi aqui que eu vi, né? Eu tenho que fazer uma adaptação”. Eu me lembro que o irmão da [coordenadora do Ensino Fundamental] tava na sala também. Eu um dia eu parei e falei, “Gente, vamo fazer o seguinte: eu vou passar toda a experiência que eu tenho pra vocês, dos temas polêmicos... da faculdade e mais ou menos a linha mestra do que é, depois a gente continua trabalhando com o livro didático”, porque o livro didático não interessava, o aluno era do noturno, é complicado, né? Isso porque aquele livro didático era o adotado na época. E... sempre estudando né, não dá pra você entrar numa sala, porque o que você aprende na faculdade, como que foi minha formação? A minha professora chegava, a [professora de S1] ou outro professor chegava e falava: “gente, vocês não sabem nada de História”.

T: Isso na faculdade?

S1: Isso aqui.

T: Aqui?!

S1: *Aqui, nessa primeira sala, ela falava “vocês não sabem nada de História”, o comunismo era proibido de falar, sabe coisa assim? O capitalismo eu vi uma professora frustrada “e vocês não sejam professores de História”, ahh, mas falar isso pro aluno é falar... é convidar né? Vai lá, faça e tal. E... então eu tive buracos na minha formação de estudante, enquanto professor do Ginásio que passou pra mim, depois, o Colegial eu fiz concomitante com o Magistério, então também perdi algumas coisas e na faculdade foi fantástico, a faculdade pra mim me deu... eu decidi História com um professor de cursinho que eu fiz, o [nome do Cursinho pré-vestibular].*

T: Em [Município E]?

S1: *Em [Município E]. E aí eu falei “não, Biologia não tá dando, não tem vaga”, eu vou optar... eu tinha facilidade de aprender História, era uma coisa natural minha né, então eu vou fazer.*

T: Como que foi ter liberdade pra ensinar História, toda a História, depois, no começo da sua carreira?

S1: *Olha, os professores julgavam muito. A professora de Português me massacrava aqui, porque eles falavam que eu tava entrando na área deles, que eu não podia comentar alguns assuntos, que aqueles assuntos eram assuntos de Português.*

T: Por exemplo?

S1: *Eu me lembro de uma coisa eu nunca mais esqueço, a classe não ia de jeito nenhum, era uma classe do noturno, e eu queria motivar os alunos e eu peguei um livro do Fernão Capelo Gaivota, e eu quis passar pra eles pra motiva-los... pra... E a professora me deu uma bronca fenomenal, falou que “onde já se viu fazer uma coisa dessas”, que isso não era minha... área, que eu jamais deveria entrar na área dela. E eu na... na minha formação, eu tive..., eu sempre ouvi falar de motivação, em tentar trabalhar de várias formas com o aluno, né e achei que aquele livro naquela época caíria bem, junto com a matéria, sempre fui uma professora responsável, nunca deixei de dar o conteúdo, isso nunca! Mas eu tive colegas que deixaram... buracos enormes ficaram, mas como eu venho de um período que o professor não podia falar, eu acho que agora é questão de honra não deixar...*

T: De falar?

S1: Não deixar de falar.

T: E... que sentimentos você lembra dessa época de começo de carreira?

S1: *olha, foi muito desgastante, porque existia uma divisão aqui nessa escola do professor efetivo do não efetivo, do ACT [Admitido(a) em caráter temporário], nós*

éramos a linha do ACT, demorou quantos anos pra ter um concurso? Mais de dez anos. E eu trabalhando aqui. Então os professores efetivos tinham tudo, os professores ACTs não tinham nada. Eram menosprezados, eram taxados, eram ninguém falar a verdade pra você, existia uma discriminação muito grande. Daí talvez a discriminação que exista hoje em alguns momentos que carrega, o diretor fale manhã e tarde, eu acho que ficou essa... esse ranço aí. Me sentia é... mal, falar a verdade pra você, porque nós não tínhamos credibilidade nenhuma, a gente poderia ser substituída a qualquer momento, o professor de Português poderia pegar as aulas de História... como pegou, História, Geografia, quer dizer, é... não era... não se priorizava realmente o professor que... o historiador... o professor de História, pra dar a matéria, era aquele que tinha mais pontos, aquele que era efetivo né... professores daqui de [nome da cidade] não eram valorizados... não eram... não eram valorizados...

T: E depois do concurso?

S1: Depois do concurso...

T: qual foi a sensação depois de passar no concurso?

S1: bom, quando eu passei, eu não fiquei aqui, não fiquei aqui... eu saí, eu fiquei seis anos... porque eu acho que todo desafio que se dá pra mim, eu cresço pelo desafio, né? Como eles não queriam, não queriam, não queriam, aí surgiu uma oportunidade e eu agradeço muito à [supervisora de ensino], porque surgiu uma oportunidade de ser coordenadora aqui e ela, olha ninguém quer, e tá bom, era eu e a irmã dela pra... nossa [risos], aonde eu vou, eu vou pra tentar fazer... entrar aqui na escola, escola-padrão tinha acabado de sair, tava naquela adaptação, ninguém mais queria ser coordenador, ganhava menos e tudo mais. Eu falei: “eu topo!”, eu vou ter que dar aula em [Município C], a supervisora de lá disse “oh S1, por que você não tenta?” e eu falei “mas nossa, mas eles não vão me aceitar, de jeito nenhum!”...

T: Então aí você já tava concursada e podia assumir cargo...

S1: Não, ainda não. Ainda não, eu ia prestar o concurso ali, em 2000, então eu fiquei esses seis anos na coordenação, por causa de uma supervisora de [Município C], que me falou “enfrenta”, pela [supervisora de ensino]... pela [supervisora de ensino], mas mesmo como coordenadora ninguém queria, porque a gente era ACT, que onde já se viu, podia sair a qualquer momento, né? Qualquer pessoa poderia substituir você ali, em... que você era muito...

T: e a sensação nesse momento de ser... qual era a sensação?

S1: olha, a gente rezava o tempo inteiro pra não ser dispensada, era um trauma, porque todo ano, aquele sofrimento, será que vou pegar aula, será que não vou, aí sai coordenação, não vou ter mais, foi sufoco, aí depois... e aconteceu assim, eu passei no concurso, aí eu saí... não! Eu passei no concurso, fiquei dois meses em [Município A], dando aula e daí foi o último ano que fiquei aqui, porque daí mudou também, porque não tinha diretor. Porque essa escola, ela nunca teve diretor efetivo, poucos diretores efetivos... então ele vivia no modismo do governo e muito também assim... pressionado, os diretores que não eram efetivos eram muito pressionados e... quando eu me efetivei, eu fiquei dando aula mais de dois anos lá em... no [escola pública 1 no município E], eu me transferi. Então [Município A], eu fiquei no ano que eu fiquei, eu vim ser coordenadora aqui, depois eu me transferi pra [Município E], aí [Município E] sim dava pra ir, ficava mais fácil, então eu trabalhei no [escola pública 1 no município E] dois anos, fui muito bem tratada, aquele pessoal é fantástico, aí dei aula no [escola pública 1 no município E] num período que tinham assassinado um menino lá e tal, mas o pessoal muito gabaritado, doutores lá, num nível altíssimo e... aprendi muito naquela escola, com os meus colegas, pra vir foi outra luta.

T: Remoção?

S1: Remoção porque você precisava de duas aulinhas, não encaixava, faltava aula e aquela coisa toda, aí consegui vim, quando eu consegui vir... é... existia é... uma estrutura já montada né por eu ter sido coordenadora tal, não sei se isso também influencia. Mas comecei a trabalhar, já os diretores eram outros, né? Aí eu dei aula

também, quando eu comecei em Geografia, eu dei aula em [distrito da cidade], e eu fazia projetos com barro, com argila em relevo e tal. Me lembro que isso chamava muita atenção e que os alunos do noturno também faziam esses projetos, chamava muita atenção, muito lúdico, eu trabalhava muito com o material pra montagem do sistema planetário, pra ver se chamava a atenção deles e eles aprendiam também. Esqueci de comentar isso. Quando eu vim pro História, só eu efetiva aqui, tinha outras professoras de História aqui também, tinha a [professora de História 2], depois a [professora de História 2] entrou na direção e eu acabei ficando sozinha aqui, então eu tô sozinha aqui já faz um bom tempo. Outros professores vieram, se aposentaram, saíram. Quando eu vim pra cá, eu tenho um método de trabalhar que é assim, bom, primeiro, o conteúdo tem que ser respeitado, goste ou não goste, tendeu? Dando aquela explicação, trabalhando com dois textos, sei lá quando você não concorda, fazendo aquelas adaptações, mas eu tenho que trabalhar todo o conteúdo. E a questão sempre... sempre achei muito importante os trabalhos extraclasse, as tarefas, a gente chama de tarefinha de pesquisa e foi um enfrentamento muito grande, porque nós vivíamos na época do construtivismo só que naquele período que o aluno pode tudo. O professor não pode nada. Olha, foi... o que tinha de brilhantismo, eu Geografia, História, antes da... quando veio essa proposta, eu acho que arreventou com a nossa escola, porque muito mal preparado, jogado na rede, é... os professores primários começaram a ser, receber enchentes de ah “você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo”, todo mundo bem perdido e aí chegava o aluno aqui na quinta série, sem preparo nenhum, quer dizer, aquele preparo que tinha dos alunos antes, meus alunos apareciam, eles escreviam a história e ia pro jornal em [Município E], existia uma estrutura antes, elitizada, um pouco, porque [nome da cidade] é muita gente, em pouco, mas a qualidade era muito maior, quando entrou o construtivismo, o baque foi grande.

T: Isso mais ou menos em que época?

S1: Ah olha, foi em oitenta no primário, em 86, por aí, mais né, 91 quando eu já tava dando aula. Eu acho que... aí... não lembro... 94?

T: Tá.

S1: pra aqui né? Começou a pegar aqui.

T: Foi a época que eu entrei na escola também.

S1: 98... Aí virou um deus nos acuda, você entrou nessa época? Porque aí nós sentíamos inseguros, que material você vai ter que dar, tudo era questionado, tudo era criticado, você não poderia, porque o tradicional era memor... nós já não tínhamos aprendido assim na faculdade, já era diferente na faculdade, entendeu? E daí você cai na rede e a rede fala “não, mas você não pode dar memorização”. Devia ter ainda bastante professor que fazia isso, não sei, mas eu não fui preparada assim, eu fui preparada já diferente, então... é... a gente lia livros, tinha que montar... fazer comparações, trabalhar com textos diversificados, era um outro tipo de metodologia e... ahm... na teoria muito bonito o que se escrevia, mas o massacre da Diretoria de Ensino [DE] dentro da nossa escola, que nós ficamos sofrendo aí quanto? Uns quinze anos, vinte anos esse massacre... é... muita pressão, diretores iam, ninguém parava aqui, era muito complicado. E... os alunos entravam, mas não queriam saber, nós não conseguíamos ensinar, não conseguíamos passar a importância do ensino, parece que de repente tudo perdeu, tudo ficou insignificante, nós não conseguimos falar pra ele assim, era uma estrutura maior que regia. “Não, o aluno lá tá com vermelha e tal, ele vai reprovar?” “Não, ele não vai reprovar”.

T: Progressão continuada?

S1: progressão continuada e a cada tentativa, e a cada, puxa, “mas ele não sabe, ele não consegue ler e escrever, ele precisa” “Não, não pode”. E aí foi criando um... um rolo, uma bola de neve grande, grande, grande, grande, chegou num momento desesperador que nós não víamos mais solução, a escola era mandada pela sociedade. O pai chegava aqui e ditava as regras, em [nome da cidade] ainda cidade

pequena era bem, bem isso... processo em cima de processo em cima de professor, aqui na nossa escola, nossa, tudo por causa de “eu não gostei da prova que você deu”, mas ah... “mas o que que tem de errado na prova”. “Não porque esse conteúdo aqui tá muito puxado, não é adequado”. O pai vinha e falava isso pra você. Eu tinha uma metodologia de recontagem histórica pro aluno que não aprende, eu tive que inventar, bolar, um método, então eu chamo de paráfrase, quer dizer, você vai recontando a História, pelo menos eles tão ouvindo tão reescrevendo a linha mestra de tudo, pra depois eles aumentarem o conteúdo. E foi uma luta até eu adaptar, porque eu trabalho de um jeito, meu colega trabalha de outro. Meu colega, ele por exemplo trabalha com textos fracionados, né, e... pra reconstruir História. É o método dele e tal, mas não era o meu. Então eu sigo uma linha meio... diferente. Mas, depois aí foram pegando confiança, graças a Deus... a coisa foi funcionando, é... alunos aprendendo, aí sabe, quando aquele processo foi se instalando, eles pegando um professor só, tudo foi melhorando, então aí... aí veio... mas até então eu me sentia muito... muito mal, porque eu não achava que eu era uma boa professora... não dava certo né... até que o resultado saiu na faculdade e graças a deus o resultado foi positivo. Nós fazíamos provas da National Geographic, nós fazíamos... e nossos alunos sempre bombando, então aí a credibilidade veio né e o esforço lá... eu acho. Do meu jeito eu tentei. Métodos diferentes... Tinha hora que eu parava e falava: não tão aprendendo nada gente, vamo mudar tudo e aí começava a mudar a metodologia. É muito desafio. Aqui é muito, uma sala diferente da outra, um jeito diferente do outro, tem uma sala que às vezes você... eu já tive sala que às vezes era mais... é... gostava mais da área de exatas, é muito legal. É bem diferente, é diferente de um professor de universidade que dá aula pra um grupo específico que quer aquilo. Aqui não, aqui são habilidades diferentes, interesses diferentes.

T: E hoje como é que você percebe essa relação com a diretoria, com a gestão, com...?

S1: Muito boa

T: A diretoria também?

S1: A Diretoria de Ensino?

T: Uhum

S1: olha, a Diretoria de Ensino ela... ela... vamo por a pressão que existiu na década de 90, final de 90 e tal, até dois mil e pouco, ela... vamos dizer assim, não é que ela abrandou, é que quando é novidade, tudo pega fogo assim né, a coisa é explosiva, aí hoje, talvez pelos resultados da educação, o fracasso que eu tô lá nesse fracasso, eu tô junto né? Meus alunos tão ali... Eu me sinto culpada também, a gente tá no processo também, poderia ter feito mais, poderia ter conseguido mais, né? O que que faltou pra gente? Eu... acho que todo professor, não sei, pensa nisso o tempo inteiro, então a relação com a Diretoria de Ensino é uma relação hoje pelo diretor, ele segura as pontas, ele não deixa algum supervisor chegar aqui e sabe? Fazer um... desmerecer um professor ou... ele segura as pontas, eu acho que pra isso o [diretor da escola] é bom. Então ele faz um tipo de proteção, chega as informações, às vezes, logicamente ele vai ter que cumprir, porque ele também... é cargo dele, mas assim ele tenta poupar um pouco e logicamente tem aquelas coisas que a gente tem que engolir, tem que fazer e... né?

T: E em termos de Secretaria, como é que você sente isso, essa... a relação com o professor? Com a formação do professor?

