
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ESCRITA EM DOIS TEMPOS: O VIVIDO E O REFLETIDO
POR UM PROFESSOR INICIANTE**

RAUL SARDINHA NETTO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro - SP
Outubro/2017

**ESCRITA EM DOIS TEMPOS: O VIVIDO E O REFLETIDO POR UM
PROFESSOR INICIANTE**

Autor: Raul Sardinha Netto

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação

OUTUBRO – 2017

370.71 Sardinha Netto, Raul
S244e Escrita em dois tempos : o vivido e o refletido por um professor iniciante / Raul Sardinha Netto. - Rio Claro, 2017
100 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Reflexão metacrítica. 4. Saberes da docência. 5. Registro escrito. 6. Experiência docente. I. Título.

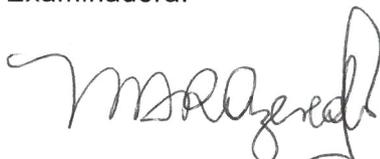
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: TRAJETOS E HISTÓRIAS DE UM PROFESSOR INICIANTE

AUTOR: RAUL SARDINHA NETTO

ORIENTADORA: MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA
Faculdade de Educação / UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba - SP



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 25 de agosto de 2017

Título alterado para: ESCRITA EM DOIS TEMPOS: O VIVIDO E O REFLETIDO POR UM PROFESSOR INICIANTE.

AGRADECIMENTOS

Ao SENHOR DEUS todo o louvor, glória e honra, para sempre.

Este trabalho somente existe pela persistência, coragem e amor da amiga e Prof. Dra. Maria Antônia Ramos Azevedo, a qual me proporcionou a possibilidade de concluir o curso de Pós-Graduação em Educação. Se não fosse por sua confiança esperançosa na minha árdua caminhada por esta trilha, nada disso teria ocorrido. Não existem palavras para simbolizar tudo o que você significa para minha formação acadêmica, profissional e humana. Obrigado por acreditar em mim, nos momentos em que eu mesmo não acreditava em minhas capacidades. Eterna gratidão.

A Prof. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, a qual me proporcionou um dos momentos extraordinários de minha vida, por não somente realizar um exame do texto escrito, mas, por ter a humildade e carinho em desconstruir todo o texto, compreender as palavras a partir da real condição do autor e, propor uma nova perspectiva de escrita. Professora Renata, sua sensibilidade e compreensão surpreendeu-me e, me motivou, para refazer-me por inteiro. Grato por sua verdade e paixão a profissão professor.

Prof. Dra. Laura Noemi Chaluh obrigado por seu amor e exigência, por demonstrar seu cuidado e carinho com o texto, corrigindo-o em cada verso, vírgula e ponto, numa clara demonstração de que a profissão professor exige afetos e emoções, todavia, há a necessidade do rigor metodológico na escrita e produção acadêmica. Por sua persistência e ousadia em ensinar-me a enxergar o detalhe da existência pregado na parede ou o vívido detalhe despercebido, minha gratidão.

Aos amigos de uma vida toda, sou grato pelas experiências e aprendizagens cotidianas, por fazerem-me o que sou hoje.

A meus pais, Raul e Conceição, por acreditarem e darem-me o suporte para poder fazer o que amo, me apoiando em tudo, com toda a suas forças, não cabe gratidão nesta Terra. Sou grato a DEUS por Ele ter me feito herança de um homem e uma mulher que acreditam e lutam incessantemente pelo amor. Cabe aqui, minha gratidão a meus irmãos Renan e Rahiane, por serem o elo que sustem toda a estrutura de meu passado, fazendo-se presentes, caminhado para o futuro, ensinando que a vida é maior. Amo vocês.

Por fim, agradeço aos protagonistas desta obra: meus alunos. Alunos que foram, que são e que hão de vir, agradeço por me ensinarem que ser professor é muito mais que uma profissão. É um lugar de construção de laços de conhecimento, amor, carinho e vida. A vocês dedico este trabalho.

Retrato do artista quando coisa - *Manoel de Barros*

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

RESUMO

O presente estudo tem a pretensão em se constituir em uma reflexão metacrítica e autoral sobre as experiências da prática docente e as suas possibilidades de ser no contemporâneo, com vistas a constituir o autor em autor de sua história e sujeito de sua prática. Os objetivos da dissertação são: 1. Realizar uma reflexão metacrítica sobre o processo de elaboração de saberes sobre a própria docência no início da profissão; 2. Analisar a importância do registro escrito para a emergência da compreensão da experiência docente. De natureza qualitativa, a pesquisa utiliza como instrumento metodológico os registros escritos por mim produzidos durante os primeiros anos da profissão para compreender a constituição do sujeito professor através de uma reflexão metacrítica dos saberes da própria docência, valorizando a produção desses registros como meio possível para compreensão da experiência docente. Para a análise desses dados fundamentei-me no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), pois procurei indícios contidos nas práticas cotidianas narradas. Os dados foram organizados a partir de um inventário dos documentos da pesquisa (PRADO e MORAIS, 2011) que me permitiram dimensionar o olhar para a análise dos registros, que possibilitassem compreender a contextualização profissional. Essa contextualização foi problematizada a partir de uma reflexão metacrítica, com o intuito de compreender como as marcas da profissionalidade e professoralidade do profissional professor, e suas implicações nos saberes da prática docente. O trabalho pode contribuir para a questão do professor iniciante, sobretudo, nas reflexões e implicações que a experiência docente pode contribuir para a formação de saberes próprios no início da profissão. Contribuí, também, para pensar o papel da escola enquanto lugar de formação, auxiliando os gestores do cotidiano escolar em como mediar os problemas cotidianos que emergem no processo educativo.

Palavras-chave: reflexão metacrítica – saberes da docência – registro escrito – experiência docente.

ABSTRACT

The present study intends to constitute a metacritical and authorial reflection on the experiences of the teaching practice and its possibilities of being in the contemporary, aiming to constitute the author as author of its history and subject of its practice. The objectives of the dissertation are one. To carry out a metacritical reflection on the process of elaboration of knowledge about the teaching itself at the beginning of the profession; 2. Analyze the importance of the written record for the emergence of the understanding of the teaching experience. Of a qualitative nature, the research uses as methodological instrument the records written by me during the first years of the profession to understand the constitution of the subject teacher through a metacritical reflection of the knowledge of the teaching itself, valuing the production of these records as a possible means for understanding of teaching experience. For the analysis of these data I was based on the indicia paradigm (Ginz, 1989), because I looked for clues contained in the daily practices narrated. The data were organized from an inventory of the research documents (PRADO and MORAIS, 2011) that allowed me to size the look for the analysis of the records, which made it possible to understand the professional contextualization. This contextualization was problematized from a metacritical reflection, aiming to understand how the marks of the professionalism and professorship of the professional teacher, and their implications in the knowledge of the teaching practice. The work can contribute to the question of the beginning teacher, especially in the reflections and implications that the teaching experience can contribute to the formation of own knowledge at the beginning of the profession. It also helps to think about the role of the school as a place of formation, helping the managers of the daily school in how to mediate the daily problems that emerge in the educational process.

Keywords: metacritical reflection - teaching knowledge - written record - teaching experience.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1: Concepções de Educação e Modelos de Formação de Professores.....	13
1.1 Racionalidade técnica	18
1.2 Racionalidade prática	20
1.3 Racionalidade crítica	22
1.4 Valorização e possibilidades dos modelos de formação	26
CAPÍTULO 2: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E O REGISTRO DE SUA PRÁTICA	30
2.1. A esfera dos registros: nutre e suporta-nos.....	33
2.2. O registro como esfera de mediação entre o planejamento e a avaliação	37
CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS	46
CAPÍTULO 4: ANÁLISES DOS REGISTROS E LIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS ...	55
4.1 Sala de aula como lugar de diferença	56
4.2 Escola como território de contradições da docência	63
4.3. Segundo tempo: uma reflexão metacrítica	73
Considerações finais	86
Referências bibliográficas	95

INTRODUÇÃO

A escrita é um meio de expressão que pode atingir a efetivação de um diálogo, visto a intencionalidade dos interlocutores em aceitar esse diálogo. A escrita desse texto tem a intenção de provocar questionamentos e indagações referentes a constituição profissional de um professor iniciante. Entretanto, caberá ao leitor, meu interlocutor, aceitar as considerações e estrutura do texto para comigo estabelecer um diálogo.

Quero nessas primeiras linhas expressar o percurso até o presente texto com o objetivo de que o leitor se atente ao fato que nos ocorre e afeta constrói sua maneira de estar no mundo. Tendo a reflexão de Larrosa (2002) como fundamento

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (p.21)

A dissertação começa no mês de agosto de 2013, em uma tarde agradável de inverno, quando assino e retiro o diploma de licenciado em Geografia. Ao subir as escadas que dão acesso a seção de graduação no Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, lembro-me de todo os momentos de alegria, angústia, aprendizado, risos e choro que vivenciei em minha formação superior. Ao tomar o diploma em mãos sinto a satisfação em ter superado tantos desafios para conquistar um passaporte à minha atuação como docente. E querer ser professor é coisa de criança.

Desde sempre a minha brincadeira foi ser professor. Brincava no quintal com as apostilas do ensino médio de meu irmão. Essa brincadeira foi alimentada a cada dia pela admiração aos professores de minha trajetória. No ensino fundamental, Dona Miriam foi uma referência de docência, de maneira doce e feroz, cativou meu apreço pela atividade docente. A brincadeira iria se tornar profissão.

Entretanto, antes da profissão está o aprendizado. E como aprender dói. Se o leitor me permite, é conveniente relatar um fato para expressar como a dor faz parte do aprendizado. Um jovem do interior da Bahia entra a bordo de um barco a vapor nas águas do Rio São Francisco rumo a São Paulo. Nas Minas Gerais encontra uma jovem simples do campo, de

família típica do interior, e ambos reconhecem um no outro o desejo e o amor. Dessa união brotam nove filhos, dos quais dois não resistem aos primeiros dias de vida. A segunda filha mais velha assume responsabilidades de mãe, visto que os pais trabalhavam constantemente pela sobrevivência. Como irmã-mãe cuida de cinco irmãos-filhos. No ano de 1996 esta família já está formada, os filhos se casaram, os netos já são uma realidade, e a dor vai inaugurar um marco em todos eles. Após a páscoa daquele ano a morte encontra o mais novo dos sete irmãos. Uma tragédia que abalou a todos, em particular, a irmã-mãe que acaba de perder um irmão-filho. É difícil aprender com a morte e com a separação. Mais fácil, aparentemente, é conquistar a morte para superar a dor.

A jovem irmã já é mãe. Minha mãe. Esse momento de minha vida foi um dos maiores aprendizados que conquistei até hoje. A dor e o desespero levaram minha mãe as tentativas de suicídio, a perda de emprego de meu pai e uma difícil travessia para mim e meu irmão. Lembro-me de uma lousa grande que nutria minha vontade pela docência ser quebrada por meu pai após as inúmeras mensagens de dor que minha mãe expressava nela. Mas, a vida superou a morte. E onde está a vida? No SENHOR está a vida. A fé em Cristo transformou a história de minha mãe e de minha família, e nos ensinou que a dor transforma.

Anos se passaram. Muitos aprendizados foram vivenciados e sofridos. Do ensino médio conjunto ao curso técnico em Informática, passando por experiências de militância e debates políticos na esfera municipal, até chegar ao cursinho comunitário, ponto no qual começa a trajetória do aprendiz de professor.