S1: Hoje a relação do professor... olha... na minha época tinham matérias na faculdade que eu acho que são essenciais agora e não tem mais. Eu acho que História perdeu muito. Porque eu tive... a minha área era mais formada por professor historiador, quando falou só em Pedagogia, eu... eu... eu... condeno uma coisa... eu acho muito errada, eu acho que tem muita teoria na Pedagogia e pouca prática com o desafio que nós tamo tendo aí. Então eu não concordo com só teoria, eu acho que tá na mão suas, eu sou honesta pra vocês, se eu tivesse na faculdade, eu ia fazer com

que meu aluno, é... um aluno das Ciências, mas na... praticando, assim, vai estudar línguas, vai achar outros horizontes, e tenta ir pra... né? Local mais especializado. Por exemplo, em manipulação de pessoas, vai na área de comunicação, vai pra Alemanha... vamos sonhar grande, entendeu? Por quê? Porque os melhores né, trabalhos, eu acredito que lá e em todas as áreas. Eu fiz Biologia, eu fiquei assustada, não tem material! Cara, o Brasil não tem material nosso, não se produz aqui, então fica muito naquela, naquele, naquela discussão que é um problema grave, não vou dizer que não é, mas eu acho que não se parte muito pra o desafio prático né, tá faltando a práxis aí, tá faltando treinar e eu acho que vocês vão,... vão acabar fazendo isso, porque não tá chegando lá já... porque essa... essa discussão aí... porque nós precisamos de material nossos, nós precisamos de cientistas nossos, e mesmo o governo né? Sei lá... muita gente vai embora pra outros países... tem certos momentos que existe aquele vácuo que dá pra você aproveitar o momento, dá pra você construir, e a gente precisa disso, boto muita fé em vocês. Essa aproximação que vocês fizeram aqui era uma coisa que a gente pedia.

T: justamente era essa a próxima pergunta: como você se sente quando... se sentiu quando de repente começou o projeto?

S1: Olha, como estourou aquela bomba toda no começo.

T: qual, você fala?

S1: é... que eles descobriram lá como que o... o nome dele?... fez o trabalho dele...

T: O [Genovez,2008]?

S1: O [Genovez, 2008], então eu acho que achei assim um pouco é... pessoal e eu ainda acho que é difícil tirar essas coisas, eu acho, tá? O azar aqui foi ele, o projeto já começar com... mas ao mesmo tempo, a [coordenadora do PGP] que é desafiadora né, ela topou porque ela é brava... a motivação dela foi diferente, mas ela acabou virando do avesso e isso ajudou muito. Porque eu vejo, Thiago, que a... o conhecimento ele chega até uma parte pro professor. Você teve da faculdade e tal, mas como no livro nós tamo fazendo agora, isso é nítido... o acesso... não tem o acesso. Eu queria ter mais. Eu fuço na internet com aqueles temas da Scielo, da não sei o quê, o tempo inteiro, eu leio, leio, leio, mas é... eu gosto... eu não sei uma pergunta eu vou lá tentar entender. Vou lá... vou lá, entendeu? Mas isso sou eu, entendeu? Isso é um jeito meu, desde pequena eu abria lá a enciclopédia minha lá tinha uma enciclopédia que ganhei da... talvez porque a mãe gostasse de ler e eu ia e lia a enciclopédia, quer dizer, depois dos contos de fada e aquela coisa toda, eu pegava a enciclopédia, era um gosto meu, então eu gosto de ler muitas coisas diferentes, diversificadas, mas é... eu vejo a internet, esses hipertextos de agora, essas coisas que tem aí uma chance muito grande, democrática aí pra gente começar, a escola se preparar mais, se aprofundar mais nos conhecimentos, eu não tive isso na minha época, é meio... o conhecimento meu era o que eu trouxe da faculdade. Quando eu comecei a pesquisar na internet, porque eu não sou da era da informática, eu ficava doida: “Meu Deus, tem aqui o que eu sempre perguntei!”. Vou e fui tirando, fui tirando, fui tirando depois aí começaram os sites mais elaborados de pesquisa, aquela metodologia mais... porque antes era tudo meio junto e misturado, aquela coisa bagunça toda né? Mas eu cresci muito, muito, muito, muito com a internet, inclusive a minha faculdade tinha professores online né, não é uma faculdade comum. Muito mais difícil, viu? Deus do céu! Pra quem realmente tá levando a sério... não sei se porque na área da Biologia eles exigem muito, ahhhhh Santa Maria, o que é aquilo? Tinha coisas que eu tinha que ler textos de médicos e médicos e medicina, eu só caía em coisa de medicina e tive que me virar, e “se vira, S1!” então hoje o aluno tá, no meu ver, do que eu participei, o desafio é muito grande, até pra selecionar a imensidade de informações que tá... pra pessoa conseguir chegar...

T: e a sensação de voltar pra faculdade, depois de tantos anos da primeira?

S1: oh, eu... foi muito gostoso! Eu adorei. Eu nunca parei de estudar né, tô sempre na faculdade de uma forma ou de outra, fazendo, assistindo palestras, nunca parei assim,

mas voltar a ser estudante e foi tudo assim... eu decidi em um dia. Sou muito... impulsiva. Então olha, surgiu uma oportunidade e eu queria fazer Acupuntura, porque eu queria me aposentar, não quero mais dar aula... aqui não. Só se for em outro... não sei, não pode falar nada da vida. Mas eu tô bem cansada, então quero dar um tempo pra mim, e... gente quando eu comecei a estudar, é muito gostoso, é muito gostoso, porque você tá aprendendo coisas assim... a Biologia ela é fantástica, ela é muito atrativa, é... pega aquilo lá... tinha coisas que lá na minha época mudou tudo, o camelo? Camelo tinha corcunda, não... e achava que a corcunda é que armazena água. Não armazena... não é isso... quer dizer, a Ciência foi evoluindo e eu poxa, não é isso mais, a coisa vai mudando, e eu achei muito desafiador. Eu tinha... eu estudava, eu tive que pegar professores particulares, eu tive que pegar três horas por dia, eu estudava de uma a três horas por dia pra eu enfrentar a faculdade. Uma hora e meia com professor particular pra voltar o conhecimento dessa... que foi muito, né? E logicamente depois você tem que fazer sua parte... e aí a professora que eu pegava odiava Biologia, então ela trabalhava comigo Química que eu tinha muita dificuldade né, e algumas coisas assim, mas ela não era, e entrava Matemática e nisso aí eu não sou muito boa. Enfim. É... mas era puxado, chegou uma época eu falei “vou largar tudo” e me lembro que deitei no sofá e ela do meu lado: “S1 o que aconteceu?” “Não aguento mais”. E não aguento mais eu não vou conseguir. “Vai S1, você tá terminando, você já fez...” “Não aguento!”. Sabe você chegar no seu limite assim? Você tá... “num vai dar”. “Não, dá sim”, ela sempre foi uma pessoa muito maravilhosa essa professora que... “você vai conseguir, eu tô aqui”. Tinha hora que não ajudava nada, você tinha que fazer todas as coisas, tem que terminar, elaborar, mas foi muito gostoso, me senti desafiada. Não dava valor, achava que a faculdade. Todo mundo falava muito mal da... de uma faculdade online né, mas também era presencial, tinha a parte presencial, e é o tipo da coisa assim: tem uma questão ética muito grave aí, eu acho: tem o aluno que... eu não sei dar jeitinho sabe, eu não sou maneira com essas coisas de informática, det... não sei fazer as coisas, então comigo foi tudo ali certinho, estudando em livro, pegando em livro, e depois ia pra internet, aprendi a pesquisar mais lá na internet e tal, mas é... tem aquele pessoal que levava meio na folga, principalmente da área pedagógica, viu? Eu achei assim que deixava a desejar, mas o aluno que faz também... se você quiser crescer, você vai longe.

T: E como você se sentiu concluindo esse curso?

S1: Concluindo?

T: Como foi a sensação?

S1: a sensação de que a gente pode tudo nessa vida quando a gente quer... a gente luta pra alguma coisa e quando você alcança, você “puxa, eu posso!”, aquela sensação de eu ainda... eu ainda posso fazer alguma coisa diferente, eu ainda... muito gostoso, emocionante, emocionante!

T: e pra professora S1 de História, de repente virar professora S1 de História e Biologia, qual foi a sensação?

S1: Olha, eu não dou aula, né?

T: Sim.

S1: Mas eu sem querer eu às vezes eu entro agora porque... não sei, diz que tem uma tendência de voltar as disciplinas de novo, se unirem e tal, mas eu... é porque a História trabalha com um pouquinho de cada coisa, né, a Ciência como evoluiu e tal. Então tem áreas aí que eu tiro de letra com História porque eu estudei então a Ciência também tem a parte de História, só que eu acho que ainda... eu... eu acho assim que nós tamo passando por tendências. A História ela já passou por aquela questão ideológica, embora exista um problema hoje que eu acho muito grave, mas a Ciência agora que tá questionando as fontes, é... aquela questão do positivismo, “ah foi um cara só que fez”, então eu vejo assim, uma... uma, por isso que eu falo que o papel seus... nossa! Olha, tem a... eu vejo assim... quem sou eu né pra falar, mas é primordial agora o encaminhamento que vocês vão dar agora, os novos

pesquisadores, pros alunos seus, vocês tão com uma... num processo muito rico, que eu tive lá na década de oitenta, vocês tão num processo muito bacana, eu vejo assim né. [Sinal]

T: e voltando um pouquinho, na parte do... da... do começo do PGP aqui na escola

S1: Ah o PGP...

T: como você se sentiu quando a universidade começou a vim pra cá e nessa parceria?

S1: Eu achei legal, embora o problema que mais pegou não era... não era com vocês, o problema que pegou foi o... acho que foi muito dolorida a história, então pessoal não queria meio que entrar em contato por causa da decepção que eles tiveram, vamos dizer assim, embora eu não estivesse ali também, e eu tenho uma vida muito corrida, o que judia de mim é eu sou do lar, o que ganho não é suficiente pra né, vai pagar uma, duas pessoas pra me ajudar, então eu cuido de três filhos, eu tenho a minha casa, eu tenho não sei... a escola, tenho que preparar a aula, depois uma coisa a mais, na fase que eu estou, já em final de carreira... então no começo é aquela questão, fica difícil, eu queria, porque coça né? Eu queria, mas eu não consigo, é... questão física mesmo, eu tava... Tanto é que eu fiquei doente, chegou um período que falei, vou parar, tirei uma licença, que eu não sou de tirar licença, não faltou, a minha ficha é daquelas limpinha, tá? Deveria aprender a faltar mais, mas eu não consigo. Mas eu achei muito bom, eu achei assim, por quê? Porque a gente pode explorar vocês, é que ainda nós tamo na fase tímida da coisa, entendeu? Eu acho que quando vocês tão discutindo assuntos e é ótimo que a gente vai criando conhecimento, mas a hora que esse pessoal pegar mais intimidade... o sonho meu era que eles chegassem, tirassem toda essa...

T: Os professores da escola?

S1: ... essa barreira, né, essa coisa né... que não é desconfiança, é timidez, eu acho... porque o pessoal daqui gosta de estudar também, pessoalzinho... tem muita gente daqui que daria um ótimo pesquisador, mas se ele conseguisse aproximar mais de vocês, ai gente, ia ser uma coisa fantástica, tô fazendo o livro mais nesse sentido, o objetivo meu é quebrar essa barreira, é só fazer o livro... o objetivo é mostrar que a faculdade... que a aproximação da faculdade pode trazer coisas fantástica pra nós, entendeu? Pra não ficar aquela coisa monóloga... Porque é um potencial gigantesco que nós temos na mão. É como se a gente tivesse não só a biblioteca de todas as diversidades junto aqui, que vocês têm acesso, mas é como a gente ajudar a resolver o problema do cotidiano aqui, nessa postura... onde eu tô errando, porque eu sofri sozinha no passado, que que eu fiz? Tá errado. Vou mudar. A gente sofreu sozinho. E com vocês não, eu vejo vocês um... um potencial gigantesco e o pessoal não entra porque talvez tenha medo de errar, medo de falar alguma coisa que tá errada, eu não tenho medo não. Se tiver errado a gente aprende, tá aqui pra aprender, né? Ninguém nasceu sabendo, eu... eu... eu... mais não são todas as pessoas assim, elas têm certa reserva, “puxa, eu já tô mais de idade, vou fazer uma pergunta que”... eu sinto isso, mas gente, o que nos ganhamos aqui inclusive em termos de... hoje eu saio na rua e a gente fala de comprar um produto químico pra passar, hoje as pessoas que passavam produto já estão sabendo... cê tem noção do que foi o trabalho, só daquele trabalhinho, que eu também fiz, eu não quis mostrar, é... aconteceu uns probleminhas aí, eu fiz, mostrei, mas não mostrei o resultado, as duas vezes eu fiz. Mas... ficou... [nome da cidade] já sabe... o perigo e as pessoas já estão com medo, “Puxa minha família morreu disso!” Você tem noção do que é perder uma pessoa porque também ela não punha credibilidade, então até às vezes até ela falava “Ah isso aí é perigoso, pode? Pode nada né?!” Sabe aquela coisa que... e hoje não... “olha cuidado, não põe a mão, isso aí é perigoso”. Nós já estamos mudando uma realidade, só que aí parece meio invisível ainda, só que eu que tô acompanhando a área, preciso de alguns venenos alguma coisa, tenho sítio e tal, o papo é outro. A venda de produtos é outra. Os caras que vendiam aleatoriamente, hoje sabem que tem uma população em [nome

da cidade] que tem uma noção básica do que pode ou não fazer e eles também são pressionados, “cês não podem”... cê entende? É isso que é mudança, na base. Então o que vocês fazem aqui é muito, muito, muito lindo... muito lindo!

T: E como você percebe essa, essa, esse lado mais teórico do PGP traz também? As leituras, as discussões?

S1: Eu gosto, não sei se é porque eu gosto de estudar... eu gosto, mas... é... assim... eu vejo uma coisa: o lado teórico é... por isso que eu falo, pode ser que dê um salto. Talvez eu vá sair agora com essa questão do livro né? Mas eu vejo assim que pode dar um salto agora pra prática muito mais eficaz, e nós tivemos grandes resultados na prática. Aquele trabalho que fizemos aqui de... como é o tipo sanguíneo, não... diabetes nós fizemos né? Tipo sanguíneo é outro. E nossa, surtiu um efeito fantástico, quer dizer, quando se quer, se faz coisas grandiosas, cada um na sua área, experimentamos coisas lindas, né? Trabalho no momento cultural, mas aí novamente pela pressão da escola e tem que alcançar metas, eu acho que esse Saresp e essa... ele... ele molda o professor de um jeito que fica difícil ele conseguir escapar e aí mata o professor. É triste, mas mata, entendeu? Cê tem que fazer isso, cê tem que fazer aquilo, cê tem, cê tem que, cê tem que, eu me sinto sufocada às vezes, eu tenho eu tenho, eu tenho, eu tenho, mas puxa, eu gosto tanto das outras coisa, mas não dá tempo, você tem que dar aquilo. Então também as... vamos por assim, as pequenas habilidades que antes você percebia no aluno, hoje ela... hoje... muitas vezes às vezes acontece pel... pel... pelo enquadramento. Nós acabamos enquadrados de uma outra forma. Né? Não...

T: Você se sente então... com essa história toda...?

S1: Eu vejo, eu vejo que eu tenho que dar é... os conteúdos, gente, História é um negócio gigantesco né, mas a limitação é o caderninho e aqui na nossa escola, segue-se o caderninho, tem que seguir né... então com o Colegial, eu não concordo com o caderno. Esse ano eu não dei. Falei: não vou trabalhar aquilo que... eu vejo assim... que pra teria que ter muito mais embasamento o Colegial em termos de História e na turminha de quinta a oitava série, eu tento trazer, animar eles de diversas formas, mas o caderninho tem que ser cumprido também e a proposta e eu... eu pego o livro didático, porque o livro didático ele tem também sites de informação, tem... é... o visual, as imagens, fica tudo mais concreto, mas... ficou muito puxado pra mim... ter que trabalhar nesses dois é... mas surtiu resultado.

T: e como você percebe que a sua formação é, hoje, durante sua participação no PGP, a partir da participação no PGP, como você percebe a formação da professora S1?

S1: No PGP? Olha, eu tomo muito cuidado agora com o processo, né? Não é que a gente não tomava antes, mas os passos, né? Então agora vou dar tal coisa, então eu vou... eu tô mais segura, hoje! Não tenho medo de falar... Não tá indo bem. Gente, para, antes eu tinha mais... eu era mais insegura, eu sabia, mas eu não comentava isso, e eu acho que vocês deram mais segurança pra gente, foram... é... delinear é... vamo por assim, é... ou perceber mesmo certas coisas que passavam batido, né? Puxa, mas eu podia... então é... segurança. Né? De você analisar aquilo e falar “não... realmente é isso” tá precisando disso, tá faltando tal coisa naquela sala. E a nossa... a nossa turma se fortaleceu... eu achei. Porque um comenta aqui, outro comenta lá, tá tudo meio igual, houve nesse sentido... nesse sentido, houve um trabalho coletivo, entendeu? A segurança que foi dada... porque tudo que você lê a mais, tudo que você né comenta, olha é assim, o desafio é tal... Matemática nas aulas, tudo isso é... né... é construção, é processo e eu sinto os professores mais firmes assim, pelo menos a turminha que tava participando do PGP no começo, porque também tem um detalhe, né? Muda muito... essa turminha nova que tá aí, ainda tá errando, eu acho assim, pouco perdida ainda, tá começando, mas a hora que eles enquadrarem, tudo é tempo... né? Eu acho que eles vão sentir essa segurança, eu tenho muito mais segurança do que eu tinha antes.

T: E hoje com quase vinte e cinco anos de carreira, você ainda acha que você tá... você sente que você se forma a cada dia? Você tá aprendendo a cada dia? Sente que você aprende?

S1: Nossa...

T: A professora S1 tá pronta?

S1: A professora S1 ela, ela... eu acho que a vida é um eterno aprendizado, é muito conhecimento, ninguém tem o conhecimento. Ah eu se... imagina... imagina... Imagina! Isso aqui é gigantesco, eu aprendo todo dia, eu aprendo com aluno, eu aprendo... e a gente vai amadurecendo, a gente vai percebendo coisas que antes talvez passasse batido pela correria, pela própria questão né da... mas e... (barulho de estalos de dedo), mas me sinto muito pequenininha perto do que tem por aí, muito muito... tem muito o que aprender na vida. Deveria ser contrário, nascer velho, né? Mas não é assim, a vida tem um final. Mas eu S1 hoje muito mais preparada do que eu S1 lá... no começo. Naquela época muita teoria pouca prática, hoje muita prática, mas conhecimento que aí que tem que se aprender e tá sempre o tempo inteiro aprendendo. Não porque cada ano tem uma pergunta diferente, um porquê que você tem que responder e é assim, viu? Aluno... aquela pergunta que você não sabe ou também duvida, você se questiona é o que o aluno vai te perguntar. Não sei... parece que eles tem bola de cristal. "Isso daqui...". "Mas por que professora?" Então vamo entender os porquês... muito pequenininha, eu me sinto ainda que tenho que aprender muito. Sempre... tá...

T: Legal S1. Você quer comentar mais alguma coisa? Sobre a sua formação... sobre a sua trajetória?

S1: Acho que não.

T: Não?

S1: Eu tô fazendo... né tô fazendo Acupuntura, é uma coisa muito doida, porque é uma área não Ciência, com Ciência, é... é... é uma... vamo por assim... muita tradição e talvez isso puxou porque eu também gosto daquela questão... da História... A História da Ciência. Ali na China... eu tô estudando História da Ciência Chinesa. Como eles viam, como foi adaptado, então pra mim é muito legal, é um outro mundo, um outro mundo. Um povo muito bacana, ah o método de trabalho na faculdade, especialização, é familiar, nunca tinha experimentado isso. É... assim... lá você faz a especialização, você entra, as crianças deles estão na escola, os nenês nascem ali, convivem com todo mundo.

T: É uma família então?

S1: É uma família, é diferente, ah... o Tradição Chinesa é diferente...

T: De manter a família próxima...

S1: é... então você vê os casais, juntos... você, você vê as pessoas que estão, o marido vem com a mulher trabalhar... é... auxiliando... é... e tem o café da manhã, tem o café da tarde, tem a preocupação. com.. é diferente... acho que a gente tem muito o que aprender com outras civilizações aí que... a gente tá crescendo também, nossa história é muito pequena perto dos outros, quer dizer, eu vou muito... tipo o estilo diferente

T: Estilo diferente...

S1: Estilo diferente... chama a atenção porque você vai numa faculdade hoje, ela não tem esse lado muito humanista, muito, muito né? De tá junto, de valorizar a família e como japonês, chinês, japonês é centrado na família né, eles fazem tudo com a família junto. É como se você tivesse a igrejinha lá na década de...

T: Quarenta?

S1: sessenta, cinquenta, quarenta, né antes da TV e lá, é muito aquilo... muito legal, viu, uma nova experiência.

T: E falta bastante pra você terminar o curso?

S1: esse ano.

T: Termina já?

S1: Nossa Senhora! Eu tenho que fazer outro TCC!

T: Ahm...

S1: Ai Jesus Cristo! Não sei nem o que vou começar a fazer...

T: Acho que você vai fazer da saúde ocupacional dos professores.

S1: É... aí uma boa ideia, não tinha pensado nisso...

T: Você atende todo mundo aqui...

S1: Então, né?!

T: Não é?

S1: Eu atendo, de vez em quando... "S1, S1!". E é uma forma de ajudar, eu acredito que se cada um fizer um pouquinho pra melhorar seu ambiente, né? Nós... eu não gosto muito da palavra indivíduo sozinho, eu vou sozinho, acho que o ser humano precisa...

T: E hoje, S1, tando numa área que é a Acupuntura que tá no meio termo entre Ciência e e... vamos dizer, cultura popular né, não sei como dizer, mas... a S1 de hoje de vinte e cinco anos atrás, como ela reagiria vendo o que você vê hoje na Acupuntura?

S1: Se eu tivesse que fazer o que eu faço hoje?

T: Há vinte e cinco anos atrás!

S1: bom, primeiro que eu nunca veria isso.

T: Nunca?

S1: Nunca! Eu acho que eu S1 vai terminar fazendo Medicina... né? Chinesa... é... e eu não me vejo, é muito... do... daquela carga que do científico, ah o científico, porque eu saí muito incrédula da faculdade. Acho que a faculdade tira essa parte, deixa muito Ciência, o que vocês discutiram aqui... [havíamos tido na reunião do PGP uma discussão sobre o filme "Narradores de Javé" e a valorização da Ciência em detrimento do conhecimento popular, da história oral dos personagens] supervaloriza a Ciência e desvaloriza tudo que é cotidiano né, então hoje eu vejo potencial em muitos lugares que antes eu não via, é... hoje... por que não, por que não tentar e por que não fazer? E antes... não sei, acho que eu tô mais maleável agora do que antes. E vejo um mundo como eterno aprendizado. Thiago, você vai ficar eternamente nessa profissão? Acho que não. Você é um menino curioso demais... Acho que você vai fazer seus doutorado e não partir pra essa área de mestrado porque na verdade a Unesp eu fiz com a... cê acha eu entrei na área de Comunicação que só tinha professor de Português, e eu fui bem... a [professora da Unesp] entrei em contos de fada e... mas eu não... eu não... eu não me vejo só numa só matéria, focada naquilo, entendeu? Eu sou meio, não sei... o que que eu sou? Eclética?

T: É...

S1: Eu sou... eu não sei se eu tô enganada com você, o jeito que vocês são, de enfrentar o PGP, de ajudar a buscar eu vejo o Thiago já em novos horizontes, não sei.

T: Não, não tá? Mas aquela conversa com a [pesquisadora aposentada do Museu de Arqueologia da USP] e com você também, as coisas da Arqueologia toda, eu falei: "gente, isso é muito interessante". Comecei a pesquisar padrão de povos, como é que eles faziam as cerâmicas, como é que eles decoravam...

S1: É fantástico, não é fantástico?

T: O vermelho que a [professora de Educação Física], você falou, depois do padrão da unha que ela afalou do pai dela, risca até hoje e não tinha entendido até ver a peça lá no Centro Cultural então isso desperta muita... muita curiosidade. Cê sabe que eu fiz vestibular pra História né?

S1: Ah não acredito!

T: Então antes de fazer pra Biologia eu fiz pra História.

S1: Você tem um quezinho diferente, eu percebo que você é dos meus...

T: Não passei... não passei fui pra Biologia

S1: Mas olha, eu vejo o o o vocês assim é... eu acho que vocês vão começar a entrar em outras áreas agora, não vai ficar só na sua, não vai conseguir ficar só na sua, você

não vai conseguir... você vai formar em outra área e outra área e vai e eu acho que você vai pegar por aí, não é uma pessoa acomodada. Como eu não sou. E eu me vejo diferente, viu? Eu... eu... Muitas vezes eu não me enquadro, porque como eu sou muito... eu leio muitas coisas, eu vejo que eu não tenho uma, uma... sabe aquela pessoa que se assenta naquele conhecimento? Eu gosto de... eu gosto daquilo... eu não sou assim... talvez seja esse a minha mudança na trajetória e tal. Inquieta por natureza eu sou. Vejo isso em você também e eu agradeço de coração por vocês estarem aqui se a gente sei lá decepcionou vocês de alguma forma que a gente não sabe aí, foi... a gente enfrenta probleminhas assim, não quer passar pra vocês... existem... existe a... a... a turma... [tosse] que te puxa, que te, mas a turma que te massacra... tem! [tosse] Com toda experiência que tenho, uma coisa que eles odeiam em mim... é querer fazer. Muita gente não concorda com isso. Uma boa parte. E essa turma te segura, fica lá te puxa pra baixo, isso é negativo, acho que o ser humano tem que crescer, pra se sentir bem ele tem que fazer isso, ele tem que crescer, senão ele morre nele mesmo né? Então muitas vezes, às vezes que eu não participava, que eu às vezes fiquei doente por certos comentários, algumas coisas assim que aconteceram, relações humanas não é fácil, Thiago... uma coisa é... na faculdade deve ser a mesma coisa... um professor que te... né? Não concorda com nada, adora te colocar né numa situação difícil e tal. Mas aqui também tem, relações humanas é isso, mas vocês fizeram coisas fantásticas, vocês não percebem.

T: Nós, né S1, todos juntos!

S1: *é, mas é... e muitas coisas que às vezes eu topo fazer mesmo não tendo condições físicas pra isso é pra ver se a gente transforma isso daqui mais um pouquinho, às vezes eu desisto, às vezes eu vou, às vezes eu... mas existe aquela esperança, eu não perco nunca. O que vocês tão fazendo aqui também... é diferente... vocês são diferentes. São super diferentes. Puxa! Vão ser invejáveis aos olhos de muita gente, “mas puxa, eu já fazia isso naquela época e eu não sabia”. Eu vejo assim... A gente agradece de coração.*

T: Obrigado S1 pela entrevista, é... agora eu vou... eu vou escutar ela, vou transcrever, tudo que a gente falou aqui

S1: *sim senhor*

T: e aí eu passo pra você se você concordar com o que tá escrito e dito aí eu posso usar ela na pesquisa, tá bom?

S1: *Só coisas positivas, pode ter certeza*

T: Obrigado S1! Obrigado mesmo.

A ENTREVISTA COM S2

T: então começando aqui a entrevista com a S2, pra começar, peço que você me fale sobre a sua formação. É... enquanto professora, como foi, como tá sendo?

S2: *Como foi, desde o começo?*

T: *é, como é a S2 professora, quando começou a S2 professora.*

S2: *Bom, ó, eu fiz o curso de Farmácia e Bioquímica e eu fui... quando eu tava no último ano de Farmácia, eu fui convidada pra dar aula, porque tinha começado o Ensino Médio aqui na escola... e eu aceitei. E me identifiquei. Me identifiquei de primeira mão, adorei. Aí eu comecei a trabalhar, comecei a dar aula, dei aula uns cinco anos, até então eu não tinha a instrução necessária dos meus pares que pra fazer, é... pra dar aula, eu precisaria ter a licenciatura, então eu dei muitos anos aula sem... trabalhando, fazendo a Farmácia, fiz a Bioquímica e dei aula. Depois de uns cinco anos que eu tava dando aula, aí o pessoal da secretaria falou pra mim “você tem que fazer a licenciatura”. Como eu me identifiquei, assim, gostei muito de trabalhar com os jovens, eu fui fazer a licenciatura, aí eu voltei, fiz mais um ano... fiz mais dois anos de Ciências e licenciatura plena em Química. Pra mim estar na aula, Thiago, na*

sala de aula é uma satisfação, porque eu me identifico muito com eles. E também devido a experiência que a gente tem, porque eu já tô aí faz mais de 19 anos, 20 anos que eu já tô aí nos finais, é uma satisfação, eu gosto muito a gente vê assim, vê muito mais lá na frente, as vezes isso até é ruim pra gente, porque você não vê só o aluno, só a aprendizagem, você vê ele como um todo. Então é você vê a carência do aluno, você vê a afetividade do aluno e o outro lado também.

T: Uma já foi... É... e como você percebe a sua formação hoje como professora? Como tem sido se formar professora durante o tempo?

S2: Ah, evoluiu muito né? Quando a gente começa, a gente pensa que é... “ai eu sou... sou a melhor, eu sou boa e não sei o que”, então cê... cê só vê aquele foco de que você sabe. Você tá ali como pra ensinar somente, aí com o tempo, a experiência, a sala de aula, aí você vai aprendendo muitas outras coisas... e você vai se aperfeiçoando. Às vezes... hoje existe alunos meus que são professores e falam assim pra mim “nossa, você mudou muito” daí eu falo “mas como?”... ele fala assim “hoje você é mais maleável”, falo “sim sim”, a gente tem que mudar conforme...

T: você sente isso?

S2: eu sinto isso. A gente numa sala de aula você tem que mudar. Você não pode ser só daquele jeito, entendeu? Então você tem que ter um jogo de cintura, não perdendo o foco de ser professor. Porque eu acho assim, Thiago, que o respeito é nato. O aluno sabe quando ele tem... ele respeita, você não precisa impor nada, por si só você vai fazendo isso aí.

T: E como foi é... entrar primeira vez em sala de aula, os primeiros anos, qual sentimento você lembra dessa época?

S2: Nossa, foi... foi terrível. Quando eu comecei dar aula... é... a gente começa a dar aula e de repente você tem aquelas substituições que te colocam, é vai substituir isso, vai substituir aquilo e de repente eu substituí os professores que eu tinha verdadeira adoração, nossa, e agora? [risos]. E quanto mais você vai na fogueira, mais você não sabe sair. É dom. é o que eu falo, é dom. Hoje eu sinto que eu tô cansada. Assim, é... mas antes, nossa, quanto mais a gente dá aula mais você vai se interessando, mais você estuda e vai adquirindo a experiência, não tem um modelo, Thiago. Não tem um modelo. Eu acho que quem não tem dom, não...

T: e sempre você deu aula aqui no [nome da escola]?

S2: dei aula aqui, depois eu passei no concurso não tinha aula aqui, fui pra [Município B] e [Município A], fiquei 5 anos lá. Cinco anos em [Município B] e junto com [Município B], [Município A], seis anos. E dava aula aqui também. As escolas são diferentes, os alunos são os mesmos [risos], os interesses a maior parte de todos, porque depende da... por exemplo, depende a época que nós estamos. Então nós estamos na época da tecnologia, pra eles o que que é mais interessante hoje? Celular, computador... o professor tem que saber trabalhar até com isso. E então agora as escolas em si são diferentes por causa da.. do comando, envolve n fatores eu acho nisso daí né?

T: E falando nisso então, como você percebe a formação que você recebe da Secretaria de Educação, da Diretoria de Ensino?