O Cursinho ATHO (Ação Transformadora do Homem) oferecido como programa de extensão da UNESP campus Rio Claro, entrou em minha vida em 2008, iniciando o trilhar da minha futura graduação. O cursinho é ministrado por estudantes da graduação do campus da UNESP. Dentre esses estudantes, estavam algumas figuras ímpares do curso de licenciatura em Geografia que cativaram meu intelecto com suas discussões e energia revolucionária. O percurso no cursinho foi decisivo para a escolha em prestar o vestibular para a licenciatura em Geografia. Ao ingressar na graduação em março de 2009, não imaginava como essa escolha impactaria minha vida, proporcionando inúmeros instantes de aprendizado e dor.

Em muitas oportunidades de minha graduação senti a dor. Dor em mim, dor do outro. Lembro-me de uma aula de Didática, na qual a professora Maria Antônia administrou a dor de uma turma que não compreendia a dor do outro. Aprendi em sala e no movimento estudantil que a dor nos move. Esse texto nasceu na dor. A dor de ingressar em uma rede de ensino e ter que aprender a conviver com a profissão e seus dilemas. A dor de realizar um curso de formação obrigatório que ocorre tão distante das reais demandas de formação dos professores

e alunos.

Escrever essas primeiras linhas foram mais dolorosas. No percurso de escrita perdi meu material na queima repentina de meu hard disk - HD. Tive de refazer na dor e pressão do tempo a parte inicial do texto. A brincadeira já não é mais um fato na profissão. Os momentos de riso e satisfação são inúmeros. Todavia, os desafios sufocam e colocam a prova nossa capacidade de superá-los. Pode parecer que escrevo um desabafo e que você, caro leitor, não se sinta à vontade com isso. Mas a palavra causa essa dinâmica. O texto é acadêmico e autoral. Acima de tudo autoral. Não consigo escrever com palavras e estrutura acadêmica algo que não cabe nessas convenções, “do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.” (LARROSA, 2002, p.21)

Os objetivos da dissertação, como já anunciados, são: 1. Compreender aspectos da constituição do professor iniciante a partir de uma reflexão metacrítica sobre o processo de elaboração dos saberes da própria docência; 2. Analisar a importância do registro escrito para a emergência da compreensão da experiência docente.

Fui aprovado no concurso público para Professor de Educação Básica II da SEE/SP, na disciplina de Geografia, entrando em exercício no mês de julho de 2014. Era uma segunda-feira. Cheguei à escola, no interior de São Paulo, por volta das 15h. Conversei brevemente com a gestão escolar, sendo orientado sobre os diários de classe e as turmas as quais estavam sob minha responsabilidade. Indicaram a sala a qual devia entrar. Após o intervalo, entrei na referida sala e comecei minha trajetória profissional. Aconteceu assim, de forma breve e distante a minha recepção a unidade escolar. Abrupta e crua. Sou professor?

No decorrer do segundo semestre de 2014 houve uma maior orientação e aproximação com a gestão escolar, esclarecendo dúvidas referentes aos procedimentos cotidianos, sobre o contexto sócio-histórico da unidade escolar, as dificuldades e desafios com a clientela assistida e sobre um tal curso de ingressantes¹.

Antes, gostaria de esclarecer alguns pontos sobre minha prática docente e qual relação ela tem com a proposta de pesquisa. Tenho o hábito de produzir registros escritos, ora mais descritivos, ora mais reflexivos. Selecionei seis registros produzidos durante o período de

¹ Refere-se ao Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes docentes do Quadro do Magistério, o qual objetiva potencializar a ação docente visando ao aprimoramento das competências profissionais e a consecução dos aspectos delineados na Resolução SE 52/2013 de 14-08-13 publicada no DOE de 15-08-13, que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo. O curso foi realizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem, tendo três encontros presenciais, os quais motivaram posteriores registros escritos.

julho de 2014 a julho de 2016. Esses registros foram as fontes de dados inspiradoras para essa pesquisa, os quais originaram-se na trajetória profissional. Esses registros estão organizados em um inventário de pesquisa, catalogados conforme a sua origem, apresentando datas de produção e descrição do conteúdo.

Existem registros chamados oficiais e não oficiais. Chamo de registros oficiais aqueles que compõem o campo de observação dos Diários de Classe, documentos de registros de escola, onde discrimina-se frequência, conteúdos e avaliações por turma. O campo de observação é destinado ao professor relatar e escrever ocorrências de indisciplina, lembretes e outros registros que queira mencionar referente ao trabalho pedagógico.

Chamo de registros não oficiais os que foram apurados de escritas em folha de papéis avulsas e no meio digital, os quais foram arquivados em uma pasta específica para sua conservação, pois emergiram de momentos carregados de significância e transbordantes de sentimentos; em caderno de acompanhamento das reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC); e uma agenda de anotações diárias referente ao ano de 2015.

O primeiro capítulo consiste numa teorização sobre os modelos de formação docente, tendo o objetivo de compreender como tais modelos podem ou não valorizar o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva emancipatória. São apresentados três modelos de formação segundo as racionalidades que os operam: modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2011; 2014).

O segundo capítulo consiste em uma reflexão sobre a organização do trabalho docente. O objetivo é compreender a singularidade do trabalho pedagógico, ressaltando a unicidade de três esferas de análise: o registro, planejamento e a avaliação. Tem-se a pretensão de evidenciar a importância dos registros escritos como meio capaz de proporcionar ao professor uma reflexão consciente (SADALA e SÁ-CHAVES, 2008) de sua prática pedagógica, assim como, o registro permitir a mediação entre a pesquisa e a prática.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado, tendo como referencial a pesquisa qualitativa, sendo explicitado a sistemática de produção dos registros, assim como, a descrição da unidade escolar em que atua, com o objetivo de evidenciar o contexto em que os registros escritos foram produzidos. As análises são elaboradas à luz do paradigma indiciário, que objetiva a partir do despercebido revelar as marcas que influenciam a construção profissional docente.

O capítulo quatro apresenta uma seleção de registros distribuídos em dois tópicos. Os registros referentes a indisciplina dos alunos e as dificuldades de aprendizagem constituem uma teorização sobre a sala de aula como lugar de diferença, no qual o professor desenvolve-

se à medida em que há uma reflexão sobre os relacionamentos e dilemas impregnados nesse lugar.

Os registros que se referem a temas como política, relações interpessoais, solidão e perspectivas na docência constituem o segundo tópico que busca compreender a escola como um território de contradições, apresentando análises sobre como esse espaço se organiza e impacta o desenvolvimento profissional docente.

Ainda no capítulo quatro empreendo uma reflexão metacrítica sobre minha constituição enquanto profissional professor e os saberes construídos a partir da experiência, considerando categorias que auxiliam na compreensão da carreira docente, como formação continuada, profissionalidade, professoralidade e os saberes da prática docente.

O quinto capítulo apresenta as considerações de um professor em construção, com o objetivo de sintetizar os dados e resultados apresentados, considerando as categorias analisadas, além de oferecer uma reflexão sobre o processo de pesquisa, seus impactos e as perspectivas do autor referente ao tema.

CAPÍTULO 1: Concepções de Educação e Modelos de Formação de Professores

A educação é um campo em disputa. Assim como outras dimensões sociais ela encontra-se em crise. Ficou convencional alarmar a situação caótica na qual se encontra a Educação e como sua crise é cada vez mais aguda. As mudanças ocorridas nos últimos vinte anos, sobretudo na esfera econômica, do trabalho e da renda, alastraram-se para as demais dimensões sociais, entre elas a Educação.

Fundamentado em um processo de espoliação sofisticado, o sistema capitalista do século XXI, em associação a corrente teórica/política neoliberal, expropria as riquezas produzidas por distintos meios, estruturando suas ações em processos de reprodução do consumo de mercadorias e serviços, sobretudo urbanos e, que até o momento, não tinham centralidade na reprodução, por exemplo, os setores da alimentação, dos transportes coletivos, da saúde e da educação.

A década de 1970 foi marcada por um movimento de ruptura, tanto na produção, como no pensamento, florescendo marcos teóricos e políticos que implicam até os dias atuais a nossa socialização. O período de ouro do capitalismo havia se esgotado nos anos 1970 e o mundo iniciara uma travessia incerta. O modelo fordista de produção havia chegado ao seu extremo e já não supria as demandas de acumulação, dando as condições necessárias para uma expansão econômica jamais vista. O avanço do setor tecnológico em associação ao setor financeiro, iniciaram o processo de mundialização do capital, que se estende dos aspectos econômicos aos fenômenos sociais.

Sob a égide do mercado financeiro, com a atuação dos bancos e organismos internacionais de crédito, expande-se o lucro das corporações transnacionais. Essa expansão ganha a tutela da corrente teórica/política neoliberal a qual questiona o papel provedor do Estado em políticas distributivas e no oferecimento de serviços públicos a população. Pela apropriação dos bens sociais, promovidos por uma série de políticas de cunho neoliberal, esfacela-se a atuação do Estado como provedor de serviços e de transferência de renda, ao passo que o mercado vai ampliando sua capacidade de decisão sobre os demais processos sociais.

O processo de mundialização, ou globalização, amplia a figura do mercado no centro das tomadas de decisões dentro dos Estados e configura-se como um pensamento hegemônico, à medida que suas ações e intenções tomam à força toda e qualquer outra manifestação contrária.

Milton Santos (2001) chama a atenção no campo da geografia para a discussão acerca

do processo de fragilidade dos territórios na tomada de decisões e o caráter autoritário da globalização, para demarcarem o período o qual vivemos: um globalitarismo (1996), o qual expressa a hegemonia das nações desenvolvidas, das empresas transnacionais e dos centros de pensamento neoliberal, estabelecendo sua vontade unilateral sobre as políticas mundiais.

Todavia, Santos (2001) enfatiza que a perversidade com a qual a globalização realmente é não anula a possibilidade de utilizar-se dos mesmos mecanismos para propor uma outra forma de globalização. Apropriando-se dos objetos informacionais e de comunicações, sobretudo a Internet, a sociedade marginalizada por essa condição hegemônica pode atuar em movimento contrário, por exemplo, por associações solidárias e movimentos de contestação nas dimensões política e econômicas. A educação como espaço de socialização e aprendizagem do conhecimento não foi por completa dominada pelos interesses excludentes do capitalismo financeiro. Por esse fato, ainda se serve como via para a proposição de uma outra globalização.

A Educação pode servir a todas as camadas sociais, nos mais diversos movimentos, como espaço de luta e resistência; de construção e desconstrução de teorias; de reflexão e criação de sociabilidades pautadas pela cooperação e solidariedade na busca de superar as desigualdades sociais. A Educação é um campo em movimento que possibilita tanto o acesso de conhecimentos, como de reflexões promotoras de questionamentos sobre os conhecimentos já estabelecidos (SAVIANI, 1980).

Entretanto, os últimos vinte anos, foram marcados por uma potencialidade da Educação como campo de total alienação. Surgem a cada momento novos ideais de cunho conservador e sectário, que visam a um empobrecimento intelectual e a uma alienação sócio-política, expressos por projetos, tanto na esfera pública federal e estadual, quanto na esfera particular, que viabilizam a segmentação do saber com fins específicos a interesses que excluem a questão social e ideológica, tão marcantes na prática educacional, sobretudo em nosso país, devido a sua historicidade.