S2: Assim, na época que eu comecei, existia muitos cursos de aperfeiçoamento, tinha a teia do saber, tinha tudo aqueles cursos e eu, eu frequentava todos. A gente ia de sábado, tinha aqueles cursos de sábado, eu sinto que antes eles, não sei nem se eu vou falar uma besteira, mas eu sinto que antes eles eram mais preocupados com a formação do professor do que hoje. Hoje eu acho que eles tão preocupado em outro foco. Nós temos alunos que são inclusão, nós temos outros fatores que tão agravando e nós não estamos preparados pra isso aí porque nós não fomos ter uma... um aperfeiçoamento disso aí. Então assim, “tô que o filho é teu e se vira”. Aí é a sua habilidade.

T: E... deixa eu ver. Então você ficou um tempo sem ser concursada, depois você se concursou.

S2: É, eu prestei o concurso três vezes, passei nas três, mas não fui me efetivar em nenhuma né, devido a outro fat... o outro paralelo que eu tenho aí [atua como farmacêutica numa Farmácia Municipal] então porque pra mim era muito longe, eu já era casada, tinha filho. Esse lado do Magistério que eu acho muito ingrato. Eu acho muito difícil de analisar... isso aí vem lá de cima, sei lá.

T: E a sensação de passar num concurso e poder ficar perto de casa?

S2: ah, sem dúvida nenhuma o professor só tá estabilizado quando ele tá efetivado né? Que nem eu, eu sou categoria F, mas eu não tô estabilizada, porque eu sei que no dia de amanhã, no próximo ano, eu tenho que depender de alguém pra sobrar aula pra eu pegar essas aulas, aí não quer saber se você é um bom profissional ou não.

T: então nessa história você dá aula de Química, Ciências e Matemática...

S2: Matemática... eu posso também trabalhar com Física, mas eu não gosto não. Eu trabalho mais com essas três matérias que eu tô também esse ano, Física... é, Química, Ciências e Matemática. Matemática eu tinha parado um bom tempo, aí ano passad... retrasado que eu voltei de novo a trabalhar com a Matemática e a Matemática é engraçada, você começa a trabalhar com ela, ela é ingrata né, só que quanto mais você trabalha, mais você vai ficando habilitado. Aí então esse ano você trabalhou com essa turma, ano que vem você vai sanar isso que cê não deu... aí o outro ano você já vai sanar do ano passado e do ano retrasado. Agora o professor tem que se formar né, Thiago, ele tem que sempre tá lendo, tem sempre que fazer... embora a carga horária da gente é ruim pra isso daí, mas eu acho a Secretaria da Educação deveria de oferecer mais cursos pra gente, deveria de oferecer oficinas, não só online. Porque o online nem sempre você tem uma boa formação.

T: Hoje em dia a maioria é online?

S2: hoje em dia é online. A maior... todos... de uns quatro anos pra cá os aperfeiçoamentos que a gente faz é tudo online.

T: Você não tem mais que ir pra Diretoria, ir pra [Município E]?

S2: Não.

T: Antes tinha?

S2: Antes tinha, antes tinha... tinha... era presencial, você ia, o contato que você tinha com os outros professores, a troca de experiência, e não era só uma vez que você ia, você fazia o curso. Você tinha o certificado, hoje não tem mais. Hoje não tem mais. Eu sinto falta dessas... desses aperfeiçoamentos, porque no dia a dia do professor, você conversa... aluno, a sua disciplina, os seus problemas, os problemas da escola de disciplina e tudo mais, faz falta isso aí, eu sinto.

T: aham, claro...

S2: Por isso que eu acho importante essas reuniões que a gente faz, só que mesmo achando importante, eu acho pouco, porque nós não temos tempo, nós não temos o tempo hábil de... da gente mostrar as habilidades, de fazer, cê entendeu? Por exemplo, eu sou uma pessoa que gostaria de participar mais, mas aí eu já tenho família, aí tenho fatores que não me ajuda a fazer.

T: isso que eu ia perguntar: como você tava desde o começo quando o PGP começou a funcionar aqui na escola? Como foi quando...

S2: Bom, eu não tava naquele ano do... do [primeiro coordenador do PGP], no começo eu não tava por causa do horário que não batia, depois em seguida eu já entrei, eu particularmente eu gosto muito, conhecer vocês, a convivência, a gente parece uma família né? A gente sente a falta e eu acho assim, importante pro crescimento da gente, mas acho que a gente deveria dar mais do que a gente tem pra vocês também.

T: Como assim?

S2: Assim, vocês não conseguem tirar tudo da gente, porque o tempo é pouco, Thiago, cê entendeu? Por exemplo, eu S2 tenho mais a oferecer, você Thiago, mas essa correria da gente não dá tempo, eu gostaria de dar muito mais, mas não tenho como, devido a minha carga horária. Você sabe que eu trabalho, tô trabalhando três período, então é meio complicado, é duro.

T: É. E como você se sente fazendo parte do PGP?

S2: *eu gosto muito, só que eu às vezes me decepciono e cobro a mim mesmo que eu deveria de dar mais. Você entendeu? Porque a gente tem assim qualidade pra dar mais, pra ajudar mais, pra crescer mais, só que às vezes eu não consigo encaixar o meu tempo... o tempo ideal, mas eu particularmente gosto muito e acho que deveria de ter sempre isso daí, nunca acabar, é... direcionado a assuntos... a gente, fica assim, como se diz, se você não tem nada pra pensar, você fica aquela preguiça. Você tendo isso, te desperta e você vai correr atrás... de informação, qualificação, é bom isso aí. E você conhecer o pessoal também né, conhecer o grupo, as trocas de experiência, às vezes você trabalha com o seu colega tanto tempo você não conhece ele, fala “nossa, mas ele tem uma capacidade né? Uma qualidade boa”. PGP faz a gente pensar tudo isso.*

T: E... É. E como você percebe essa aproximação, quando a universidade começa a vir pra escola, em parceria com a escola e começa a conversar e como você percebe isso? Porque é uma parceria, né?

S2: *É uma parceria. Eu acho que a gente começa a perceber quando a gente deixa acontecer essa aproximação. Tipo assim: “ah eu não vou participar”, vamo supor, porque isso pra gente não importa. É pro estudo deles. Tem hora até que a gente se questiona em muita coisa. Mas a partir do momento que você tá aberto pra adquirir conhecimento, aceitar tudo isso daí, você passa a ver e a entrar junto, vamo participar, agora precisa querer, né Thiago, não adianta cê tá ali só de ouvinte também e tudo mais que eu acho que a maioria dos nossos alunos hoje em dia são ouvintes e copistas, mas eles não se interagem totalmente como tem que interagir, assim é o professor também.*

T: Certo.

S2: *Ele tem que tá ali participando. Como é que você perguntou mesmo?*

T: Como é que você percebe... é... esqueci. É. Essa coisa do acho que não fiz essa. Como você percebe esse lado mais teórico que o PGP traz? Essa eu não fiz não.

S2: Não.

T: Das leituras, de falar das questões sociocientíficas...

S2: *Acho que é uma cobrança pra gente, um estímulo pra gente também não ficar ali no marasmo. Vamo despertar, né, oba, vamo! Porque quando você começa a trabalhar, Thiago, então, por exemplo, faz ó, faz 23 anos que eu tô aí na rede, então pra você entrar numa sala de aula e dar uma aula é fichinha, porque você já passou por n situações, que você já aprendeu, você já adquiriu experiência. Só que isso tem que despertar que você não sabe todo o conhecimento, que o conhecimento é contínuo, a Ciência ela não para. Então você não pode falar “eu vou entrar ali eu sei tudo”. O PGP ele proporciona esse estudo pra você, porque ele questiona você em muitas coisas e faz você ir buscar. Tem pessoas que não gosta, mas a gente... só que infelizmente a falta de tempo é que não ajuda mais.*

T: Aham, e aquela do começo, quando o [Genovez, 2008] fez o trabalho dele, que ficou aquele... você tava aqui na escola nessa época?

S2: *eu tava, eu tava trabalhando em [Município B] e eu tava trabalhando aqui. E particularmente assim tem coisas é... que eu, eu levo pra um outro lado, Thiago. Eu acho assim que a gente precisa parar e pensar o porque que tá questionando aquilo lá, vamo lá, vamo ter a maturidade pra ver, pra ver o outro lado. Eu não levo as coisas pra esse lado, então, por exemplo, você faz uma crítica, ó: “A S2 tá tá tá”. Opa, quando cê escuta cê fala “Opa!”, mas depois você tem que analisar, né? Eu senti assim um mal ver do pessoal, mas eu achei que o pessoal ficou mais magoado do jeito que falou, não é? Eu acho que não foi direcionado somente aquilo ali, é realmente poderia ter, assim... será que a gente tava preparado pra ouvir aquilo?*

T: E...

S2: *Será que no fundinho no fundinho a gente não sabia de tudo?*

T: entendi.

S2: Entendeu?

T: Uhum. E como você percebe sua formação hoje com a sua participação no PGP. Como é a professora S2... como a professora S2 se sente hoje, fazendo parte disso?

S2: Ai, eu me sinto muito importante [risos], não eu gosto muito, Thiago, só que aquilo que eu falei, eu queria ter mais tempo, cê entendeu? Eu se eu não tivesse esses dois empregos que eu tenho, se eu tivesse um tempo mais livre, eu participaria até das reuniões de sair, de ir pra fora, mas realmente eu sinto que eu sou falha nesse ponto, que eu poderia dar algo mais e não dou, por falta de tempo, cê entendeu? Mas eu poderia participar mais, eu poderia me dispor um pouco mais, mas aí também vai o lado mais cômodo da gente né? Mas eu... eu gosto muito. Eu cresci muito já no PGP, com tudo que nós vimos, é... fez eu me questionar em muitas coisas, e acho que o grupo nosso também cresceu bastante. Eu sinto isso.

T: Você sente isso?

S2: Eu sinto.

T: Entendi. E onde você fez a faculdade de Farmácia, S2?

S2: [Município E].

S2: Foi em [Município E], na [Universidade privada]. Na realidade eu fiquei dois anos estudando pra fazer medicina, aí eu não passei, aí eu passei em Farmácia, aí eu comecei a fazer Farmácia, me identifiquei, fiz Bioquímica, eu sempre gostei muito de estudar, Thiago. Eu se eu fosse uma pessoa que morasse num centro maior, eu taria estudando até hoje, acompanhando meus filhos, que eu gosto, eu gosto desse lado, só que a gente também tem que falar, “opa, agora não é”, eu tenho meus filhos, que agora é hora deles estudarem, é hora de eu né, tá participando junto com eles. E eu quando comecei a fazer Farmácia, eu não queria fazer Farmácia não, aí comecei por começar, mas é um curso muito bonito, muito bonito e muito difícil e... eu tive várias oportunidades que eu não soube aproveitar, por exemplo, eu fui convidada pra ser... na época era professor... professor que fica ali paralelo com o professor, ajudando, monitor que fala né? Aquilo tinha alguns descontos nos seus créditos, eu fui convidada pra ser de Biologia, eu fui convidada pra ser de Bioquímica, e eu não tinha maturidade suficiente. Hoje eu me arrependo... hoje eu me arrependo, eu poderia ter aproveitado aquilo lá e não aproveitei. Então eu tive muitas oportunidades também que eu não aproveitei, mas ao mesmo tempo que eu deixei esse lado, eu entrei no lado do Magistério.

T: E aí o aperfeiçoamento como licenciatura você fez onde?

S2: Então... eu fiz daí, eu fiz Farmácia e Bioquímica e comecei a dar aula. Dei cinco anos aulas e eu não sabia da licenciatura. Parei e voltei a fazer a licenciatura, aí eu fiz naquela época tinha licenciatura curta em Ciências e a licenciatura plena em Química, só que pra mim, tudo é um aprendizado, Thiago, porque eu tirei de letra, porque como eu já dava aula e eu precisava muito disso daí, pra mim foi fascinante.

T: Fez na [Universidade privada] mesmo?

S2: fiz na [Universidade privada] mesmo. Fiz estudo de caso lá, muitos créditos eu eliminei e pra mim foi ótimo. Você vê como é a coisa, foi um aprendizado necessário que eu tive que ter pra eu lá na frente usar isso daí.

T: Então toda aquela experiência acabou servindo...

S2: acabou servindo pra quando eu voltasse né?

T: E depois disso fez alguma pós alguma coisa ou não deu tempo?

S2: Não. É... assim... eu tinha vontade de fazer algumas outras coisas, mas como eu entrei pro lado do Magistério, eu me identifiquei, eu fiquei, e aí exerço a profissão de Farmácia hoje, mas assim... gosto também? Gosto. Difícil de falar.

T: Se fosse pra escolher não escolheria né?

S2: não escolheria, eu ficaria com os dois. São opostos né? O outro lado você tem que saber também esse lado te cativa, agora é lógico que esse lado de cá cansa muito, esse lado de pessoas, aluno, hoje em dia tá difícil, viu Thiago, você trabalhar. Eu digo assim ó que quem tá começando hoje e não tem jogo de cintura tá sofrendo

muito... muito... tá sofrendo, porque quando você entra, tipo assim, você prepara aquela aula e você fala, “nossa, é dez!”, você não dá metade daquela aula, não dá, porque tem n fatores que interfere naquilo lá. Então você tem que preparar uma aula mil, pra você dar uma aula dez [risos]. Cê entendeu? E esses fatores, eles interferem. Mas você precisa ter a sensibilidade de saber contornar esses fatores. Difícil.

T: Você gostaria de falar mais alguma coisa?

S2: Não... não.

T: Então é isso, dona S2, muito obrigado pela sua entrevista.

S2: Por nada, meu querido, esteja às ordens.

A ENTREVISTA COM S3

T: estamos aqui, começando a entrevista com a S3. S3 pra começar, eu peço que você me fale um pouco sobre a sua formação: como foi, como você escolheu, como foi virar professora?

S3: *Eu comecei a fazer o curso de Libras. Eu fui convidada... um grupo da igreja mesmo que, como precisava e era por lei que todos os estabelecimentos assim, que igrejas, tinha que ter a... pros surdos, a formação pros surdos e eu comecei a fazer então o curso. Eu fiz um ano, um ano e pouco na... pelo grupo da igreja, do pessoal de São Paulo que vinha, e depois eu fiz, eu fiz o... é... eu fiz aperfeiçoamento né, como que fala... não é aperfeiçoamento... é que você tem o nível um e o nível dois e o nível três, o avançado, aí eu fiz o avançado na USP e depois disso, que o pessoal falava assim “Ah pra poder ministrar aula de Libras e tal, nos lugares, tinha que ter Pedagogia”, aí eu comecei a fazer Pedagogia, por causa da Libras. Aí eu comecei a fazer Pedagogia, mas eu sempre fui apaixonada por Geografia, aí terminei de fazer Pedagogia e comecei a fazer Geografia. Comecei a fazer Geografia acho que tinha alguns meses que eu tava fazendo Geografia já me chamaram pra trabalhar aqui na escola.*

T: Geografia mesmo?

S3: *Geografia, aí prestei o concurso, passei, mas... eu sempre gostei de Geografia, mas eu comecei a fazer o curso de Libras, depois do curso de Libras precisava da Pedagogia, e fiz Pedagogia e depois fiz Geografia.*

T: E onde que você fez, em [Município E] mesmo?

S3: *eu fiz na [universidade privada de ensino a distância].*

T: Ah tá, a distância...

S3: *na [universidade privada de ensino a distância], é, as duas.*

T: As duas...

S3: *Só a Libras mesmo que eu fiz presencial, os dois anos.*

T: Na USP em Bauru?

S3: *na USP em Bauru.*

T: Aham, tá, e quanto tempo você tá trabalhando como professora?

S3: *esse é o terceiro ano.*

T: Terceiro ano. E você já concluiu a Geografia?

S3: *Já concluí, ano... ano passado. No meio do ano passado.*

T: Tá. E como você percebe a sua formação hoje como professora? Como você se sente como professora?

S3: *olha, eu não tô em sala de aula agora assim, nessas aulas, eu tô junto, eu tô acompanhando um surdo, então eu tô... mas os outros dois, dois anos, como que eu percebo eu como professora?*

T: É... como você sente a sua formação.