Idealizações sobre a necessidade da escola sem partido, do currículo neutro e do ensino doutrinado, são elucubrações teóricas e políticas que visam a um aligeiramento do processo do pensar e aprender. Tais proposições vêm no bojo de reestruturação do sistema político e produtivo no Brasil nos últimos cinco anos, com vistas a despojar as conquistas das classes baixas, ocorridas nos governos Lula (2003-2010), no que se refere ao acesso à escolarização de nível superior, aumento na parcela do consumo interno de bens e serviços, e a ações afirmativas contra as práticas de segregação e discriminação a negros, por exemplo.

A aproximação da escola com a administração empresarial trouxe a perspectiva de

racionalização dos custos, o que afetou o processo educativo em seu fim. Configura-se nessa conjuntura a desvalorização salarial docente, a precariedade das condições estruturais das escolas, a falta de apoio da sociedade e, a desvalorização social do profissional docente (PARO, 1986; GENTILI, 1996)

Perante esse quadro, é necessário colocar em reflexão essa ambiguidade da Educação, a qual serve para a ampliação dos lucros e das exclusões, valorizando ações de agentes externos às redes de ensino, como organizações não-governamentais (ONGs) e Institutos, excluindo a comunidade escolar das esferas decisivas referente ao orçamento e currículo, por exemplo. A hegemonia do capital sobre o social nessa disputa política dificulta a configuração de estado de questionamento e transformação, capaz de interferir na constituição da sociedade.

Ao iniciar este capítulo com tais reflexões e questionamentos faço com o intuito de situar o campo educacional em meio ao conflito social da atualidade, marcado pelos interesses do mercado na formação da força de trabalho e nas possibilidades de negócios no ramo educacional. Como sujeito da Educação, professor atuante que sou, tenho um compromisso social que deve ser questionado e respondido.

Ao assumir um cargo público na rede de ensino estadual de São Paulo, tenho a responsabilidade de promover conhecimentos na formação de meus educandos, por meio de momentos de aprendizagem de conceitos e saberes científicos, mas, também, de vivências que extrapolam os conteúdos curriculares e se relacionam com as dimensões de ordem emotiva, afetiva e social. Tenho dever de ser um sujeito presente na formação humana de meus educandos, assim como devo exercer o compromisso constante de questionar minha prática educativa.

O questionamento da práxis deve ser um exercício de reflexão respaldado em condições que favoreçam o enriquecimento do sujeito profissional. As condições a que me refiro são duas: uma reflexão orientada por um referencial teórico consistente que tenha a capacidade de tencionar o as conclusões e decisões emergentes do ato reflexivo; a segunda condição versa sobre os fatos, os registros dos acontecimentos, que permita traçar uma linha de questionamento consistente e coerente com a prática. O referencial teórico e os registros serão capazes de permitir um distanciamento e um olhar crítico sobre o próprio fazer e saber que confira validação ao professor.

O compromisso de educador exige um referencial ético para atuação! Diante do quadro atual os professores assumem condutas a partir de escolhas projetadas por ideias e objetivos que extrapolam ao seu controle. As reformas educacionais, sobretudo a partir da

década de 1970, marcaram um projeto político que envolve toda a estrutura educacional da nação, num projeto que abrange desde os conteúdos a serem ministrados, passando pela formação, até as metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação.

Com a onda neoliberal da década de 1990, organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, tomaram para si a responsabilidade de estabelecer normas e diretrizes para investimentos, avaliações e classificações dos sistemas de ensino dos países signatários.

Esse processo de homogeneização dos objetivos das políticas educacionais pelos organismos multilaterais provoca um redimensionamento dos conteúdos exigidos para o ensino e as expectativas de aprendizagem dos alunos, demandando aos professores tomar conhecimento das diretrizes a serem executadas com vistas a atender as necessidades da chamada “sociedade do conhecimento”, que no bojo da produção capitalista financeira, o predomínio da informação e do conhecimento passam a ser centrais.

Nesse contexto, questionamentos de ordem política e ética permeiam o fazer docente. É dever dos profissionais da educação atender as necessidades de seus educandos e as necessidades que o mercado impõe? Devemos dominar o conhecimento acumulado ou dominar as novas demandas para responder as questões postas pelo mercado? Toda ação docente exige um comprometimento em ensinar a alguém aquilo que é necessário, diante de seu contexto social e, possibilitar meios de aprendizagem que sejam efetivos e significativos as demandas dos educandos. No atual contexto os professores devem responder a quais necessidades?

Assumir uma posição permite ter clareza no diálogo entre educador e educando. Estar calcado em uma concepção, uma visão de mundo, é imprescindível para a atuação docente, uma vez que tal concepção irá refletir na dimensão da aprendizagem, da organização do trabalho docente e na avaliação da mesma.

Todo ato de ensino possui uma fundamentação teórica, velada ou não. Ao tomar um posicionamento assumo responsabilidades em um lugar e território de/em formação e, tenho a clareza de onde estou e quais são meus deveres. Tenho ciência das consequências de minhas ações. Vou assumindo posições e valores em resposta aos condicionantes em que sou ajustado a estar. A formação e a prática docente apropriam-se de um valor e sentido político. Quando a formação favorece a reflexão e concebe o ensino como momento de possibilidades e aprendizagem e construção de saberes, a partir das capacidades e necessidades sociais dos educandos, esta proposta assume um caráter político de valorização e autonomia do sujeito,

proporcionando a ele as condições de aprendizagem e de poder na condução de sua história, constituindo-se e fazendo-se sujeito (FREIRE, 1987; SAVIANI, 1980)

Referente a ideia de lugar e território de/em formação, faço uso das proposições de Maria Isabel da Cunha (2008), as quais referem-se a esses conceitos geográficos com objetivo que “essa compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder. ”. Assim, o lugar “representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”, ressignificando sua formação de acordo com os relacionamentos estabelecidos e suas imbricações. Já o conceito de território é empregado para referenciar “indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação. ” (CUNHA, 2008, p.183).

O processo de ensino e aprendizagem constitui-se em lugares e territórios a partir da resposta dada pelos interlocutores e grupos que compõem as referidas proposições formativas e suas implicações. Da mesma maneira, a escola vai se constituir nesses conceitos na medida em que a prática docente ocorrer, sendo delimitados pelas opções e escolhas dos educadores. Cabe ao docente referendar o território institucional, ou então, ressignificá-lo como lugar de formação e atuação profissional, com vistas à superação de suas implicações cotidianas.

Diante disso, até que ponto os programas de formação oferecem essa dimensão aos professores, a de criar possibilidades de refletirem sobre seu ser no mundo, sua experiência formativa e profissional? Essa pergunta move a escrita desse capítulo, no qual o objetivo é discutir os modelos de formação de professores e as concepções que os fundamentam.

Os objetivos da dissertação, como já anunciados, são: 1. Compreender aspectos da constituição do professor iniciante a partir de uma reflexão metacrítica sobre o processo de elaboração dos saberes da própria docência; 2. Analisar a importância do registro escrito para a emergência da compreensão da experiência docente.

Assim, para que seja possível atendê-los, estabeleço uma fundamentação teórica sobre a formação de professores na perspectiva das racionalidades que operam a formação de professores. Para tanto, apresento a teorização proposta por Diniz-Pereira (2011; 2014) quando identifica três racionalidades que influem o campo da formação de professores: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Complemento o capítulo com a localização da atual pesquisa no interior dessas racionalidades, quando se refere ao professor que registra, reflete, pesquisa e teoriza à docência.

1.1 Racionalidade técnica

Os modelos de formação aqui apresentados são propostos por Diniz-Pereira (2011; 2014) os quais considera como paradigmas que tem orientado a maior parte das políticas e programas de formação de professores, agrupados segundo a racionalidade que o domina: a técnica, a prática e a crítica.

Os modelos de formação associados a racionalidade técnica orientam a formação de professores no sentido da solução instrumental dos problemas, tendo por referencial uma confiável teoria científica aplicável (SCHÖN, 1983).

Para tal modelo a prática educacional e os problemas dela advindos são considerados “técnicos”, devendo ser resolvidos por um esforço racional e objetivo dos profissionais. A vertente técnica considera o fato educacional como um momento de exequibilidade de procedimentos, tendo por pressuposto uma concepção universal sobre o ser professor, o ser aluno e a aula, podendo utilizar leis e técnicas gerais que permitem a resolução de possíveis problemas.

Schön (1983) comenta que a relação entre pesquisadores educacionais e professores obedecem no modelo da racionalidade técnica uma hierarquia de conhecimento profissional, em que os professores alimentam os quadros de perguntas para os pesquisadores desenvolverem técnicas de solução a serem aplicadas posteriormente pelos professores. Nesse sentido, Carr e Kemmis (1986 apud DINIZ-PEREIRA, 2011) afirmam que o papel do professor assume uma passividade em relação as prescrições dos pesquisadores educacionais. Segundo os autores,

Professores não são vistos como *profissionalmente* responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada (CARR e KEMMIS: 1986, p. 70 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2014) [grifo nosso].

O modelo da racionalidade técnica não confere ao professor um caráter profissional. Ao contrário, acaba por negar o professor profissionalmente, reconhecendo-o como um técnico a fornecer dados para a produção científica. Nesse sentido Cochran-Smith e Lytle (1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2014) apresenta a perspectiva de que mesmo os professores possuem a capacidade de refletirem sobre a sua prática profissional, isso devem realizar segundo modelos e métodos de pesquisa universitários, ou seja, é preciso “codificar” o conhecimento da prática para um modelo de análise e linguagem universitária.

O modelo da racionalidade técnica coloca o professor em uma situação passiva de atuação, tendo em vista, que a produção de materiais e orientações educativas ficam a cargo de instituições de pesquisa, as quais encaminham as escolas o material padronizado segundo os moldes da pesquisa universitária, prontos a serem executados pelos professores.

O modelo de racionalidade técnica talha a personalidade profissional do professor, desprezando as peculiaridades do trabalho docente e do lugar profissional. As escolas são espaços dotados de dinâmicas únicas, sendo cada uma um universo próprio, com organização cotidiana própria. Numa racionalidade técnica de formação, o professor sofre a introjeção de perspectivas de trabalho que muitas vezes lhe são alheias. O ser profissional não é dotado de autonomia para direcionar e produzir sua profissão.

O caráter forjado na introjeção é marcante no modelo da racionalidade técnica, tendo ampliado seu campo de atuação nos últimos anos de crise econômica e, do modelo político neoliberal. Reformas e ações verticalizadas na esfera educacional têm-se espalhado mundo a fora, desde a Europa até a Ásia, passando por países sul americanos e africanos. Em todas as localidades que sofrem esse processo de mudanças estruturais de maneira verticalizada, tem reagido com conflitos políticos dos setores envolvidos e da população, questionando que as necessidades sociais específicas de cada país não podem ser solucionadas num formato homogêneo.

Todavia, o modelo da racionalidade técnica encara a realidade social como um conjunto de problemas “técnicos”, que devem ser solucionados por meio de uma rigorosa aplicação da ciência pura e objetiva. Em seu trabalho, Diniz Pereira (2014) aponta três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade técnica: o *modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, o *modelo de transmissão* e o *modelo acadêmico tradicional* (DINIZ PEREIRA, 2014, p. 36). Ambos os modelos apresentam uma formação centrada no conteúdo e habilidades, os quais possam ser medidos e observáveis em modelos sistêmicos de avaliação, desconsiderando os conhecimentos não acadêmicos, numa supervalorização dos conhecimentos científicos.

Assim, o modelo da racionalidade técnica se fundamenta na aplicabilidade dos conhecimentos científicos e pedagógicos que auxiliam os professores na prática. A ciência compreende-se na perspectiva da racionalidade técnica como o fundamento que ao ser aplicado na prática solucionará os problemas, mesmo que sejam eles peculiares ao cotidiano do docente.

A homogeneização dos desafios e a negação dos saberes do profissional professor marcam a formação no modelo da racionalidade técnica, centrada no fato educacional, na

prática docente isolada e, concebida em perfis de professores e alunos universais.

1.2 Racionalidade prática

Um contraponto ao modelo da racionalidade técnica de formação docente, são propostos no modelo da racionalidade prática (DINIZ-PEREIRA, 2011; 2014). Tal modelo formativo é considerado como um contraponto à racionalidade técnica por valorizar as circunstâncias que tornam o fato educacional singular, considerado complexos os eventos suscitados na aprendizagem, não sendo possível o estabelecimento de uma sistematização universal sobre a educação.

Pressuposto essencial desse modelo é a valorização das reflexões e decisões deliberadas na experiência, as quais fundamentam a boa capacidade do professor. A experiência torna-se central na perspectiva da racionalidade prática, valorizando-se os aspectos do exame reflexivo sobre uma boa prática do cotidiano. Dessa experiência concreta frutificará o conhecimento e oportunidades para os professores ampliarem, explicitarem e articularem suas formações (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p.15 apud DINIZ-PEREIRA, 2014)

Não cabe ao trabalho do profissional em educação estabelecer operações técnicas padronizadas para a solução dos problemas advindos do processo de aprendizagem. O trabalho de ensino opera com objetos e sujeitos impregnados de subjetividade, os quais não são possíveis sintetizar em um quadro de operações mecanizadas e prontas a serem executadas. A premissa da racionalidade prática, ou “conhecimento *em* prática” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2014), é o desenvolvimento do processo de aprendizagem por meio de uma leitura e análise do cotidiano da aprendizagem, o qual revela possibilidades de reajustar o processo para um caminho de mais efetivo na relação de ensino.

Ao invés disso, a perspectiva de conhecimento *em* prática reconhece que os profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p. 16 apud DINIZ-PEREIRA, 2014)

A leitura e análise da situação cotidiana se faz por lentes próprias ao processo, sendo específicas a cada momento. Uma escola é um universo peculiar que abrange sujeitos e

conhecimentos primeiramente históricos. Não é possível considerar o processo de aprendizagem descolado do contexto histórico que o permeia, que está sempre a rodear o cotidiano, trazendo a memória à tona na realidade.

A racionalidade prática considera que o trabalho profissional docente é “guiado por critérios advindos do processo por si mesmo, ou seja, critérios baseados na experiência e aprendizagem” (CARR e KEMMIS: 1986, p. 37 apud DINIZ-PEREIRA, 2011). Não há critérios previamente estabelecidos como a racionalidade técnica opera, a partir de uma visão positivista da realidade. Há na racionalidade prática uma visão outra, ancorada no que Schön (1983) nomeia como “nova epistemologia da prática”, onde prática e conhecimentos estão sempre conectados.

Em seu trabalho, Diniz Pereira (2014) aponta três conhecidos modelos de formação de professores pautados na racionalidade prática: o *modelo humanístico*, o *modelo de “ensino como ofício”* e o *modelo orientado pela pesquisa* (DINIZ PEREIRA, 2014, p. 38). Os três modelos citados apresentam como centralidade a figura do professor, onde estes elencam problemas e critérios de análise para refletir sobre suas práticas, afim de superar os dilemas existentes.

A experiência docente, também, é marcada pelo contexto histórico, alicerce que fundamenta o processo de aprendizagem a ser vivido, o qual se tornará, no futuro, experiência. O cotidiano do trabalho docente é fundamentado no processo contínuo de novas experiências, as quais tornam-se parte do contexto histórico que fundamenta o estabelecimento dos critérios e objetivos da aprendizagem.

Assim, o conhecimento em prática torna-se um instante possível para responder os problemas e, sanar as necessidades cotidianas, além de permitir a fundamentação para o desenvolvimento de pesquisas educacionais, pautando as questões a partir das reais demandas do cotidiano escolar.

Em suma, os objetivos definidos a partir de um dado contexto, procuram sanar necessidades variáveis a cada instante da aprendizagem. As necessidades emergentes no cotidiano acumulam-se em um complexo emaranhado de formação, os quais possibilitam ao docente desenvolver uma reflexão permanente do seu fazer profissional. As constantes reflexões dos fatos emergentes no processo de aprendizagem permitem ao professor estabelecer métodos e estratégias que permitem a sua formação profissional.

Segundo Schön (1983) a rotina profissional docente exige um “conhecimento na ação”, o qual não satisfaz a dicotomia entre pesquisador que concebe técnicas para o processo e, professores que as aplicam em suas salas de aula. Para Schön (1983) os profissionais não

separam o pensar do fazer. Ao contrário, ao tomar as situações práticas como objetos de reflexão permitem aos profissionais estabelecer, eles mesmo, novas maneiras e estratégias de superar os obstáculos que eclodem no processo.

Dessa maneira, o ensino é o instante de emergência de novas situações, por vezes inesperadas, as quais demanda decisão e ação do profissional docente. A resposta a essas situações se faz por meio de invenção de outras estratégias e conhecimentos que sejam capazes de superá-las. O professor, dentro da racionalidade prática, é valorizado como um profissional que planeja suas ações e têm controle sobre suas decisões, pois as reflexões sobre a prática lhe permitem ter fundamentos para desenhar novas ações.

O fato de compreender o profissional docente como um promotor de reflexões sobre sua prática profissional, permite valorizar as suas capacidades de intervenção mais próximas a realidade, gerando possibilidades de superara-los efetivamente. A pesquisa do professor sobre sua prática torna-o capaz de propor uma sistematização própria sobre como vencer as barreiras que impendem um desenrolar pleno da aprendizagem.

A prática profissional docente está embebida por dilemas, complexidades e por menores, que se configuram por incertezas, enigmas e instabilidades. O todo descrito da prática cotidiana faz com que o professor necessite acionar meios para compreender a ambiguidade do processo, sendo necessário refletir sobre si e o outro. Acionar dispositivos que promovam encontrar significados novos para a prática profissional podem conferir ao professor o domínio sobre situações que antes não controlava, além de lhe garantir um material próprio para o compartilhamento de propostas e ideias.

Na racionalidade prática o professor é produtor e não produto de uma teoria. Ele domina uma capacidade de criação inventiva de novos modos de compreensão do mundo que está a sua volta.

A mudança na perspectiva de um profissional passivo para um mobilizador de saberes e conhecimentos, promove não somente uma ressignificação da figura do professor, mas, também, uma transformação na sua maneira de vislumbrar os acontecimentos a sua volta, colocando-o em movimentos de pensamentos e ações que contribuiram para a formação profissional e humana do docente.

1.3 Racionalidade crítica

Os modelos de formação de professores não se encerram nos dois modelos já apresentados: racionalidade técnica e racionalidade prática. Há um outro modelo de formação

que se apresenta a partir de uma crítica aos dois anteriores.

O modelo da racionalidade técnica enfatiza que para a superação dos complexos dilemas da educação é necessário o domínio de habilidades e métodos de um conhecimento técnico, de origem universitária, os quais seriam responsáveis para concretizar a superação dos dilemas educacionais. Já a racionalidade prática aponta os professores, profissionais do ensino, como os responsáveis para indicar soluções, a partir de reflexões e deliberações práticas.

O modelo da racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA, 2011, 2014) parte do pressuposto de que as racionalidades técnica e prática são, respectivamente, objetivas e subjetivas em suas interpretações, valorizando o fato do ensino no aspecto da superação das suas demandas. A racionalidade crítica opera numa lógica dialética (CARR e KEMMIS, 1986, p. 183 apud DINIZ-PEREIRA, 2011)

A racionalidade crítica considera a educação historicamente localizada em um contexto sócio-histórico, o qual é dotado de uma projeção de futuro e sociedade. Assim, a educação é concebida como uma atividade social, que extrapola os limites da individualidade escolar. Por ser considerada uma atividade social, a educação afeta politicamente a vida dos sujeitos nela envolvidos, problematizando suas relações, meios e conteúdo (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

Ele carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação. Nesse sentido, uma ciência da educação crítica não é uma pesquisa *sobre* ou *a respeito de* educação, ela é uma pesquisa *na* e *para* a educação (CARR e KEMMIS: 1986, p. 156 apud DINIZ-PEREIRA, 2011).

O modelo da racionalidade crítica tem em si uma perspectiva de transformação, onde o projeto de educação de um dado contexto social é tensionado. Ao contrário das racionalidades técnica e prática, que operam nos limites das problematizações cotidianas das escolas, a racionalidade crítica abrange uma dimensão política do ensino e da educação, extrapolando os muros da escola. A projeção na racionalidade crítica engloba um todo estrutural, onde o professor pesquisa criticamente afim de propor estratégias de investigação sistemática e continua.

O professor deve apropriar-se dos meios de pesquisa, problematizando sua autonomia e independência em relação a outros modos de interpretação, onde “a prática é mais que prática, que a investigação é mais que a concretização do conhecimento prático do professor”

(COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2014), transcendendo a visão de dicotomia entre um conhecimento formal e não formal, indo numa direção em que o professor-pesquisador está conectado ao conhecimento estrito de sua matéria e a questões sociais e políticas amplas, as quais questionam o papel da formação, o papel do professor e dos objetivos escolares.

A base desta concepção conhecimento-prática é que os professores, ao longo de sua vida, têm papel central e crítico na geração de conhecimento sobre a prática, uma vez que suas salas de aula são locais de investigação, e ao conectar seu trabalho nas escolas a questões mais amplas, assumem um ponto de vista crítico na teoria e pesquisa de outros. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p. 28 apud DINIZ-PEREIRA, 2014)

O professor assume-se enquanto sujeito problematizador, o qual levanta problemas por meio do diálogo com seus interlocutores, numa postura crítica e política, que valorize, também, a criticidade dos estudantes (SCHÖN, 1992). O professor é um sujeito que deve estar compromissado com uma educação socialmente responsável, a qual constitui-se numa relação de observação e compreensão das relações sociais com o ensino, o conhecimento e o sujeito a ser formado. Assim, a racionalidade crítica considera as inter-relações entre educação e sociedade, entre o ensino e o projeto de sujeito social ao qual está atrelado.

A problematização parte primeiro do professor, o qual deve problematizar-se enquanto sujeito social, assumindo uma postura de pensar o mundo em numa perspectiva dialética e questionadora. O professor problematiza em conjunto com o aluno. Schön (1992) aponta Paulo Freire como aquele que desenvolveu a ideia do “diálogo de levantamento de problemas”, numa concepção de pedagogia. Para Schön (1992) “Como pedagogia e filosofia social, o levantamento de problema enfatiza relações de poder em sala de aula, na instituição, na formação de critérios padronizados de conhecimento e na sociedade como um todo.” (SCHÖN, 1992, p. 31).