S3: *Olha... eu acredito assim, eu me formei e a faculdade ela geralmente não prepara você pra dentro da sala de aula. Eu me vejo assim, eu não me acho uma ótima professora, eu acredito que eu tenho que fazer uma pós-graduação, eu tenho que*

continuar em alguma área, sei lá. Eu gosto da área de política, mas assim, eu... é o que eu mais gosto de fazer, é dar aula. Esse ano eu não tô em sala de aula, mas é o que eu mais gosto de fazer então eu acho que eu me encontrei como professora, eu já tive outros serviços, trabalhei na saúde, e professora eu me encontrei. Acho que foi o caminho que eu... apesar dos apesares, né? [risos] Mas eu me encontrei na educação. T: e agora como intérprete de Libras, como que é a sensação: de não tá dando aula, mas de tá na sala junto...?

S3: *É uma visão totalmente diferente. Por quê? É... quando você é professor, você... você tá lá na frente da sala, dos alunos e você tem uma visão totalmente diferente, os alunos precisam de você, você vai lá, você vai ensinar, é uma coisa que você tem que se preparar pra ir na aula, você tem que preparar atividade, você tem que preparar as aulas, enfim. Eu, nesse momento, eu tô como uma aluna, porque eu... é... eu ajudo... como o surdo que nós temos aqui, que é o [nome do aluno surdo], ele não é alfabetizado...*

T: *Ah tá... é o mesmo que a [intérprete de Libras, ex-participante do PGP] acompanhava?*

S3: *isso... é o mesmo. Então o que acontece? Eu tenho que assistir uma aula.. junto com ele, eu tenho que entender a aula pra poder passar pra ele. Porque ele não vai escutar. Matemática ou assim, a áreas de exatas, é mais visual, ele vai ver a professora montando, só que ele não entende, como ele não é alfabetizado. Então hoje eu tô como aluna praticamente, é uma visão diferente do professor tá na frente e você que tá aqui sentado, porque eu fico sentada seis aulas com ele na frente. Então a visão totalmente diferente, eu tava comentando com o [professor de Filosofia da escola] ainda hoje, “[professor de Filosofia da escola], quando você é professor, você fala assim: às vezes a sala tá bagunçando... tá bagunçando, as últimas aulas, aquele vuco-vuco [risos], você fala ‘Ai Meu Deus do céu, não para, só na minha aula’”, mas não é bem assim, gente, não é fácil ficar seis aulas sentada e quieto prestando atenção em tudo. Hoje eu percebo isso, mas antes eu não percebia. Mas como intérprete de Libras, eu tô assim, é uma coisa nova pra mim ainda, porque eu fiz o curso, tive contato com muitos surdos, só que eu nunca tinha entrado em sala de aula pra acompanhar um surdo. Já fiz traduções em cultos na igreja, né, mas é totalmente diferente. Eu... eu gosto, só eu prefiro Geografia, eu prefiro ensinar.*

T: *e nas aulas de Geografia, como é que é traduzir, fazer a...?*

S3: *é mais fácil... é mais fácil, como é a minha área, eu consigo achar uns pontos mais fáceis pra eu explicar pra ele. Ela tá explicando sobre ah... o começo da industrialização aqui no Brasil, ela pode explicar de um jeito que é um pouco mais complexo pra eu passar pra ele, mas eu sei, então ou História também tem alguns pontos que, como eu conheço a matéria, eu vou lá no conteúdo e vou explicar pra ele e ele vai entender, apesar de que ele entende muito pouco também, ele não entende muita coisa não. É alguma coisa ou outra só. Ele não sabe ler, isso que é o pior. Se você escrever “carro” lá, ele não sabe o que é, que tá escrito “carro” lá.*

T: *Mas aí “falando”...*

S3: *ai falando assim ele entende alguma coisa, mas é muita coisa não, ele fica muito assim aquele ponto de interrogação, tipo “por que que acontece isso?”, né?! Tipo “por que outro país, por que outra pessoa de outro país acontece isso?”. “Por que lá tem uma cultura diferente daqui?” Ele não entende essas coisas, ah você tenta explicar, mas eu prefiro ainda é... Geografia do que Libras. Porque eu acho que Libras, Geografia, eu me sentia mais útil, porque eu estudava mais, eu tava preparando aula, os alunos tava fazendo pergunta direto, então você tem que sempre tá atualizando e vai... então é uma coisa que você estuda mais. E Libras não, você fica ali, né... passa o que o professor passou ali. Não tem como... não preciso estudar pra... claro que você sempre tem que ver sinais novos, diferentes, mas não é uma coisa que você tem que estudar especificamente praquilo, porque você vai ensinar aquilo... é diferente. E às vezes ele, como ele não é alfabetizado, ele é meio arredo, sabe? Às vezes não*

quer copiar, às vezes não quer fazer. “Por que que eu tenho que copiar?” Então aí cê tem que ficar aquela luta com ele, “não, vai copia, faz, é assim”, é assim na verdade eu sou intérprete e cuidadora dele no mesmo tempo. E a [intérprete de Libras, ex-participante do PGP] reclamava disso também.

T: *É, eu lembro que ela falava...*

S3: *porque eu dei aula com a [intérprete de Libras, ex-participante do PGP] na sala, primeiro ano meu que comecei aqui.*

T: *Então já tinha uma ideia de como ia ser...*

S3: *é, eu dei dois anos aula pra ele, então ele não é estranho pra mim, ele é assim, um aluno que já faz... é o terceiro ano que estamos juntos, só que agora é diferente, tô junto com ele todos os dias.*

T: *Ah, é verdade. E tando em sala de aula, como você percebe que... Como que acontece sua formação. Como você percebe que você... quando você tava na sala de aula, como professora de Geografia, como que você percebe assim que é se formar professora no serviço assim... ATPC, prova, trabalho...*

S3: *como que é o dia-a-dia?*

T: *Como você. É, pra começar, pode ser...*

S3: *ah, eu sou uma professora assim. Tem até professoras que às vezes fala assim: “Mas você prepara antes? Cê prepara tudo isso de aula?” eu acho assim ó, que o professor, hoje eu tô como aluna junto com o aluno e você tá vendo o professor... eu como professora... fica muito, eu fico até assim me vigiando pra não... pra não ver o professor que tá lá na frente. Tem professor que entra ali e ele é um exemplo. Tem professor que você vê que talvez não prepara muito bem a aula, acontece isso. Só que... porque pra mim o professor... e me espelho em mim, quando eu entrei eu tava no começo da faculdade, então tinha muita coisa que eu sabia, que eu sempre amei Geografia, sempre gostei dessa área, mas tinha muita coisa que eu não sabia, que eu não lembrava mais e que eu ia estudar. Então tipo no terceiro ano, nós vamos, uma das... uma das... um dos conteúdos que eu tive dificuldade, mas acabei me apaixonando mais foi falar sobre a Geografia das religiões. Porque é muito complexo falar sobre religiões, né? E... eu estudava muito, passava os finais de semana estudando. Tinha dia que eu chegava na sala de aula e que... e que nós ficávamos só conversando, tirando dúvidas, os alunos perguntando, então eu tinha que realmente ir preparada pra sala de aula, eu realmente preparava o material pra eles, às vezes passava filme, alguma coisa... se não houver essa preparação, o aluno percebe. O aluno vai testar... ele vai testar você, no começo eu fui testada [risos]... eu fui testada um monte de vezes... mas graças a Deus, eu sempre consegui dar uma explicação. Já aconteceu de aluno perguntar alguma coisa e eu não conseguir responder na hora. Eu falei assim, “Ah, não consigo responder agora pra você, mas na próxima aula eu vou te explicar”. Eu acho que a formação do professor ela é contínua, sempre, independente de qualquer área, ele sempre vai ter que buscar o conhecimento, sempre vai ter que buscar estudar mais, porque muda as coisas né, infelizmente muda, a tecnologia faz com a gente que muda tudo isso, não tem como, mas ainda assim tem professor que não acompanha isso, que chega às vezes na sala e vamos supor, é que nem o [diretor da escola] sempre diz, “não deu certo o... a... como que chama aquele negócio que eles levam na sala?*

T: *Datashow?*

S3: *o Datashow, se não der certo... você tem que ter umas cartas nas mangas, porque se não der certo, você tem uma aula preparada, o professor sempre que tem que ter um passo a frente do aluno, porque o aluno ele vai sentir, “ah, o professor não dá nada” e você acabando perdendo o respeito. Então acho assim... aquele professor que se dedica e ele continua estudando, não para, não fica no tempo, ele vai oh, de vento em polpa.*

T: *E como que foi começar a dar aula. Como que foi a sensação de entrar pela primeira vez na sala de aula?*

S3: Quase morri infartada [risos], era uma coisa totalmente nova, eu sempre fui muito comunicativa, eu trabalhava na saúde, eu era concursada, eu pedi exoneração do cargo pra poder entrar aqui, porque eu queria dar aula, mas com medo, eu queria começar com poucas aulas, tipo umas quatro, seis aulas, só que aí surgiu, não tinha como quebrar o bloco e era trinta e duas aulas. Então eu entrei... no primeiro ano assim com trinta e duas aulas, tinha acabado o primeiro bimestre... tinha acabado, ia começar o segundo bimestre, logo no começo do ano. Nas primeiras aulas, foi no Ensino Fundamental, eu entrava meio assim, “Meu deus!” [risos] era uma sensação... Assim... quando eu me vi primeira vez diante de uma sala, foi a oitava série, eu... eu acho que gaguejei tanto [risos], porque é uma coisa... aí não tem como explicar, mas quando eu entrei no Ensino Médio que eu fiquei mais, aí que eu fiquei... sabe quando você fica mais apreensivo... muito, fiquei com muito medo, de não dar conta, mas aí conforme foi passando alguns dias assim... é, eu fui me familiarizando com eles, foi ficando... sabe? uma coisa mais assim, aí a gente pegou uma amizade né, fui conhecendo os alunos, o potencial de cada um, aí fica fácil, aí é de boa, mas no começo eu estudava muito gente, pra entrar na sala de aula, porque eu pegava o que ia ver lá, ficava estudando, ficava estudando, ia dormir super tarde, levantava cedo, e vai, mas foi uma experiência boa, só que... dá medo. Eu tive medo de entrar na sala de aula. Tive medo deles fazerem muitas perguntas e eu não conseguir responder nenhuma. Porque primeiro dia que eu entrei aqui, ninguém veio e falou assim, “oh, S3, esse aqui é o seu material, você vai nessa sala, isso significa isso, isso”, ninguém. Falaram assim ó, “ali tá o material, ali naquele armário...” tipo, eu falei meu Deus, onde eu vou? Tipo... eu fiquei... não tinha nada preparado, eu fui lá, peguei um livro [risos] da série e fui lá na série, eu não tinha nada preparado, eu fiquei... gente... eu fiquei com muito medo, mas foi tranquilo, graças a Deus.

T: Você falou que tá concursada agora né?

S3: eu tô concursada, mas eu tô esperando a chamada.

T: Ah tá, tá, entendi.

S3: eu passei, só... aquele ano que nós fizemos a questão do... da beleza lá, então, aquele ano lá eu passei no concurso, só que ele não abriu mais pra chamar né... tô esperando, vamos ver, diz que vai abrir agora.

T: e como você percebe que é a formação que a Secretaria de Educação dá? Assim, do que vem da secretaria, da diretoria de ensino, como que você percebe assim?

S3: da diretoria mesmo de ensino, ou da educação assim no Estado de São Paulo?

T: é, no geral... e da diretoria...

S3: Que nós recebemos assim?

T: É, os dois.

S3: olha, tem os pontos positivos e os pontos negativos, tem coisa que eu tiro o chapéu pra eles, as coisas assim... aqui na escola, a direção aqui na escola, a secretaria aqui da escola eles são super presente, o que eles puder, tipo, eu... eu falo isso, porque eu tive experiência de quando eu entrei aqui, os globos estavam quebrado, tava faltando material, é... um monte de coisa, eu fui pedir mapa, pedi globo, pedi bastante coisa, eu fui atendida, conforme deu pra eles comprar, eles compraram, e trouxeram... atlas novo, então pra mim foi muito bom, aqui da secretaria, agora da secretaria de [Município E], eles... eles são... o pessoal aqui é regido pela secretaria de [Município E], né? Eles são... é... eles tão cumprindo lei, mas agora como a educação, eu vejo... a educação no geral, no estado de São Paulo, eu vejo péssima. A nossa realidade aqui é boa, eu acho. Eu ach... no meu ponto de vista, aqui na escola é boa, só que a gente vê que existe muito... um ensino engessado, entendeu? Que você não pode é... sair desse caminho que eles... óh, você vai dar isso, isso, isso, desse jeito, desse jeito, desse jeito, e você acaba ficando sem saída, se você for fazer um negócio diferente, você vai ser cobrado pela direção, que a direção vai ser cobrada da diretoria, você não pode fazer as coisas diferentes, ou tipo, é... aquele currículo, é pra seguir aquele currículo e vai ser aquele currículo e sem

discussão. Tem coisas, tipo, tem conteúdo, vamos supor, que pra mim, no meu ver pra aquela série não... tipo primeiro ano em Geografia, é muito... é uma coisa assim, absurda que veio, pra duas aulas de Geografia na semana, é uma coisa absurda, que não tem como dar conta, nem que se fosse quatro aulas na semana, então o governador, que é o pai de tudo [risos], eu acho que deixa a desejar bastante. E essa relação a educação, o foco mesmo é a educação, aí depois tem o lado profissional... aí piora mais ainda, que aí desmotiva mais ainda, por quê? Porque... vamos supor... eu sou categoria O. Categoria O não pode faltar... se você ter duas ou três faltas médicas é descontado do seu salário, não tem... não tem direito... não tem direito a... plano de saúde, entendeu? Tem um monte de coisa, chega no final do ano, você tá desempregado... você literalmente tá desempregado. Aí outro ano, você vai lá pra luta de novo, vai tentar pegar aula de novo, então tudo isso que acontece no lado profissional do professor é... a desvalorização do professor... acaba afetando dentro da sala de aula... por quê? Porque tem professor que às vezes vê, “ah, eu ganho mal, né? É... a carga horária é muito longa, né?”. E vamos supor, lá no Paraná é vinte e duas uma carga completa, aqui é trinta e dois, é dez aulas a mais. Então isso desmotiva algum professor... pode se desmotivar também de entrar dentro da sala de aula também e não tá nem aí com nada, por quê? Por que não tá sendo valorizado o outro lado. Então tem esses dois, tem esses dois lados, devia de melhorar. E que a greve não foi atendida [risos], infelizmente.

T: e falando um pouco do PGP, quando você entrou... você entrou em 2013, então?

S3: em 2013.

T: Foi o ano da sequência didática sobre o padrão de beleza.

S3: padrão de beleza. Eu e o [professor de Geografia, ex-participante do PGP], nós trabalhamos juntos.

T: Como você se sentiu entrando num grupo fazendo tudo aquilo que foi feito?

S3: perdidíssima [risos], porque eu não tinha noção né do que acontecia, eu comecei a fazer o ATPC e fiquei sabendo o que que significava ATPC, né o que realmente era discutido e tal. Aí eu comecei a fazer o PGP, aí ó “você vai ter que fazer”, e tal. Aí eu entrei e vocês falando, eu falei: “Meu Deus do céu, que que é isso?!” [risos] e falavam de livro e lia livro, e apresentava os livro, eu falava, eu senti totalmente perdida, eu falei: “Meu Deus, que que eu tô fazendo aqui”, eu realmente não entendia. Aí quando foi... aí quando foi colocado no plano sobre o padrão de beleza, que nós começamos a trabalhar, com os alunos, trazer os resultados e tal, aí eu comecei a ficar mais familiarizada ali com o grupo, porque eu chegava lá perdidinha de tudo [risos], aí o [professor de Geografia, ex-participante do PGP] também, o professor [professor de Geografia, ex-participante do PGP] de Geografia me ajudou bastante, foi me orientando, como que devia de fazer e tal. Pra mim, o primeiro ano, que foi 2013, o trabalho que o PGP foi... é, desenvolveu, foi uma coisa assim, maravilhosa, eu tenho os trabalhos até hoje do pessoal em casa, teve uns que fez um caderno de pesquisa do padrão de beleza nos continentes, saber sobre os continentes... gente, foi maravilhoso. É que, no fim, não teve... não teve como finalizar esse trabalho, de mostrar tudo, e... agora cê vê, ano que vem eles já tão no terceiro o pessoal que era da oitava série, esse ano eles tão... eles tão no segundo. Então eu achei uma coisa assim, fantástica. E eu me encontrei no grupo também. O ano passado eu fiz pouco só porque eu tava com pouca aula, e aí eu perdi um pouco de aula, eu tinha algumas aulas livres e como... é teve, chamou no concurso, então alguns professores pegou essas aulas livres. Então eu não fiz... eu só fiz um pouquinho só... e eu realmente acho que era sobre a questão do rio que eles tavam comentando ano passado né? Esse ano parece que eu não sei, não tá que nem 2013 [risos], 2013 foi... eu entrei naquele ano e consegui dar uma sequência no trabalho, agora esse ano tá, eu acho não sei se tá planejando mais, se... entendeu? Só que assim, não deixa de ser um momento assim dos professores discutir, tipo um livro né? Agora sobre a questão que nós vamos chamar as pessoas mais idosas, acho o máximo isso, o máximo, mas eu

acho que naq... pra nós no PGP ok, mas e aí pros alunos? Essa devolutiva pros alunos, porque é isso que não é... o foco não é esse? É você estudar aqui e passar isso pro aluno, fazer uma devolutiva pro aluno, que tá trabalhando isso, e que trabalharam... e todos os professores trabalharam cada um numa área, trabalhar... então eu acho que tá faltando um pouco isso, no PGP, hoje... porque eu acho que em 2013, que eu participei, tinha isso, tinha muito um professor ajudando o outro, outro precisava de dados do outro, eu acho que tinha mais assim do que agora. Eu acredito, eu não tô na oitava série, eu tô agora no segundo ano, então eu não sei como tá funcionando, mas eu percebo que existe uma distância um pouco mais assim dos professores do que 2013.

T: mas você não acha que o tema escolhido “padrão de beleza” contra o “rio Tietê” teve... teve peso?

S3: teve... teve a maior influência! Muito, porque você imagina falar de beleza numa sala de aula? Sobre o que ó, vamos supor, eu trabalhei na oitava série, sobre... padrão de beleza nos continentes, eu separei os continentes, mais ou menos pra eles, e separei em grupo e aí eles traziam as imagem, e nós discutíamos sobre o que é beleza pra nós aqui e não é lá, né? Nas tribos indígenas, né? O padrão de beleza é totalmente... e é belo aquilo pra eles. Então isso chama a atenção do aluno: “Nossa, professora, cê acha, isso, aquilo, é belo lá, tipo, é bonito, Meu Deus!” e aquela coisa assim, então é uma coisa que mexe realmente e eles conseguem... eles conseguiram perceber que essa máquina que eles... que eles coloca, a beleza como se fosse o auge de tudo, eles começam a perceber que também existe o fundo do capitalismo aí né, que é a venda... então eles conseguiram perceber... então acho que foi muito mais fácil de trabalhar, agora a questão do rio Tietê, acho que é uma coisa meio... há muito tempo vem falando sobre isso e não é uma coisa nova pra eles estudar... deveria ser... deveria ser, nós como professores se nós fôssemos estudar sobre a questão do rio Tietê... estudar sobre isso... seria diferente, agora eu acho que não chamou a atenção pra eles, então ficou meio apagado assim... eles... não sei... ou é a colocação do professor, às vezes também, dependendo a área né, mas eu acho que teve um peso muito grande na escolha dos tema. É, mai todo mundo votou no rio Tietê, aí não pode reclamar [risos], eu tava junto lá quando foi votado, então por isso que tem que ter consciência na hora de votar [risos].

T: E como você se sente, por exemplo, quando a gente da universidade vem pra escola e fica no grupo e tem esse contato pelo e-mail, pelo WhatsApp®, por Facebook®, essa parceria da universidade e da escola, como você sente isso?

S3: olha... eu acho, principalmente pros professores, é uma ponte muito grande, vamos supor, um pouco mais pra nós, há um tempo atrás, é... existia uma separação muito grande da escola do estado com a escola municipal... dos professores, parece que agora eles tão querendo é... trazer mais perto né, pra tentar solucionar alguns problemas, algumas coisas, os alunos que nós recebemos de lá, nós fizemos ATPC junto com o pessoal de lá, eles vieram dar palestra aqui pra nós, é... então uma coisa que se aproximou. Quem ganha com isso? Nós e eles. E eu acredito que com vocês também seja assim, que nós... quanta coisa que nós não sabíamos ou que nós não sabíamos, não... Que nós... não focava, que nós... não ia ficar estudando aquilo, pra que que eu vou ficar estudando isso? E vocês trazem isso, tá trazendo conhecimento, e... é a mesma coisa quando você é professor, quando você é professor... não é só você que tá levando conhecimento lá, você também tá buscando, porque o aluno também tem a oferecer, e a mesma coisa eu vejo vocês aqui. Vocês trazendo conhecimento que... vamos supor, tem professores que tão aposentando, que faz muito tempo que saiu da universidade e vocês... essa vinda aqui, mostra uma nova universidade, um novo estudo, uma nova cara, diferente, isso é bom pra todos, eu vejo super excelente, a [docente da universidade]... aqui, eu acho muito bom. E inteligente, eu não sou inteligente, nossa [risos].

T: acha???

S3: não... é um ponto positivo, acho que essa vinda da universidade pra cá, claro que quando começou eu não tava nem aqui, mas quando eu conheci o grupo, “ah é o pessoal da Unesp, que vem aqui, eles fazem um trabalho e tal”, que o [professor de Geografia, ex-participante do PGP] me explicou, eu fiquei “Nossa, gente, que interessante”, porque eu nunca ouvi falar isso, né, porque quando você tá fora, você não sabe disso, agora quando eles tão pra escrever o livro, das histórias, os relatos que eles tão fazendo, eu tava comentando com meu pai, eu falei, “pai, é o pessoal da universidade, ele ficou maravilhado, ele falou: “sério, nossa, mas eles vem aqui pra estudar?” [risos], “Não, eles vem pra trazer algum conhecimento pra nós”. Eu tava comentando porque ele trabalhava no rio, o meu pai. Ele trabalhou quase trinta anos no rio. E eu tava comentando com ele qual dos patrão dele que era mais velho pra eu chamar pra vir aqui, que eu até comentei com a [coordenadora do PGP], tem o [patrão do pai de S3], que é o médico... é.

T: que que os patrões dele lidam... com o que?

S3: então, eles tinha antes de represar o rio, eles já tinha um porto aqui de areia.

T: ah tá, extraem areia?

S3: isso, então eles têm histórias muito legais, aí eu peguei, eu falei... eu tava comentando com meu pai, qual deles é mais velho, pra eu falar e pra convidar, né? Não sei se vai ter como vir também, porque [patrão do pai de S3] ele viaja direto pros Estados Unidos, e tal, a vida dele é meio corrida também. Só que se ele, né... então olha só, é uma coisa... o que vocês tão trazendo pra nós, cê acha que nós aqui ia algum dia ia imaginar isso? Nãaa, eu acho que não, tipo alguém ia falar “pessoal, vamo escrever a história de [nome da cidade], vamo falar sobre o rio Tietê, alguma coisa assim”, em ATPC? Em ATPC eles não fazem isso. É um momento realmente especial pra nós... de conhecimento. Só que eu ainda acredito que na hora de escolher os tema, tem que ter mais cuidado, pra realmente todo mundo se envolver na questão, pra não ficar disperso assim.

T: Entendi. E então, como você se sente fazendo parte de um grupo desse que mistura a escola com a universidade?

S3: eu?

T: é.

S3: ah, então, eu não falei? [risos] não, ah, de novo o que eu vou falar: pra mim eu acho... quantos livros, quando eu entrei, lia aqueles livros né, que repartia os livros em várias pessoas, depois cada ATPC era apresentado um. Aqueles livros, quando eu prestei o concurso, caíram, tipo, eu não li os livros, né, quando eu entrei eu não li os livros [risos], mas cada um lia uma parte e apresentava, eu tava ali junto, e eu acabei lendo os livros né, entre aspas e acabou caindo, eu tirei proveito disso, então pra mim teve um valor imenso, pra mim. E continua tendo, tipo a formação, agora tudo isso que tá acontecendo, algumas coisas que eu nem sabia, algumas coisas que eu não tinha nem noção, de [nome da cidade], algumas coisa assim, sobre o rio Tietê, apesar que a gente estuda... eu estudei Geografia, mas você não fica em cima do rio Tietê, estudando, esmiuçando em cima do rio tietê, vendo por onde ele passa, certinho, essas coisas, né? [risos], então pra mim isso... só enriqueceu meu currículo.

T: e esse lado mais teórico que o PGP traz, as sequências didáticas, as questões sociocientíficas, as leituras, como que você...

S3: eu acho ótimo... as leituras, eu acabei de falar, são ótimas, eu acho que todos, tanto vocês, nós aqui, a gente se beneficia muito de... dessas leituras. Da sequência didática, eu volto a falar de novo: [risos] na hora de escolher o tema, tomar cuidado porque em 2013 ficou tão perfeito, encaixou tão bem, eu não participei ano passado pra ver como foi, eu tô falando do que eu participei.

T: Claro, claro

S3: agora esse ano tá meio assim... eu... no meu comecinho, eu tava meio assim, sabe quando ficou meio assim, as reuniões e tipo, gente, vem aqui, mais fala, precisa agilizar pra fazer alguma coisa, vamo começar a fazer, vamo começar a trabalhar, não

só ficar na discussão aqui e tal, e agora parece que agora assim pegou mais força, não sei se você sentiu isso, mas parece que o grupo se envolveu mais um pouco... após as leituras, aí a [S1] também trabalhando no livro, é... a questão... do rio Tietê, então isso trouxe uma força, agora tá pensando em reunião junto com os outros... com outras pessoas idosas pra fazer os relatos, pra mim agora em relação ao começo do ano, tá mais forte. Tá excelente assim, tá caminhando pro caminho certo, e eu acho que tem que fortalecer mais ainda. Cê acredita que eu sonhei?

T: O quê?

S3: Aí, eu não sei se eu fiquei pensando aí eu cheguei em casa e fui dormir... eu sonhei que tinha que escrever um texto e mandar durante as férias pro grupo. E eu escrevendo meu texto, aí eu fiz um texto e mandei pra [coordenadora do PGP] corrigir [risos] e ela corrigiu e falou "ai S3, ficou ótimo o seu texto", e eu mandei pro grupo, aí meu Deus e era sobre o rio. Eu até cheguei a sonhar... acho que por causa do...

T: Por causa do livro lá, do capítulo do livro...

S3: Eu fiquei super... é... porque tem que escrever, tem que terminar agora, pra escrever... acho que eu misturei um pouco e veio no sonho. É... eu acho assim, que amadurecendo essa ideia, da questão do capítulo do livro, do livro da [S1] tal, acho que amadurecendo essa ideia... tá amadurecendo já eu acredito que depois das férias eu acho que vai ficar... depois das reuniões, o pessoal também assim, acho que vai ficar um pouco mais... O pessoal vai se ajuntar mais, acho que vai dar aquele... uma vida a mais, entendeu? Mas o começo... assim, ano passado, eu não participei, participei muito pouco, então não tenho como... não lembro assim pra falar, mas no começo do ano tava meio assim, aí depois parece que foi fortalecendo, agora tá bom, entendeu?

T: Aí vêm as férias...

S3: isso! É verdade... eu até pensei nisso, falei assim nossa, agora que o pessoal tá assim né, que vai fazer esses grupo, que tá pensando no capítulo do livro, aí vêm as férias, aí vem até aquele medo assim, será que não vai esfriar, na hora que chegar em agosto, voltar todo mundo aqui, vai tá tudo despercebido...

T: Eu acho que não...

S3: eu acho que não né?

T: Vamo trabalhar pra não né?

S3: pra trabalhar não né... é verdade! Mas... eu gosto do PGP, às vezes eu não entendo as coisas... algumas coisas, [risos], né às vezes eu não consigo entender muito isso, mas eu gosto porque eu só recebi conhecimento, às vezes vamos supor, quando teve em 2013, o pessoal foi apresentar em Ilha Solteira, foi o [professor de Filosofia da escola], né? Foi a [professora de Ciências] fez aquele... aqueles banner né? Então eu fiquei assim, maravilhada com aquele trabalho... eu fiquei "Gente, eu nunca faria isso, que medo!". [risos]. Imagina eu ir lá falar, um monte de gente inteligente e o [professor de Filosofia da escola]... né veio falando, eu falei "[professor de Filosofia da escola]!". Ele falou, "acha, S3?!" Falando e tal, então, você acaba percebendo que você não é limitado, que você tem condição de continuar, tem condição de estudar, tem condição de melhorar pro seu aluno principalmente, que é isso que nós estamos fazendo, nós tamo formando pessoas.

T: então é isso, S3, você tem mais alguma coisa pra falar?

S3: não...

T: Sobre como você percebe a sua formação, o PGP, a escola, a educação...

S3: Ah, eu gosto de tudo isso, apesar que cansar, é cansativo... sabe assim, eu falei assim, eu acho que... eu acho que eu não me encontrei em Libras... eu acho que eu não em encontrei em Libras, eu faço né, eu gosto muito do aluno, porque dei aula pra ele dois anos... eu gosto muito dele, ele é... ele é super gente fina, só que sabe, parece que você, aí não é isso, eu quero ensinar, eu quero falar, porque olha... vamos supor, eu assino revista da, é... daquela editora Escala, de Geografia e de... é... chama Psique, que traz vários assuntos da sociedade. Eu adoro aquela revista, vem

super mapa que vem, nem às vezes eu pego a revista, não tenho vontade de ler, sabe? Sabe quando você não tem vontade de ler a revista, assim, cê vai perdendo o foco assim, então eu quero tá em sala de aula, eu gosto disso, mas quem sabe ano que vem né? Não sei, mas se ano que vem tiver de novo em Libras, fazer o quê?

T: Vai aprimorando...