Paulo Freire com a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* (1977) salientava que ensinar é uma ação carregada de intenções para a formação social do ser homem. Nesta obra Freire (1977) aborda como a educação se constitui em um modelo de transmissão e depósito de conhecimento nos estudantes, sem questionar a validade ou necessidade daquele conhecimento para o contexto social em que estava inserido. A essa concepção de ensino Freire denominou *bancária* (1977), pois há um depósito de informações sem sentido para os educandos.

Ao propor uma pedagogia do oprimido Freire (1977) aponta para um novo modo de

encarar o ensino, numa vertente política e social, validando as necessidades matéricas dos educandos e as suas possibilidades de ler o mundo. De um modo significativo Freire (1977) problematiza o ensino, o educador e o educando numa linha de questionar a leitura que está sendo feita do mundo, dando poder e voz para o que o educador em conjunto com o educando possa construir.

Nesta perspectiva, a racionalidade crítica de formação docente relaciona-se com a proposição de Freire (1977), no sentido de professores e seus estudantes serem considerados questionadores, problematizadores das relações de poder e, das condições matéricas existentes, tendo como horizonte as possibilidades de transformações e ressignificações tanto do mundo, como de seus valores.

Assim, a centralidade está no aluno, o educando, num processo democrático de formação do professor e aluno, que juntos estabelecem critérios para o currículo e o ensino, valorizando as suas demandas efetivas, não restritas a sala de aula, mas, abrangente a realidade social na qual a escola está inserida. Não há uma formação introjetada (bancária), onde o conhecimento venha de cima para baixo, mas, há sim, uma construção formativa do conhecimento de baixo para cima, numa relação horizontal entre professores e educandos.

A relação do aprendizado é alterada, sobretudo, nas relações estabelecidas entre professores e a comunidade escolar. O modelo de racionalidade crítica descentra a prática da sala de aula, como estava restrita nos dois modelos anteriores, racionalidade técnica e prática. Na racionalidade crítica a reflexão extrapola a prática em sala de aula e para a sala de aula. A perspectiva crítica compreende o trabalho reflexivo da prática a partir do papel problematizador e de liderança do professor, o qual assume responsabilidades que se referem a transformações nas relações com a comunidade escolar, os pais e o contexto social.

Na racionalidade crítica, ou o conhecimento *da* prática (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999 apud DINIZ-PEREIRA, 2014), a figura do professor é composta por um sujeito problematizador das relações de conhecimento em sala, mas, também, das relações de como esse conhecimento está se constituindo no interior da escola. O trabalho colaborativo dos professores cria comunidades de debate e proposição de novos modos operandi das relações estruturantes da escola, criando lugares de formação de conhecimento e, de formação profissional.

O professor problematiza as relações de poder do currículo num de sentido de questionar os propósitos e os meios da prática educacional. A racionalidade crítica amplia as lentes de compreensão do trabalho docente, levando os professores a questionarem os objetivos de ensino no campo ético e social. Á uma ampliação da questão do ensino para o

contexto social e cultural da escola, debatendo-se e modificando-se as relações existentes “afirmamos que o que ocorre dentro da sala de aula é profundamente alterado e transformado quando o enfoque de prática do professor baseia o contexto intelectual, social e cultural do ensino.” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p. 30 apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

Na perspectiva da racionalidade crítica a relação do professor com o conhecimento é diferente. O conhecimento sistematizado da prática não fica restrito apenas aos problemas cotidianos da sala de aula, ao contrário, torna-se compartilhado com a comunidade de professores e ampliado. O conhecimento formal universitário, não possui somente o caráter técnico a ser aplicado. Na racionalidade crítica os conhecimentos emergentes das reflexões da prática docente constituem-se como fundamento para uma ressignificação dos relacionamentos do conhecimento dentro da escola.

A racionalidade crítica apresenta possibilidades de diálogo da comunidade escolar com os estudantes e suas famílias, com o objetivo de definir os critérios e objetivos do ensino e formação da escola. A perspectiva é de uma articulação dialogada com todos os sujeitos envolvidos, tendo-se a esperança de construir novas relações de aprendizagem e formação

Um ensino voltado para a justiça social é um trabalho difícil e incerto [...] profundamente prático na medida em que ocorre no cotidiano da sala de aula – nas interações entre professores e estudantes e suas famílias, em suas escolhas de materiais e textos, em sua utilização de avaliações formais e informais [...] aprendendo um ensino voltado a justiça social é tanto uma questão de aprender a construir práticas articulares quanto aprender a teorizar sobre tais práticas. (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 1999, p. 33 apud DINIZ-PEREIRA, 2014)

1.4 Valorização e possibilidades dos modelos de formação

A apresentação dos três modelos de formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011; 2014) permite estabelecer um quadro de sistematização que possibilita ao professor fundamentar-se para a sua formação. A prática docente vai fomentando momentos nos quais são demandados novos saberes para o exercício da docência. E nesses momentos é dever do profissional buscar sanar esses questionamentos e dúvidas que não permitem um efetivo aprendizado. A formação deve ser contínua e jamais estanque. O desenvolvimento do profissional conduz ao aperfeiçoamento dos saberes docentes e também a aquisição de conhecimentos que não foram apreendidos na formação inicial.

Durante o processo formativo profissional, o docente encontra em seu percurso os três modelos de racionalidade aqui apresentados. Ter a possibilidade de questionar-se enquanto

profissional por meio desses três referenciais, permite ao docente descobrir e/ou aperfeiçoar os saberes e conhecimentos que já possa dominar, ou que esteja a descobri-los.

A proposta não é separar as racionalidades técnica, prática ou crítica. A ideia é compreender a coexistência das três racionalidades e, refletir sobre como elas possibilitam ao professor ampliar a compreensão sobre sua função social.

Em muitos instantes da prática docente será necessário a aplicação de uma técnica ou metodologia que permita desenvolver a prática profissional. Assim, não seria sensato aqui negar as possibilidades que a racionalidade técnica pode oferecer por meio de sua interpretação.

Vejo que a leitura a partir da racionalidade técnica minimiza a compreensão da realidade, por ser uma lente de interpretação calcada apenas na objetividade positiva das relações. No entanto, as racionalidades prática e crítica, são fundamentos que ampliam o debate e a interpretação do fato educacional.

A racionalidade prática, por sua vez, ao tencionar o professor num sentido de fazê-lo refletir sobre sua prática, traz a centralidade a profissão negada pela racionalidade técnica. A construção da imagem do professor como protagonista de sua formação é um avanço da interpretação do trabalho pedagógico, o que permite desenvolver autonomia dos professores em seu trabalho profissional.

De maneira muito próxima, a racionalidade crítica coloca o professor num campo de reflexão abrangente, envolvendo aspectos políticos, sociais, ideológicos e culturais. Toda a reflexão extrapola os limites da prática de ensino, para um complexo questionamento quanto a construção e ação dos currículos, aos conhecimentos da prática a serem compartilhados e, a reestruturação das relações de poder no interior da escola.

A partir das leituras apresentadas, a racionalidade crítica apresenta-se como uma lente de interpretação mais apropriada para atender aos referenciais do desenvolvimento profissional. Ao propor uma reflexão ampla sobre o fato educacional, a racionalidade crítica define uma dialogicidade necessária para compreender a educação como ato complexo e estritamente social.

Negar a racionalidade crítica como um método apropriado de compreensão da educação, leva a pesquisa para um viés objetivo e positivista, negando as particularidades do fazer educacional. As singularidades da educação, da aprendizagem e do ensino fazem com que a racionalidade crítica seja metodicamente fundamental para se interpretar a prática pedagógica, porque ao tomar a dialética para o estabelecimento da racionalidade têm-se a

possibilidade de empreender um entendimento no sentido político e social, características imanentes a educação.

A dialogicidade presente na racionalidade crítica faz com que ela seja capaz de fundamentar a trilha para uma apurada compreensão das teias de relações estabelecidas na educação.

A reflexão por si só é um ato político. Como tal, é necessário que os professores sejam orientados em o que refletir, com quais arcabouços teóricos, lhes permitindo uma definição clara dos objetivos do ensino. Zeichner (2008, p. 544) ao realizar uma análise crítica sobre a formação para a reflexão nas últimas décadas, considera que quatro temas reduzem o potencial da uma formação real de professores reflexivos: 1) foco na ajuda para a reprodução de práticas alheias aos professores, negando suas possibilidades de criticidade e julgamento; 2) a limitação das questões da reflexão para métodos e estratégias de ensino; 3) ênfase sobre a reflexão sobre o próprio ensino e aprendizagem dos professores, refutando os contextos sociais; 4) ênfase na ajuda individual aos professores.

As considerações de Zeichner (2008) aponta como a reflexão enquanto ato político riquíssimo tem sido rebaixado a questões de natureza restrita ao ensino à aos indivíduos professores. A potência da reflexão como possibilidade de desenvolvimento real dos profissionais docentes vem se esvaziando por um viés individualista e minimalista da educação, muito em consequência a apropriação indevida da teoria por ideologias neoliberais de formação dos últimos anos da globalização.

Tal reducionismo descaracteriza as elucubrações teóricas sobre a potencialidade da reflexão e, da dialogicidade crítica como meios capazes de colocar os professores não apenas como indivíduos, mas, como sujeitos de sua história formativa. O caráter individualista reforça a responsabilização e culpa que os professores têm recebido, pelos gestores educacionais, da má qualidade do ensino. Como visto anteriormente nos modelos formativos, a racionalidade crítica propõe uma ampliação do debate sobre as relações de poder nas escolas. A ausência de uma formação colaborativa, onde os professores assumam figuras e responsabilidades ativas de compartilhamento de experiências, assim como, a constituição de lugares democráticos de diálogo e decisão, reforçam a ideologia da responsabilidade individual e restrita a sala de aula, servindo como instrumento para não questionar as falhas estruturais dos sistemas de ensino, seja quanto a gestão, organização curricular ou avaliação.

O esvaziamento das possibilidades da reflexão como meio para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores reforça o status quo da desigualdade da

aprendizagem na sociedade, como, também, o sentimento de esgotamento docente perante as dificuldades que imperam na realidade.

A racionalidade crítica como modelo que privilegia a potencialidade da reflexão na formação docente, deve centralizar os meios para o desenvolvimento profissional dos professores e, as pesquisas sobre a prática. Assumindo um caráter crítico da aprendizagem com as questões sociais, talvez seja possível, formarmos ao longo da carreira docentes capazes de avaliarem as suas posturas e ações dentro de um quadro amplo do ensino. A amplitude desse quadro pode permitir aos docentes compreenderem a importância de sua função social na busca por ressignificar os valores e transformar nossas realidades materiais.

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546)

Nesse sentido, a racionalidade crítica assume papel central nesta pesquisa como modelo formativo no qual o professor realizar uma reflexão crítica sobre a sua docência. Associado as premissas da racionalidade crítica, tornam-se centrais a valorização da formação e do desenvolvimento profissional docente, onde permitem ao professor um momento de reflexão sobre seu trabalho, reconhecendo-se enquanto sujeito social e político, que tem papel fundamental nas relações sociais, sendo capaz de mantê-las nas condições vigentes, as quais estão em um cenário de ampliação das desigualdades e desesperança; ou refletir sobre como seu trabalho profissional é capaz de promover alterações substanciais nas estruturas organizativas das escolas e, dos currículos de conhecimento, valorizando a potencialidade das práticas de novas relações de ensino, de aprendizagem e de sociabilidade.

CAPÍTULO 2: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR E O REGISTRO DE SUA PRÁTICA

Apresento neste capítulo a importância da organização do trabalho pedagógico, tendo o registro escrito como uma esfera de mediação entre o planejamento e a avaliação do trabalho docente. O capítulo visa contribuir com a compreensão do registro escrito para a reflexão e a formação do profissional professor por meio da constituição da reflexividade docente (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008). A reflexão acontece mediada pela teoria e pela pesquisa, valorizando o registro escrito como meio de compreensão da experiência docente, inserido numa racionalidade crítica de formação docente.

Compreendo que o fenômeno da organização do trabalho pedagógico consegue abarcar um todo da prática docente. Proponho demonstrar, por meio de uma analogia, como esse fenômeno é capaz de sintetizar os momentos decisivos da atividade docente, por meio de uma complexa trama de elementos constitutivos. Para tanto, faço uso de uma analogia com o conhecimento geográfico para desenvolver minhas ideias, dessa vez, apropriando-me do conceito das esferas terrestres, com intuito de ser uma ferramenta didática para a compreensão do leitor.

Antes, é necessário tratar das características peculiares do trabalho docente, o qual compreende uma série de implicações para sua efetivação. Azzi (2006), pontua que a “expressão trabalho docente decorre de uma adjetivação de trabalho (enquanto categoria geral), atribuindo-lhe uma delimitação (docente), ao mesmo tempo que aponta para uma especificidade” (p.45).

Assim, o trabalho docente caracteriza-se enquanto um trabalho formal e profissional na sociedade capitalista, todavia, delimitado por uma categorização espaço-tempo que o diferencia dos demais trabalhos ou profissões: a escola. A escola demanda um espaço organizacional e um tempo distinto, que a tornam única. Por essa especificidade, o trabalho docente tem por objeto o saber e a aprendizagem, constituindo-se numa relação social cotidiana entre professor e aluno (PARO, 2011).

A organização do trabalho pedagógico está inserida em um contexto histórico e ideológico de concepções de educação e sociedade. A escola como produto de convenções sociais e históricas que trata do trabalho, supervisão, remuneração e objetivos da atividade docente. A escola é espaço-tempo específico de professores e alunos que trazem em si marcas de sua história e formação, enquanto sujeitos sociais, os quais

São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, ressignificados. Assim, também, é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre as mesmas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica. (CUNHA, 1996, p.14 –15)

Ao refletir sobre a organização do trabalho pedagógico tenho o objetivo de salientar que nós professores executamos em nossas salas de aula atitudes e atividades que estão fundamentadas em concepções de formação, as quais remetem-se a formulações ideológicas desenvolvidas no conflito social.

Antes da atividade de ensinar, o professor precisa compreender qual o significado que ele domina sobre concepção de ensino, tendo em vista que esse domínio vai delimitar a prática pedagógica. Anastasiou (2004), sugere que é preciso realizar uma separação entre dois termos recorrentes quanto ao fato ensinar: aprender e apreender.

O termo aprender envolve processos de tomar o conhecimento, de retê-lo na memória. Esse termo associa-se com uma prática docente concebida na idéia de que o professor transmite conhecimentos por meio de exposição, exercícios de fixação ou memorização, fazendo do aluno um receptáculo.

Já o termo apreender refere-se ao processo de assimilar mentalmente, compreender, entender o que foi ensinado, tornando o processo de ensino em um momento de diálogo entre professor e aluno, onde o conhecimento é construído a partir de situações concretas, por meio da compreensão dos conteúdos tão em sua idealização, quanto em sua aplicação. O apreender tem no horizonte um aluno que seja mobilizado a construir o conhecimento por meio de experimentações e questionamentos do professor, que exerce um papel de facilitador do processo de assimilação (ANASTASIOU, 2004).

A partir da compreensão do ato de ensinar como um processo de apreensão do conhecimento, o professor demanda um preparo para trabalhar com procedimentos que mobilizem a imaginação, compreensão, leitura e criatividade do aluno, tendo a sala de aula como “o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação” (CUNHA, 1996, p.12-13). Com o objetivo de garantir um momento de ensinagem, conceito que valoriza

O pensar, situação onde cada aluno possa re-elaborar as relações dos conteúdos, através dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e

níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas. (ANASTASIOU, 2004, p.4)

Quando o professor encara o exercício da docência nesse contexto específico que a escola se constitui, associado com uma compreensão de que o ensino deva romper as barreiras da transmissão e memorização dos conteúdos, o trabalho docente atinge uma grandeza única.

O processo de ensinagem tributa ao professor um amplo domínio do conhecimento de sua área de atuação, compreensão das metodologias e estratégias de ensino e seus possíveis usos, assim como organização do seu tempo, materiais e procedimentos do momento da aula. Isso caracteriza um trabalho docente e daí decorre a necessidade de refletir sobre os momentos.

Alterar as práticas tradicionais da sala de aula não é uma tarefa simples, pois estas estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural. São mais de dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e as representações sociais que fazemos da escola e da sala de aula. (CUNHA, 1996, p.4-5)

O uso de uma analogia com o conhecimento geográfico para desenvolver minhas ideias, dessa vez, apropriando-me do conceito das esferas terrestres, tem o intuito de ser uma ferramenta didática para a compreensão do leitor sobre os momentos da organização do trabalho docente.

A dinâmica, material e vital, da Terra acontece graças à unidade de elementos que dão condição para essa realização, sendo eles: a água, a rocha e, o ar. Segundo a teoria das esferas terrestres a biosfera (esfera da vida) existe devido a interação conjunta da hidrosfera (esfera da água), litosfera (esfera da rocha) e atmosfera (esfera do ar).

Essa associação de esferas concebe a biosfera e toda a dinâmica do/no planeta, do minério ao homem. A *hidrosfera* abarca toda a rede hidrográfica do planeta, tendo a água como o elemento central e fundamento para a vida e, para as modificações físicas da Terra. A *atmosfera* envolve o elemento fundamental da hidrosfera, a água, em estado gasoso e outros elementos associados que garantem a existência da vida, transformações no relevo e no modo de ser terrestre. O espaço material terrestre, a *litosfera*, abrange os materiais rochosos e seus derivados, como o solo, os quais são essenciais para o desenvolvimento terrestre, tanto como suporte e, como substrato vital da reprodução. O que essas três esferas interdependentes garantem é a singularidade do fato Terra.

Assim, desenvolvo três esferas que garantem a singularidade da organização do trabalho pedagógico: a esfera do registro escrito, a esfera do planejamento e a esfera da avaliação. Associados de maneira interdependente, essas três esferas podem fundamentar uma ordem e dinâmica do exercer a profissão professor.

Assim, apresento as características próprias dessas três esferas e como sua interdependência garantem a singularidade do fato trabalho pedagógico. O objetivo da reflexão sobre a singularidade do trabalho docente visa compreender como esse processo da prática docente permite revelar indícios da minha experiência profissional, tendo o registro escrito como elo mediador entre o planejamento e avaliação.

2.1. A esfera dos registros: nutre e suporta-nos

Os registros do cotidiano docente constituem-se em uma imensurável fonte de riquezas para a organização do trabalho pedagógico, sejam os escritos ou não, porque, até mesmo a ausência de registros revela muitos indícios. Nesse aspecto, são eles o substrato que nutrem o planejamento, pois a partir do que está registrado como dado é que vou dispor a compreensão da experiência docente. Também a partir dos registros vou colocar meus interesses formativos, buscando suprir as necessidades que afloram em minha experiência prática, identificando e avaliando estratégias de suprir tais necessidades.

Tal como o solo, derivado das rochas e minerais, o registro sustém o planejamento e a avaliação do trabalho pedagógico. Nutre essas esferas, alimentando-as com os questionamentos, motivações, fracassos e sucessos que movem o profissional. Como o solo também é desprezado e descuidado, os registros são destruídos pela ação erosiva do descaso e da falta de incentivo para realiza-los.

A escrita transformou a história do homem e a história do mundo. As formas de comunicação foram ressignificadas com o advento da escrita. Todos os acontecimentos, anteriores a escrita, eram transmitidos por meio da oralidade, a qual não assegurava a permanência histórica dos fatos, sendo levados ao esquecimento. A escrita assegurou o poder do não esquecimento, garantindo ao homem novas possibilidades de pensar, repensar e criticar os fatos. A escrita transformou as relações sociais, de produção e de construção da realidade, configurando o homem um ser capaz de tornar-se autor de sua história.

Pensar a escrita no processo de formação dos professores é pensar as possibilidades que ela oferece para a constituição desse sujeito em um profissional da docência, assim como, da (re)constituição de sua própria docência. Os registros escritos possuem formas e significados diversos. Podem adquirir um caráter burocrático, quando escrevo um resumo dos

conteúdos e estratégias do dia ou da aula, ou, também, uma característica textual que remete a uma elaboração pensada e estruturada com propósitos particulares.

Um registro em um diário de classe do resumo do dia, por exemplo, pode revelar a disposição do professor em seu trabalho de planejamento e em sua prática, por meio do vocabulário e da construção do período. Um mero registro, sucinto e direto, pode de igual forma apontar indícios da perspectiva profissional docente e suas implicações com a construção de sua atividade prática.

Há os registros que revelam indícios de maior volume e profundidade para a análise, devido a sua construção textual e seus apontamentos reflexivos. Esses registros apresentam um exercício de construção de um diálogo consigo mesmo e, também, com os interlocutores do profissional. Pode se constituir em uma narrativa biográfica, um relato experiencial ou um texto que evoca sentimentos e pensamentos escondidos até o momento.

São construções textuais realizadas num exercício objetivo de registrar os acontecimentos da prática, repensa-los e promover avanços no desenvolvimento profissional, revelando uma responsabilidade em apresentar um instante de vida que precisa ser compartilhado com o grupo, ou mesmo, externalizado para poder ser nitidamente exposto as indagações e dilemas internos.

Independente das formas de registro possíveis, existe a necessidade de contextualizar a prática da escrita no interior da formação e da prática docente. Como apontando no capítulo 1, a formação docente pode ser encarada a partir da concepção que a rege, a sua racionalidade. A racionalidade prática valoriza o professor como produtor de conhecimentos, por analisar e refletir a sua prática, sendo capaz de produzir conhecimentos e saberes (DINIZ-PEREIRA, 2014).

Dentro dessa visão o professor é valorizado como profissional que reflete sobre sua prática, sendo capaz de questionar teorias e conhecimentos que utiliza, e a relação que estabelece entre esses com a sua prática. O professor reflexivo (Schön, 2000; Zeichner, 1997; Nóvoa, 1997) pensa o movimento, dialético e dinâmico, entre o conhecimento e a prática, estabelecendo um posicionamento crítico frente a sua realidade prática. Nesse contexto formativo e profissional, o registro escrito assume importância por “colaborar para uma reflexão crítica do professor em relação ao seu fazer pedagógico, ajudando-o a estabelecer relações entre a sua ação e as teorias que a fundamentam.” (DINIZ-PEREIRA e CAÑETE, 2009, p. 21).

O registro escrito possibilita ao professor um movimento de organização, análise e avaliação de sua prática, possibilitando compreender como a dinâmica do trabalho pedagógico vai se constituindo e como ela pode ser ajustada a partir dos achados da reflexão.