S3: *mas eu gosto, eu gosto da Geografia, é... na minha família, o pessoal tava falando no PGP lá, é... que não tem mais essa ligação... essas reuniões familiares, contar histórias e tal. Lá em casa é diferente, lá em casa tem. E ontem eu lembrei disso... porque o meu tio tava em casa, e... meu tio e minha tia, minha mãe, minha avó tava deitada na cama, eu ali junto, meu pai, e começaram a contar as coisa, o que acontecia nas política passada, que o povo brigava e tal né, como que era... coisa que eu nem tinha nascido ainda, começaram a contar, aí eu pensei na hora, assim... eu não falei... eu não falei nada, mas eu pensei, eu falei assim nossa, o pessoal do PGP fala que tem família que perdeu essa... esse tipo de reunião... é diferente da minha família, meu pai sempre comprou livro pra nós ler, ele lia pra gente, eles... eles... ele falava assim: “só não quero que rabisque o livro, que rasgue... pode ler”, então sempre teve essa... essa visão com a leitura assim em casa sempre teve. Os meus sobrinhos também são assim, os meus primos, quando nós reunimos a família, todo mundo senta lá pra conversar, não fica lá né, agora com esse negócio de tecnologia, tem dois tios meus que descobriu o WhatsApp[®] e fica lá... e esses dias atrás eles foram em casa meu pai falou assim... “assim não vai dar, ou ceis vem aqui pra conversar, ou ceis fica nesse negócio de celular aí” [risos], “nossa, é verdade”, aí pararam pra pensar... “não... é verdade!”. Mas é, é o conhecimento, você acaba percebendo... tipo quando fala... o pessoal fala... ah essas reuniões de familiares que têm que existir né, daí nisso a leitura, as crianças e tal, a gente percebe isso em casa e eu sempre gostei de... de estudar, de ler, só que ultimamente eu tô desmotivada, meio desmotivada, esse ano eu tô meio assim, mas eu sempre gostei, sempre... e na minha família, vamos supor, é... a maioria da família, do meu pai e da minha mãe, a maioria são evangélicos, todos, só tem um primo que não é, todos são [risos], e os meus tios viaja quase todo ano eles vão pra Israel, quase todo ano... então eles trazem livro e tal, e... nós adoramos falar sobre essa questão do judaísmo, então até esses tempo atrás, nos ATPC tava apresentando sobre isso, sobre a Faixa de Gaza essas coisas, então eu sou suspeita, falo mesmo, porque eu adoro de falar dessas coisas [risos].*

T: e você participava nos ATPC?

S3: *participava... eu, a professora [professora de Geografia da escola], que é professora de Geografia, é... nós falamos sobre o conflito da faixa de Gaza, tipo, existe uma trégua entre os dois, né? Entre os dois povos, então é difícilíssimo né explicar isso, não tem como.*

T: é complexo, né?

S3: *não, não tem, nem quem estuda só isso sabe... assim, “não... é por causa disso”. Aí eles brigam por causa de uma pedra, por causa de um negócio...*

T: uma divisa...

S3: *é, eles brigam muito por causa disso. Mas a minha família sempre gostou dessa parte... tem um grupo no Facebook[®], nós somos em... acho que em cinco ou seis primos, então tipo eu entro lá, eu achei uma pergunta assim, aí, vou fazer uma pergunta e tal, aí “o que que vocês acha sobre esse assunto?”, vamos supor... “o que vocês acham sobre esse assunto?”. Aí cada um que vai entrando e vai colocando, tipo busca lá, estuda tal e coloca ali, olha, eu achei isso e isso, é muito da hora! Eu gosto muito... e isso é uma formação, é uma formação porque você tá buscando.*

T: e sua família é daqui de [nome da cidade] mesmo?

S3: *parte.*

T: parte? Você nasceu aqui?

S3: *Nasci em [Município E], é... mas fui criada aqui em [nome da cidade]. Fui criada aqui em [nome da cidade]. É... parte da minha família, assim, eles eram todos daqui,*

mas aí foram casando, meus tios, mudando e tal, agora, minha avó tem doze filhos... é uma família imensa, um morreu, e aqui mora quatro, o resto mora tudo fora. Mas é... e eu percebo... isso é de família já, entendeu? É que nem a [professora de Língua Portuguesa da escola] falou lá no PGP né que o pai dela que tinha isso e agora é ela, em casa sempre teve, então pra mim isso não é novidade. Às vezes o povo fala assim, “acha, meu pai nunca me contou história!”, “acha, meu pai... eu não sei nem tipo... o porquê do meu nome”, pra mim isso é o cúmulo porque... [risos] isso pra mim é normal em casa. Eu acredito que seja bom isso. E traz isso pra dentro da escola também né. O professor que não gosta de ler, que nunca leu, que nunca gostou de ler, ele não vai tá preparado pra ficar na sala de aula, não tá preparado... como tem professor que não tá preparado. Se o seu aluno fizer uma pergunta um pouquinho mais complexa ele não vai saber responder. Só que tem professor lá que entra lá na frente, lá, que dá show de bola, e é coisa assim fantástica. A [coordenadora do PGP] é uma. [risos] Eu falei pra ela, eu fico assim, admirada, da postura dela como professora, entendeu? Ela tem uma postura assim... eu não tem como eu falo, eu fico assim, “nossa, acho que eu não sou desse jeito não”, eu sou meio assim brava, mas ela consegue manter a sala, e não perde também o... o... é... a sintonia com os alunos e tal e... e ela domina a matéria dela, ela domina... não só no conteúdo dela, mas as outras coisas às vezes que os alunos perguntam ela sempre tá respondendo. Então cê olha, cê fala assim “quando eu crescer quero ser igual ela” [risos], mas tem professor que entra às vezes e você vê que não tá preparado. Mas é professor... realmente a [coordenadora do PGP] fala isso, quem lê, tem professor que não gosta de ler... então acho que é isso

T: é isso, S3, muito obrigado pela sua entrevista.

S3: de nada, nossa, não vai mostrar pra ninguém! [risos].

T: não, não vou mostrar pra ninguém [risos].

A ENTREVISTA COM S4

T: bom, então tamo aqui com o S4. S4, então pra começar, então, queria que você me contasse... me falasse como foi... sobre a sua formação. Como você escolheu a sua graduação...

S4: olha, de início, eu... eu... sempre tive interesse assim pela área das biológicas, eu prestei vestibular pra Agronomia e aí, próximo à minha casa, eu morava no norte do Paraná, então tinha duas opções, a [universidade pública 1], e a [universidade pública 2], na época se chamava [nome anterior da universidade pública 2], e lá tinha Biologia, então, mas eu sempre me interessei pela área da ciências né e... aí não deu certo, eu não fui aprovado pra Agronomia e fui aprovado pra Biologia, só que de início, eu não tinha interesse em é... ser professor. Eu fui lá pra ser biólogo, trabalhar na pesquisa, aquela coisa que o graduando de Biologia sonha né, de... né, trabalhar em campo e tal e... aí depois que eu me formei, eu fiz uma pós-graduação Lato Sensu em Gestão Ambiental e trabalhei um tempo num laboratório de reprodução de peixes nativos. Era um programa de recuperação de populações de peixes nativos dos reservatórios do rio Paranapanema e aí... lá a gente recebia escolas pra conhecer o ambiente, educação ambiental, e aí alguns colegas falavam “Oh, S4, acho que tem... leva jeito pra... você nunca pensou em ser professor? Você leva jeito e tal, o jeito de conversar com a molecada e tal”, ah, durante a graduação, o que ajudou também é que eu já tinha trabalhado em um museu de história natural e lá a gente recebia as escolas, então essa parte da, da exposição, do diálogo com a molecada e tal, eu acho que eu desenvolvi um pouco lá e aí, eu fui meio que pensando nisso e surgiu a oportunidade do concurso e tal, mas de início não foi assim algo que eu pensei pra, como profissão mesmo. Aconteceu... eu... aí fui aprovado, é, então, aí eu fiquei desempregado na verdade, é... do laboratório, houve um corte de pessoal e tal, fui desligado da empresa, e aí surgiu a oportunidade para lecionar, aí eu fui aprovado no concurso e...

só que aí quando eu entrei acabei gostando. Aí hoje é isso, em relação à minha formação e ao que eu, no que eu trabalho hoje, não sei se era essa a pergunta.

T: Era, era essa sim. E então há quanto você tá como professor?

S4: Nossa, minha mãe... é...

T: que ano que você entrou... você lembra?

S4: é... 2012...

T: Já em São Paulo?

S4: é, cinco anos.

T: Cinco anos...

S4: é, em São Paulo, é... cinco anos porque vai completar um quinquênio agora...

T: Quinquênio...

S4: quinquênio. É são cinco anos.

T: E como que você percebe assim sua formação enquanto professor, da graduação ou depois, agora em serviço, como que você percebe sua formação ao longo do tempo?

S4: Olha, é... durante a graduação, é aquela história, lá, é...

T: Era licenciatura?

S4: Licenciatura... na licenciatura eu então teve dois fatores que eu acho que não fez... não ajudou, não contribuiu pra minha formação. Um é o fato é... que eu não me via dando aula depois, eu almejava trabalhar em laboratório, em campo e tal, e aí eu não dei tanta importância para as disciplinas ligadas à área pedagógica, aos estágios, é... entendeu? Não aproveitei muito o que a faculdade ofereceu nesse sentido, é... então essa acho que de minha parte. E a outra eu acho que o próprio sistema e o que o curso lá oferecia, a... o corpo docente tinha ótimos professores assim na área específica, Ecologia, Genética, é... Histologia, essas disciplinas mais específicas, mas na área pedagógica, nós tínhamos professores assim que eram ligados aos cursos de Português, de Pedagogia, então e que iam lá ministrar aulas na licenciatura em Biologia, talvez é uma coisa que eu tenho uma sensação assim, mas talvez é impressão minha, mas eu tinha assim... eu tenho a impressão de que eles iam lá é... ah tipo tinha uma rixa assim, sabe, entre cursos, e eles não... e aí os alunos acho que também tinha essa visão minha de que saíam de lá e não seriam professores, então acho que não tinha aquela ligação, sabe "ah eu vou, essa turma aqui serão professores de Biologia" e os alunos "ah eu vou sair professor então tenho que sugar esse professor de História da Pedagogia, História, é... de metodologia", entendeu? Então acho que não... acho que o curso não tinha o perfil.

T: Tava mais pra um bacharelado?

S4: É... tanto que a gente...

T: Só que no diploma era uma licenciatura?

S4: É... tanto que a gente fazia, a gente fazia é... TCC, fez monografia... é... pra formação, o que normalmente não há em cursos de licenciatura, né? Há o estágio e um estudo de, eu não como que tá sendo feito hoje.

T: é, na Unesp em Bauru nem tem...

S4: Não tem né? O meu irmão...

T: Terminou as disciplinas, é licenciado...

S4: é... o meu irmão fez um trabalhinho, fez um trabalho de, na UEL, ele fez licenciatura em Geografia e o bacharel, ele fez um trabalho de conclusão, mas foi assim como se fosse uma análise do estágio dele, sabe? Um documento assim, mas não teve essa... e a minha monografia foi, é... estudando o desenvolvimento de gametófitos de samambaiçu, entendeu? [risos], então não tem... não fez sentido, é... isso não ajudou, não me ajudou pra, eu sei lá, poderia tá estudando, fazendo um estudo de caso em alguma escola, né? E a faculdade tinha um colégio estadual assim oh, do lado, igual aqui e o [Escola Municipal de Ensino Fundamental] assim... então e eu fiz estágio na escola então tipo é uma coisa lá que... eu até gostaria de um dia voltar lá, sei lá, pra falar com o pessoal, falar "gente, tá aqui do lado, dá pra usar como

fonte de, né, de estudo e tal”, mas na época, acho que é... então essa minha formação lá na graduação, eu acho que eu saí é... com essa carência na área pedagógica, na... até pelo gosto de lecionar e tal, o interesse. Só depois que eu entrei na rede que aí tanto que eu tive uma certa aversão no início a esses cursos que o governo oferece, quando eu entrei no concurso em o governo ofereceu o... a bolsa e a escola de formação, e eu criticava isso, eu entrei criticando isso, porque... né, mas hoje eu vejo que foi imaturidade minha, porque eu pensava assim “ué, agora... eu entro e aí ele vai me ensinar a dar aula”, só que eu não via que eu saí mal formado. Então o curso, hoje eu vejo com bons olhos, esse curso de formação aí ele ensina a trabalhar com o currículo, existe as críticas em volta do currículo, mas ele prepara o professor que tá entrando pra trabalhar com esse currículo, é... e às vezes um ou outro professor que entra, eu vejo que eles também fazem essa crítica, e aí eu falo assim “não, calma, talvez você vai ter uma outra visão, com o tempo”, ou e vejo a dificuldade de professor que vem substituir e tem essa dificuldade com o material, abre lá e fica meio como eu ficava, então... depois de um certo tempo eu acho que eu amadureci dentro... com a experiência de dentro da sala e esses cursos aí da rede, também acho que contribui pra... e é claro agora participando do grupo aqui também, contribuiu de alguma maneira pra essa minha formação.

T: E que sentimentos você lembra da época que você começou a lecionar? Lá em 2012, quando você entrou na sala de aula pela primeira vez, depois do concurso, né? Você já... você fez o curso de formação e aí você foi lecionar. Como que você lembra, dos sentimentos daquela época? Que que você lembra de sentir quando entrava assim em sala? No começo... ou foi tranquilo?

S4: Ah não né? Foi tranquilo, não! Viu, será que nesse tom ele grava? [referindo-se ao gravador]

T: ah grava, grava sim.

S4: porque fica às vezes no WhatsApp® “então...” [gesticula como quem fala alto com o telefone próximo da boca] [risos].

T: não, ele tem um som bom.

S4: É... Legal. Então, é... eu... na época eu tinha aquela insegurança, né? É... aí quando eu me deparei com a realidade, tipo, eu fui lecionar em colégios que tinha uma realidade bem diferente das que a gente vive aqui no [Nome da escola] né? É... em [Município E]. Eu dei aula no [escola pública 2 no município E], não sei de você conhece.

T: De nome...

S4: [escola pública 2 no município E], e... depois em [Município D] e fui pra [Município B]. Na verdade quando eu, quando eu me inscrevi como categoria “O” e tal, eu dei algumas aulas como substituto aqui, e aí surgiram umas aulas livres no [escola pública 2 no município E], aí eu fui para o [escola pública 2 no município E], e depois surgiram mais aulas em [Município D], uma carga completa, aí eu fui pra [Município D] em definitivo, fiquei lá o ano de dois mil e... doze, fiquei o ano todo lá. É... mas é... tinha essa... nos primeiros meses foi essa questão da insegurança e tal. Só que aí eu fui é... já em [Município D] tendo essa afinidade com os alunos, mas aí se transformou... se transformou não, veio essa... esse sentimento que acho que muitos professores tem, né, de que não tá tendo resultado, que... de impotência, indisciplina, falta de interesse da molecada e tal. É... então houve esse momento lá no início de é... sei lá, tinha uma sensação boa, né, de ter um novo desafio, mas né acho que é normal esse sentimento de “ah, tá tudo errado” e tal, criticando... a crítica a todo sistema.

T: E hoje, como você se sente como professor? Quanto a lecionar... a docência?

S4: Ah, hoje eu sou um pouco mais otimista assim, é... hoje eu vejo que tipo os alunos que a gente tem e o material que a gente tem e os professores fazem parte de... é... são resultados de um processo, né? Então é... porque assim, eu ouvia naquela época muito essa... talvez ainda haja essa comparação assim, é... “Ah, naquela época era melhor, e hoje... naquela época era assim, e hoje é assim, hoje tá muito pior”, então

eu, às vezes eu ouvia isso e... é... considerava verdadeiro, comparava com a minha época de estudante também, só que por exemplo... em relação à indisciplina, na minha época também havia, entendeu? Eu não participava, mas havia indisciplina, havia os alunos que é... não aprendiam, haviam os que se destacavam, então... e hoje eu vejo que o que é... os problemas de hoje, os... é... as vantagens de hoje... é propriedade do contexto que existe hoje, e acho assim, meio errado fazer essa comparação, então eu me sinto mais confortável, porque hoje nós temos os desafios que são de hoje e naquela época existia os desafios de lá, então tipo “ah, tem aluno que não aprende nada, é indisciplinado, o material não dá certo”, mas nós vivemos... nós temos um sistema que tipo... todos os jovens são colocados, todas as crianças são colocadas dentro da escola, “ah aquela época era melhor”, só que só alunos com famílias estruturadas, bem financeiramente e tal que vinham pra escola, os que precisavam trabalhar depois do quinto ano ou do oitavo ano voltava pra roça ou pra alguma fábrica, alguma coisa assim, então hoje todos são obrigados e vem, então aquele que não tem o perfil de ser estudante, vem mesmo assim, e aí a gente tem que receber ele, aí gera algum probleminha que talvez a gente... não é probleminha, alguma dificuldade que talvez naquela época não existiria. Só que eu vejo de uma maneira que faz parte, então não adianta a gente ficar que nem né, anos atrás, eu encarava isso como uma lamentação, um problema e tal, hoje eu já vejo de forma, já vejo com outros olhos, que é algo que eu tenho que lidar.