Por meio da sua escrita e da leitura e releitura da mesma, pode o professor se auto proporcionar retornos em relação à sua atuação docente e, dessa forma, compreender os processos pertinentes à mesma. Compreender esses processos significa que o professor vai se apropriando do seu fazer, interpretando-o, detectando os pontos que são considerados como permanentes e aqueles passíveis de mudança. (DINIZ-PEREIRA e CAÑETE, 2009, p. 21)

O ato da escrita permite ao professor uma melhor compreensão da sua prática na medida em que escrever lhe dá um distanciamento, ajudando-o a desvelar os motivos que o levaram a escrita, os porquês, assim como, as relações possíveis a serem estabelecidas com os conhecimentos e teorias. A escrita contribui para uma formação crítica e ampliada do professor, por permitir revelar atitudes e fatos antes escondidos ou esquecidos no cotidiano.

Na pesquisa referente a produção escrita de diário de campo, Silveira e Axt (apud DINIZ-PEREIRA e CAÑETE, 2009) questionam a escrita produzida, colocando-a em confronto com o professor. As autoras afirmam que o objetivo é desassossegar o professor, problematizando as suas produções, com o propósito de fazer o professor enxergar e revelar novos entendimentos sobre sua prática.

Diniz-Pereira e Cañete (2009) apontam a escrita como um processo cíclico que gera um movimento de ação-reflexão-ação. Esse processo, segundo os autores, permite ao professor escrever sobre seu cotidiano, relatando os fatos relevantes, para posteriormente, refletir sobre as possibilidades que poderiam ser realizadas na prática narrada, fazendo com que esse ciclo se estabeleça um “lugar de diálogo entre teoria e a prática” (2009, p. 34).

Os acontecimentos narrados nos registros escritos têm uma valorização implícita para quem o escreve. O registro escrito se constitui em um lugar de fala, de memória, de desabafo, de solidão, pois todo fato narrado contribui para a uma interpretação, visto que o olhar empreendido na análise do registro é distinto daquele quando o registro foi feito. Todo fragmento escrito possui valor, por ser uma marca de um instante que teve relevância para o sujeito que o escreve. Os escritos são intencionais, de múltiplos significados, sempre abertos ao questionamento e, embora, particulares, possuem um aspecto mais geral, remetendo a aspectos gerais da organização social (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 48-49).

Assim, o registro escrito não resumisse as produções corriqueiras e burocráticas, como diários de classe, relatórios individuais, planos de aula e de ensino, mas, a qualquer registro que possa oferecer a possibilidade de questionar e problematizar a prática docente.

O registro escrito não é exclusivo a um gênero ou modalidade de escrita, mas, sim, é democrático por valorizar os fragmentos por menores que sejam, porque, qualquer fato registrado pode marcar uma possibilidade de reflexão para a prática docente.

A valorização do registro escrito pelo professor permite a esse profissional uma possibilidade de descolamento do cotidiano. As práticas corriqueiras podem tornar-se mecânicas e indiferentes, levando o profissional a executá-las sem perceber que está preso a um círculo vicioso da rotina prática. A escrita abre espaço para um lugar de respiro, de descolar o pensar e o fazer do cotidiano, oferecendo um instante de distanciamento e reflexão para o profissional.

Esse instante deve ser valorizado no interior da profissão docente porque oferece um momento de consciência da conduta profissional. Narrar um fato vivido amplia a maneira de visualizar a realidade, possibilitando uma outra maneira de se ver a profissão e o cotidiano. O professor deve ser incentivado e valorizado a narrar, registrar e concretizar suas experiências, visto que poucas são as profissões que permitem um instrumento e possibilidade para refletir sobre o seu ofício. Os registros escritos dos profissionais professores estimulam um redimensionamento do olhar do profissional sobre si, sobre a profissão e sobre o todo que o cerca.

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular em todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos. (PRADO e SOLIGO, 2009, p. 51)

Os registros compõem o material bruto a ser descoberto pelo professor num momento de pesquisa. Enquanto professor, os registros escritos possibilitam deixar marcado na história os relatos minhas vivências no exercício da profissão. Ao lançar um olhar sobre os registros, eles me permitem enxergar traços do percurso profissional que tracei ao longo dos anos, garantindo a preservação dos fatos relacionados com a minha prática docente. Pelos registros tenho acesso as metodologias utilizadas nos mais variados momentos, os acontecimentos

marcantes da dinâmica de convivência com os educandos e, também, posso ter uma sequência de quadros que expõem as diferenças entre o professor iniciante e o professor experiente.

As possibilidades que emergem dos registros escritos o tornam um importante instrumento teórico metodológico de intervenção enquanto professor pesquisador. Na posição de pesquisador, olhar para os registros me permitem voltar a mim, construindo uma memória dos fatos e, encontrando neles os objetivos perdidos, as faces de um sujeito que se desmancharam com a pressão do pensar sobre eles. Olhar os registros é encontrar o que havia se perdido, recordar e acionar ideias e conhecimentos que já não estão mais impregnados no sujeito. É reencontrar as questões que fundamentaram a prática um dia, rememorar os ideais, combustíveis dos primeiros passos na carreira profissional docente, pois, “ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais distante [...]” (PRADO e SOLIGO, 2009, p. 53)

A singularidade do trabalho pedagógico está na possibilidade de utilizar aquilo que se tem registrado, concreto factual, para acionar um estado de reflexão, observando, questionando e criando possibilidades. O registro escrito é esfera que confere unidade ao planejamento e a avaliação, conferindo a singularidade do fazer pedagógico. O entrelaçamento das esferas do registro, do planejamento e da avaliação podem se constituir como possibilidade de mediação entre a prática e a teoria, a prática e a pesquisa, ao acionar diferentes níveis de reflexividade e criticidade do sujeito.

2.2. O registro como esfera de mediação entre o planejamento e a avaliação

Considero o planejamento, não apenas em sua dimensão do pensar a organização dos conteúdos curriculares e objetivos de ensino, e sim, como parte de um processo amplo que abrange a metodologia de ensino e, a avaliação do processo de aprendizagem. O planejamento ao meu ver constitui-se em um espaço e um lugar, com vistas às relações já traçadas com os conceitos geográficos anteriormente (CUNHA, 2008).

Como espaço institucional, espaço social da escola, no qual o professor se expressa para a instituição na qual exerce sua profissão, conferindo uma resposta sobre como irá pôr em prática a concepção pedagógica, política e curricular dessa. É um espaço no que se refere à constituição de relações amplas de planejamento, planificação, avaliação e aprimoramento das diretrizes pedagógicas e curriculares.

Enquanto lugar, se configura como campo de significações, questionamento sobre sua prática, sobre seus acertos e erros, suas inquietações perante os dilemas que afloram. Um lugar de planejamento e reflexão desses questionamentos numa perspectiva de relações cotidianas e próximas, no qual o docente organiza sua prática pensando na amplitude organizacional, mas com olhos voltados na dinâmica da aprendizagem dos alunos, nas relações estabelecidas e nas experiências vividas. É o lugar do acontecer diário, da realização e da aproximação, da afetividade e concretização das relações humanas para o exercer docente, com capacidade de iniciativa e resistência a ação dos professores.

Na década de 1980 a questão do planejamento adquire uma centralidade no debate da democratização e consolidação do ensino público. Saviani (1986) traz para o debate a questão do planejamento como processo de reflexão, concebendo o planejamento como o momento de construção teórica da reflexão da prática pedagógica. Sua proposição objetiva compreende o planejamento como elucubração reflexiva que toma por horizonte as raízes do problema educacional, os quais devem ser respondidos por meio de uma rigorosa meta análise. A proposição de Saviani (1986) defende a capacitação docente em pensar metodicamente o espaço de reflexão da prática com a finalidade de traçar um planejamento que permita superar as mazelas do ensino e aprendizagem.

As discussões surgidas a partir da teorização do planejamento como reflexão enriqueceram e trouxeram um peso intelectual à prática docente. Todavia, vejo que tal proposição, no cotidiano escolar, faz aflorar situações incômodas aos que vivenciam experiências diárias com docentes das mais variadas perspectivas sociais, culturais e ideológicas.

Falo de minha prática e do que repensei sobre o planejamento ser rigorosamente metódico. Reflito constantemente sobre meus objetivos e metodologias de ensino. Em muitos casos vario uma metodologia de uma aula para outra, na troca de turmas e, em questão de minutos refaço meus planos prévios.

Esse refazer sem dúvida alguma foi uma reflexão. Mas não foi rigorosamente elaborada. Não tive tempo hábil para manipular os dados e retrazar a rota para além de minha imaginação.

O que estou querendo colocar é que o planejamento é uma reflexão da prática, a qual nem sempre é cabível ser rigorosa metodicamente. O rigor é requisito dessa reflexão, devendo ser exigido do professor como espaço do planejamento e compromisso com a prática. Questiono um rigor meramente técnico, aquele que cause um engessamento do processo em planilhas e ementas atualizadas a todo o momento.

Não estou, de maneira alguma, defendendo o abandono das conquistas no campo do planejamento didático político. Defendo que os instrumentos façam com que os docentes não se sintam acomodados, no estilo “deixe fazer”, porém, que sejam estimulados em um sentido de traçar estratégias e metodologias de aprendizagem e avaliação.

Os instantes em que troquei de uma turma para outra e vou refletindo sobre minha ação didática, são momentos que ficam restritos somente a mim. Não tenho como compartilhar a epifania da mudança instantaneamente e, na grande maioria dos casos, não consigo registrar nem sequer uma linha da virada que acabo de fazer. A riqueza desse dado impressiona. Impressiona por ser um estado de radicalização na atuação, pois virou o jogo da aprendizagem e estabeleço novas estratégias. E impressiona pela perda que os docentes têm em não conseguir registrar e compartilhar esse momento.

O registro do planejamento docente deve ser produzido com vistas a atender as generalidades do trabalho pedagógico, como o conteúdo curricular e estratégias de um dado período, mas, sobretudo, deve estimular o registro dos instantes de virada, possibilitando ter materializado o que foi repensado pelo professor, como um instrumento que possa permitir ao docente enxergar as potencialidades do reajustamento da rota.

Tendo como exemplo a arte, observamos o concreto da obra e contemplamos o acabado. Mas a essência, o estado de elaboração do todo artístico não contemplamos, a não ser implicitamente. E quanto a nossos interlocutores de profissão (professores e gestores), será que conseguem enxergar a guinada docente na construção da aprendizagem quando nos acompanham ou compartilhamos nossas experiências? Será que somos capazes de sensibilizar o educando sobre como aquela construção na qual está imerso foi previamente constituída? E quanto a gestão escolar e as políticas públicas, temos a capacidade de mobilizar esforços para reconhecer e valorizar um pequeno instante como esse no qual a prática se refaz e não é reconhecida?

Fusari (2010) questiona a “forma” e o “conteúdo” dos planos de ensino, e afirma ser de responsabilidade dos docentes buscarem a melhor construção textual para o mesmo. A construção textual a qual Fusari (2010) faz referência me remete a pensar em uma maneira diferente de expressar o planejamento docente, uma construção textual que valorize o todo, onde o docente seja capaz de valorizar em seu plano os momentos perdidos.

A realidade exige repensar à construção dos objetivos, da metodologia e da avaliação da aprendizagem, sempre tendo a prática pedagógica calcada numa concepção de homem, de mundo e de sociedade, a qual se modifica de acordo com as metamorfoses sociais. O

professor deve interconectar sua construção de ensino com a vivência social de seu educando, tendo a como principal objetivo da organização do trabalho pedagógico.