T: Certo.

S4: não sei se é por aí a pergunta.

T: É sim... E em termos da Diretoria de Ensino, da Secretaria da Educação, como que você percebe a relação deles com o professor, com a formação do professor? Com a sua formação? Como você percebe isso?

S4: Hum... deixa eu pensar.

T: Agora que você tá no sistema, tá na rede.

S4: ahh... essa pergunta é boa [risos]. Porque eu acho que lá, o que vem da DE, da Secretaria, você fala?

T: é... como que você percebe que vem, ou o que é colocado, como é colocado, como você se situa nesse contexto?

S4: Ahm... Ah eu... essa relação... administrativa aí talvez ou, esse administrativo do pedagógico é... talvez eles tenham uma boa intenção, mas... eu não vejo... eu vejo uma talvez uma certa ineficiência no que eles tentam colocar. É... porque parte dos professores pedem né, reivindicam a tal da pedagogia ou da gestão democrática e que muitas vezes não é entendida... não é atendida. Eu... como é que se diz? Eu reconheço que não há uma certa organização por parte dos professores pra fazer essa reivindicação e aí talvez seja um problema, não sei... porque aí fica mais fácil pra quem está lá em cima, chegar aqui e jogar as coisas. Então é... talvez seja esse né o problema, porque se não há essa organização, essa união, essa forma de tentar participar dessa gestão democrática aí, propondo ações, propondo soluções, mudanças e tal, é... talvez fica mais fácil deles jogarem essa... o que vem, por exemplo, algumas avaliações que vem de lá para serem aplicadas, a intenção é boa, só que eles não percebem talvez o lado pessoal... é... pessoal que eu digo assim é... não veem o problema de tempo, de quantidade de pessoas que seria necessário pra corrigirem essas provas, digitarem os resultados, avaliarem os resultados, então os professores de Português e Matemática por exemplo, trabalha... eu sou de Biologia fico um pouco fora disso, mas eles trabalham além do horário pra corrigir e processar tudo isso aí. Só que quem tá lá não pensa nisso, porque tipo aí ao mesmo tempo que eles tão corrigindo avaliando, discutindo isso aí, acaba prejudicando no... porque depois o professor retorna pra sala de aula cansado, pra continuar o trabalho dele, então eu vejo alguns probleminhas desse tipo, é... alguns projetos que poderiam dar certo se... ou é... se houvesse mais pessoas pra trabalhar com eles, então por exemplo... o... é... os grêmios, então vem uma demanda assim “o grêmio tem que ser

assim”, tem que agir na escola de certa forma, tem que desenvolver projeto e tal, só que geralmente é um professor que está lá um PAA [Projeto de Apoio a Aprendizagem] ou um professor que tem esse perfil ele é colocado é... pra desenvolver o projeto, mas em algumas... porque eu fui coordenador do grêmio em [Município B], só que chegava lá era jogada uma carga assim de trabalhos que era pra fazer que eu tinha que fazer fora do meu horário... tá certo que o professor tem aquele ATPL [aula de trabalho pedagógico em local de livre escolha], tem aquelas horas de trabalho livre, mas vai além disso, não é o suficiente, sabe? Então algumas coisas assim eu acho que... talvez tenha boa intenção, mas eles por estar um tempo fora da rede se esquecem dessa questão de... do conseguir, sabe, desenvolver tudo isso com eficiência. Mas os professores no fim das contas conseguem [risos].

T: *você falou em cansaço, você se sente cansado?*

S4: *às vezes. Mas... assim cansaço do dia a dia, sabe? Às vezes sim. Mas é... já cansado de... dessa... tipo ah de querer parar daqui um tempo, não. Não sei se é essa a pergunta.*

T: *É... é isso mesmo. E qual que é a boa intenção que você acha? Que que você percebe de boa intenção nisso que vem da Diretoria ou da Secretaria que cê falou?*

S4: *De produzir, de ter os resultados, sabe? É... de melhorar o sistema. Talvez alguém que esteja lá, talvez o sistema não tem boa intenção. Mas talvez é... eu não me lembro o nome da professora, a gente ouve, a gente assiste algumas videoconferências dela e eu percebo, ela... eu percebo no como ela fala que ela foi... a história dela, ela foi professora por muito tempo na rede e tal, e hoje ela é... ah eu acho que ela só está alguns postos assim abaixo do Secretário da Educação e ela faz, manda algumas videoconferências aí pra... gente assiste de vez em quando. Eu não lembro o nome dela, mas depois a gente pode até ver. Eu vejo, eu sinto nela que ela tá fazendo aquilo ali pra ajudar mesmo, o professor, então eu vejo uma boa intenção nela, na forma dela falar, sabe? Talvez é o que eu tô dizendo, o sistema que é... empregado aí pelo Governador, pelo Secretário, talvez eles não tenham boa intenção, mas o pessoal da rede aí talvez sim. É... o Saresp, ele tem boa intenção, que é avaliar, então, mas como é feito acaba não sendo, não tendo um bom resultado, o fato dos... de professores mesmo serem aplicadores, professore... gente... fiscais serem da própria cidade, então eu vejo que tipo há uma intenção aí do resultado ser bonito sem se preocupar com o resultado né... do índice e tal, mas a prova em si ela é boa, ela tem uma boa intenção que é avaliar e ver no que precisa melhorar, só que aí vincula a uma nota da escola, um bônus para o professor, aí acaba sendo, acaba saindo errado.*

T: *E quando você entrou no PGP... que foi o mesmo ano que você entrou na escola, aqui no [nome da escola], é... como que você se sentiu ao ver a universidade e a escola conversando, numa parceria. Como que você percebeu isso?*

S4: *eu... como eu percebi lá?*

T: *quando você entrou...*

S4: *então eu achei estranho, na verdade... eu fiquei sem entender por um bom tempo e eu admito que ainda estou entendendo esse processo aí, mas eu fiquei sem entender, fiquei meio confuso e aí aos poucos eu fui entendendo a intenção da universidade, da escola, é... mas eu achei interessante ter, porque eu sempre gostei dessa... eu sempre gostei da pesquisa e apesar de não ter né, feito mestrado e tal, sempre gosto de ler, artigos, é... então achei interessante, a pesquisa estar sendo... eu na verdade eu fui ter esse contato, depois que eu vi como tava funcionando o PGP, daí que eu fui acho que despertar para o que existia, de que existia pesquisa na área da educação, tá entendendo? Então pra mim era tudo meio, eu não tinha essa noção. Por isso que eu tô falando, eu comecei aprender sobre a pedagogia, eu não sei nada né, ainda não sei nada, mas é o mínimo aí. Vocês falam às vezes de uns pesquisadores, de uns... alguns pensadores, sabe? Pra vocês é natural*

T: *Mais ou menos, né?*

S4: Ah, mas vocês sabem assim o que cada um pensa, mas às vezes eu não tenho nem noção, por quê? Aquilo que eu tô falando, aquela minha formação, que a gente deveria estar discutindo sobre eles, não aconteceu. Então quando eu entrei e tinha esse grupo aí discutindo essas questões, eu vi com bons olhos assim, sabe?

T: e como você se sente hoje fazendo parte do PGP? Como você se sente participando desse grupo entre universidade e escola, nesse meio termo?

S4: como eu me sinto?

T: é...

S4: Ah, olha... vale dizer que eu me sinto importante? [risos].

T: Vale, vale o que você quiser dizer.

S4: porque... não... você acaba se sentindo valorizado assim, num universo que os professores são criticados, tem essa cobrança do governo, da Secretaria de Educação, essa cobrança da mídia, dos alunos, entendeu? Você entra na sala de aula, você é cobrado por aluno, tem o aluno lá que ele às vezes ele se sente superior ou ele se sente fora, vamo dizer, ele se sente deslocado, são dois extremos: o aluno deslocado, não tá nem aí pra nada... eles te cobram, os pais te cobram, enfim, e aí você chega num ambiente que ali existe uma discussão sobre a educação, sobre essas questões sociocientíficas, né? E que de vez em quando a gente, né? Com dificuldade, consegue produzir alguma coisa, eu acho que... eu me sinto de uma certa maneira importante. Esses documentos assim né, não sei, qual o grau de importância que eles tiveram nessa, é... na área da pesquisa, mas esses textos, esses trabalhos que vocês levaram pra fora, isso é gratificante pra escola né, para os professores, talvez seja esse o sentimento... é... acho que positivo.

T: E como você percebe esse lado mais teórico do PGP? As leituras, as discussões, as sequências didáticas, as questões sociocientíficas que você falou, a interdisciplinaridade? Como você percebe isso tudo... No horário do ATPC né, que é o horário que isso acontece?

S4: Sim... ah eu também vejo... é como eu tô dizendo, como eu tive essa deficiência lá na minha formação, acho que mesmo quem teve uma formação melhor que a minha nessa área pedagógica, eu acho que é interessante isso que acontece aqui na escola no horário do ATPC, porque você acaba fazendo essa análise aí, né? É feita a leitura, mas aí em alguns momentos há a discussão né, apesar de não achar positivo alguns professores ficarem quietos né, porque na horas das discussões ali é... alguns se manifestam, ajudam na discussão, mas tem sempre uma parcela assim que talvez não, talvez seja pelo teor né do texto, do livro, é... mas eu acho assim que todos deveriam de alguma forma se manifestar, mas assim não é obrigação deles fazerem isso, mas é seria interessante, seria legal. Porque eu fico com aquela dúvida: “o que ele tá pensando?”, né?

T: como o aluno quieto na sala de aula, né?

S4: é! E você talvez vai saber disso aí, mas aí talvez é problema seu... com essas entrevistas né, “o que ele tá pensando”, sobre o assunto e tal, né? É que eu gosto de me manifestar, na hora lá da leitura e tal né, mas eu acho interessante, porque é uma das propostas do ATPC né, o estudo, é... é essa parte de formação do professor. Eu me lembro de uma das... é em um dos PGP, agora eu não me lembro porque, eu fui e pesquisei a finalidade do ATPC e aí tem uma resolução, uma orientação da DE de que o ATPC [sinal]... de que o ATPC é para formação do professor... uma parte é para formação, então acho que cumpre com esse propósito aí. É... porque ó, eu passei por, não fazendo uma crítica às escolas, né, que eu passei, mas só aqui eu vi isso acontecendo com eficiência e com esse projeto, tá entendendo? Porque outra coisa que eu não sei se faz parte da pergunta, mas o que favorece isso acontecer é essa sistematização que vocês fazem, “óh, nós vamos, a proposta do PGP e do ATPC é essa, então nós vamos fazer isso, vamos fazer a sequência didática, vamos fazer um estudo... é pra formação de professor, os textos são esses”, é... porque senão fica meio... já participei de ATPC que chegava, tinha uma pauta, mas não conseguia sair,

não conseguia dar andamento na pauta porque chegava lá tinha um problema, “ah, mas ah tá acontecendo tal problema e o aluno tal”... então às vezes não desviava o foco e a coisa não acontece, mas eu vejo com... vejo como algo muito positivo isso aí.

T: Certo. E estamos na última pergunta, já. E como você percebe que é a sua formação hoje que você participa do PGP. Ao você participar no PGP.

S4: *Hei, que horas são? Essa é a...*

T: acho que essa é a... quatro e vinte.

S4: *Ah, quatro e vinte.*

T: tem mais uma aula.

S4: *Ah perdão, como é que é?*

T: Como é que você percebe a sua formação hoje depois que você passou a participar do PGP... você acha que...

S4: *Ahm...*

T: mudou alguma coisa? Você percebe que...

S4: *Então, mudou, acho que mudou, só não... tô tentando aqui, é... organizar aqui como mudou... Ah... uma coisa que eu vejo como, percebo como mudança. Logo no início, acho que a primeira é... reunião que eu participei foi aquele, aquela reunião que surgiu um monte de ideia sobre os problemas do Tietê, aí nós estávamos reunidos lá... naquela sala lá em cima e o pessoal começou a conversar sobre o assunto e eu também participando da conversa, só que aí o [diretor da escola] propôs “ô S4, tem como fazer alguma coisa relacionada a isso?”, sabe? Eu falei, “ah, acho que tem, ué”. É... então, mas aí esse... que era desenvolver alguma sequência didática. E eu acho que eu algumas vezes quase tive... quase trabalhei com questões sociocientíficas, quase trabalhei, mas... talvez por não ter esse embasamento aí sobre o que é a questão sociocientífica, é... não sabia sistematizar e tal, não tinha essa visão sobre esse modo de trabalhar... entendeu? Então... uma das coisas que mudou acho que foi essa. Por exemplo, em [Município B], eu... com a coordenadora e alguns professores, na época em que eu era coordenador do grêmio, a gente fez um projeto pra diminuir o desperdício de alimento e diminuir o desperdício... o... diminuir a quantidade de lixo na sala de aula, no pátio, então era uma questão né sociocientífica, envolvia o desperdício de alimento, fome, é... a fome como né fome mesmo, [risos] não a fome fisiológica, é... só que aí, só não teve aquelas etapas que a gente estuda no PGP, sabe, de levantamento do problema, a sistematização das etapas, a conclusão e tal, entendeu? Então acho que uma das coisas que mudou na minha formação é essa. É... essa forma de ver a interdisciplinaridade... só que eu ainda estou construindo isso aí, isso aí eu não... ainda... ainda sou muito confuso com relação a isso, mas já melhorou, é... às vezes eu confesso que eu me desmotivo em realizar a interdisciplinaridade né, porque a gente fica meio, eu fico meio desanimado, assim, meio desconfiado, mas é algo que eu já, pelo menos tenho uma ideia um pouquinho melhor do que é. Ahm... mas esse receio, não é... é pela questão pessoal, sabe? Tipo, ah, de trabalhar com um, com outro, acho que qualquer um deve ter, ali dentro do grupo ou de qualquer grupo em qualquer escola. Tem o pessoal que é bem aberto, “vamos fazer e tá, tá, tá, tá”, mas tem acho que boa parte do pessoal que fica meio assim “ah, será que vou fazer, será que dá certo”, ah é igual você propor um trabalho em grupo pra molecada né, você fala pra molecada, “vou fazer um sorteio”, de quem, às vezes... e às vezes você vai fazer um trabalho na área de Ciências, ah... é... o tema é esse. Vamos reunir por áreas, mas talvez você se dá melhor até em relação às ideias né com o professor de uma área diferente, entendeu, da sua... ah, como professor de Química, Arte e Educação Física, talvez eles, do que se fosse só ali o grupo, então você tá entendendo o que eu quero dizer? Então ah, às vezes bate, talvez isso acho que isso, mas sei lá, é que eu acho que eu viajei agora aqui nas ideias, [risos] mas...*

T: Talvez seja por aí...

S4: *Ahm?*

T: Talvez seja por aí

S4: *mas aí envolve relações interpessoais, né?*

T: Certo...

S4: *eu tô falando isso pra justificar porque às vezes eu fico é... meio é... desconfiado dessa questão da interdisciplinaridade, entendeu?*

T: Sim

S4: *Porque às vezes eu falei que sou desconfiado, eu só estou justificando. Porque talvez assim começa um trabalho e ele não se concretiza, não vai até o fim e tal, e talvez os motivos sejam esses né, e não o trabalho em si, né.*

T: Entendi...

S4: *Sei lá, talvez eu tenha viajado aí na resposta...*

T: E você gostaria de falar mais alguma coisa, sobre a sua formação, o PGP, a escola, a universidade?

S4: *Não, acho que eu falei até demais [risos].*

T: Então é isso, a entrevista obrigado pela sua participação

S4: *Oloco, eu que agradeço, se contribuir de alguma forma...*

T: Com certeza.