Tendo o registro escrito dos momentos em que o planejamento “oficial” não foi executado, devido as dinâmicas cotidianas, permite ao professor avaliar como sua prática profissional se estrutura em determinados períodos, dando a ele uma visão ampliada do processo de aprendizagem, do seu tempo, da sua dinâmica, “nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo, e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer.” (ANASTASIOU, 2004, p.3)

Por exemplo, no período em que antecede as férias escolares enfrente a pouca presença dos educandos que já vão emendando os dias de descanso. Nesses dias costumo trazer jogos, brincadeiras e dinâmicas que tratam dos conteúdos ensinados, e que de maneira casual e leve tocam os poucos dias letivos restantes. Tais atividades não estavam contempladas no plano, pois mesmo sabendo que neste período não haverá a grande maioria dos alunos presentes, o plano precisa constar conteúdos curriculares, mesmo que não consiga trabalhar.

Digo que a gestão escolar não encara, por vezes, como adequado o conteúdo em atividades que não são “formais”, pois nelas não vislumbram as competências, habilidades e estratégias convencionais do espaço escolar. Esse olhar duvidoso é gestado, em parte, pelo histórico das práticas, fazendo os gestores indagar: o professor está ensinando ou está matando o tempo? E, também, pela cobrança que os gestores da unidade sofrem das outras instâncias de supervisão do trabalho pedagógico.

Esse caso demonstra como aquilo que é traçado em muito não está de acordo com o que está sendo executado e, como a falta de compromisso de algumas práticas passadas podem levar a um questionamento sobre atividades aparentemente não formais. O plano, muitas vezes não aceita as dinâmicas dos educandos, que se ausentaram antes do fim do período letivo, causando uma profunda alteração na dinâmica do cotidiano escolar.

O planejamento do cotidiano escolar deve ser compreendido como um ato de projetar ações com fim de atingir dados objetivos, sendo tais objetivos, uma construção social sobre o dever da educação. O dever da educação escolar é constituído na forma de legislação, e por ser uma ação essencialmente humana, o trabalho escolar é um ato político, visto o caráter axiológico do ato de ensinar.

Executar o ato planejado exige uma forma, uma metodologia de ação, que está vinculada com o plano, mas que pode se descolar da dinâmica efetiva da realidade. Assim, é

preciso a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) e de um planejamento didático para dar conta de executar o pensar. Vasconcelos (2002) afirma que a prática de sala de aula está vinculada a uma proposta conjunta com a escola e com a sociedade.

A proposta escolar, o PPP, compreende um processo de definição dos objetivos da ação da escola, pautado na realidade social dos educandos (clientela escolar) previamente diagnosticada, expressando os valores e intenções do ensino da unidade, assim como, as bases teóricas metodológicas que permitirão a equipe escolar desenvolver os objetivos propostos no PPP.

Paulo Freire nos anos 1970 com a clássica obra *Pedagogia do Oprimido* salientava que ensinar é uma ação carregada de intenções para a formação social do ser homem. O debate não é tão recente quanto parece, e mesmo já carregado de história está longe de ser encerrado. O PPP é um lugar democrático de disputa política e ideológica, e deve ser encarado dessa maneira. Seu conteúdo expressa uma projeção social de ser homem, a qual deve ser debatida e questionada.

Assim, sua construção deve-se iniciar com um estabelecimento de uma tomada de posição sobre o que se quer, quais os valores serão expressos, o que deve ser aprimorado, e como esse planejamento vai acontecer. Esse primeiro passo garante a possibilidade de identificar as variáveis atuantes na realidade, sendo elas políticas, econômicas, sociais e culturais, e formar um painel sobre onde o plano irá se estabelecer.

A tal interconexão do planejamento com a realidade ocorre por meio da metodologia, a qual pretendo explicitar, por meio da apresentação da metodologia dialética (VASCONCELOS, 1992). A dialética é uma categoria cara a filosofia e as demais ciências sociais. A visão de mundo construída da dialética pressupõe o movimento, sendo constantemente modificadas as esferas materiais e ideais da sociabilidade. Essa dinâmica social se estabelece também na construção dos conhecimentos, fazendo com que o saber se desenvolva em um constante mover de resposta aos novos arranjos sociais. A dialética pressupõe uma combinação de mapeamento do estado das relações e o desenvolvimento de estratégias para responder a essas relações. O saber é constituído nesse complexo desenrolar, onde o avanço ocorre à medida que estabelece um diálogo entre o já existente e o novo, conferindo respostas às demandas que não são mais atendidas pelo consolidado (GADOTTI, 2012).

Tendo em mãos os objetivos e valores éticos que a escola pretende trabalhar, associado a uma metodologia que assume o movimento e dinâmica social, é possível o

estabelecimento de um PPP que articule planejamento, metodologia, trabalho coletivo e constante avaliação.

O registro escrito da prática pedagógica em consonância com um planejamento que permita ao docente expor os instantes de mudanças na condução do processo de aprendizagem, dimensiona o elo que proponho entre registro, planejamento e avaliação. A constituição desse entrelaçamento só pode ocorrer caso o professor e, a equipe escolar (professores, gestores e funcionários), tenha clara as bases teóricas metodológicas que articulam essas instâncias.

Em pesquisa que busca compreender o processo de reflexividade de um grupo de professores, Sadalla e Sá-Chaves (2008) apresentam os níveis de lógica reflexiva que se estabelecem nos discursos. As autoras apontam a importância de o corpo docente ser levado a refletir sobre prática, como meio do professor interferir com mais propriedade em sua prática.

Quando a comunidade escolar valoriza a reflexão da prática cotidiana existe a possibilidade de intervir e reconstruir a ação, num conjunto de novos saberes que devidamente ajustados podem influir na melhoria da aprendizagem e no aprimoramento profissional. Sá-Chaves (2008) apresenta um quadro teórico no qual parte-se da lógica reflexiva, dividida em quatro níveis que possibilitam desenvolver a reflexividade da prática. Os níveis de reflexividade apresentados pela autora possibilitam compreender como diferentes abordagens dos registros a serem analisados podem influir na formação profissional do professor e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O nível *técnico* apresenta o relato de algum fato, no qual o indivíduo pondera alguns elementos, como o tempo, os participantes e recursos, por exemplo. O nível *prático* apresenta o fato narrado pelo indivíduo, dando um caráter mais pragmático a sua ação e emitindo opiniões. Já o nível *crítico* apresenta uma análise crítica do fato a partir de uma visão ética, apontando o fato e o que poderia ter sido feito tendo como referencial valores como justiça, respeito, solidariedade, etc. O último nível, o *metacrítico*, o indivíduo analisa o fato e a si mesmo, se reconhecendo como um dos responsáveis do acontecimento. (Sadalla e Sá-Chaves, 2008, p. 194)

A reflexão dos registros permite ao profissional professor estabelecer uma relação reflexiva com as situações vivenciadas, possibilitando um aprofundamento nos níveis de reflexividade, assim como, nas ações que serão empenhadas a partir da reflexão. A reflexão pode se estabelecer em uma combustão dos níveis, ou numa progressão não linear, as quais permitem ao profissional vislumbrar como sua prática tem se enquadrado no contexto escolar, assim como, ele próprio tem se mobilizado ou não para as mudanças necessárias.

A minha formação profissional está marcada pela valorização do planejamento como lugar de reflexão, considerando os aspectos cotidianos dos educandos e as suas necessidades de formação; da metodologia dialética como caminho pelo qual é ladrilhado as possibilidades de aprendizagem. O meu relato, anteriormente descrito, sobre como promovo a aprendizagem no período que antecede as férias revelam a preocupação em adequar as atividades ao planejamento. Ele revela como a metodologia dialética marca minha formação inicial e que venho provendo-a em minha prática.

A metodologia do trabalho pedagógico expressa para além dos objetivos estabelecidos em projetos e planos de ensino. A metodologia é um painel de análise da prática, por onde passam os aspectos menores que por vezes são negligenciados na avaliação do trabalho docente. A escolha metodológica é uma escolha política. Uma escolha pautada em uma vinculação ideológica e pragmática com o campo de atuação docente. Essa escolha perpassa critérios do ponto de vista político, social e cotidiano do docente.

A metodologia em sala de aula por ser política está diretamente associada a uma perspectiva de avaliação constante do trabalho docente. Ela é o ponto nevrálgico da relação professor-aluno e aprendizagem-conhecimento. A execução metodológica do como ensinar vai delinear a perspectiva da efetividade do conhecimento. O professor pode ter um amplo domínio específico do conteúdo, contudo, se não efetivar a construção desse conhecimento em uma aprendizagem efetiva, de nada valeu o domínio específico.

A metodologia vai expressar o compromisso e a disciplina docente. O compromisso com o processo de aprendizagem e com o projeto de educação. É dever docente ter consciência de avaliar os objetivos do projeto de educação ao qual está inserido, e ser responsável pelo exercício reflexivo comprometido com esses objetivos.

É dever docente disciplinar sua conduta e seu tempo para compor a prática de maneira coesa e adequada com a metodologia de aprendizagem. O docente precisa trabalhar de maneira compartilhada com seus alunos, visando o empenho para ensinar e apreender, pautado na responsabilidade e respeito com o outro. A busca por esse ideal de ensino e aprendizagem deve ser constantemente avaliado pelas partes envolvidas.

A avaliação do processo da aprendizagem e do processo de ensino é parte fundamental do planejamento. A avaliação é o momento no qual se questiona como o processo foi construído e se a sua efetivação é real. A avaliação da aprendizagem é um processo, e se configura como instrumento de ação para intervenção. Como instrumento procura diagnosticar por meio de qualificação aquilo que foi de fato apreendido pelo educando. Um

instrumento capaz de medir e qualificar a aprendizagem, mas que não se restringe a isso (LUCKESI, 1995).

A dimensão interventiva da avaliação se caracteriza pela construção de uma estratégia para retomar os objetivos de aprendizagem não consolidados pelo educando. É um estado que não deve se excludente e separatista, no qual põe a margem os sujeitos das novas possibilidades e formas de aprendizagem. Mas, sim, deve intervir e criar novos meios de construção dos conhecimentos e saberes não adquiridos.

Todos esses momentos se caracterizam de maneira processual, ou seja, acontecem de maneira simultânea, associado ao planejamento e a metodologia de ensino. Um não se encerra no outro. Ao contrário, eles constituem em uma única esfera de atuação que se caracteriza como meio pelo qual se faz a aprendizagem do conhecimento.

Por isso é preciso navegar, por um caminho pelo qual se possa efetivar a aprendizagem. Como o leito de um rio, a esfera do planejamento é por onde se navega em direção a consolidação de um espaço e lugar de aprendizagem para os educandos, e sobretudo para o docente. Um rio “escolhe” sempre percorre o caminho que lhe seja mais favorável, nunca ousando contra o relevo.

Entretanto, eu docente, tenho um compromisso com minha prática, e o planejamento revela esse espaço de navegação, o qual não posso optar pelas escolhas como um rio, ir pelo mais fácil. Tendo todo ato de escolha um interesse, um compromisso, preciso escolher o caminho que seja efetivo para a minha prática, navegar por relevos desafiadores, mas, que são necessários tendo em vista meu maior desafio: promover uma aprendizagem significativa e efetiva de meus educandos.

Dessa forma, a aprendizagem está associada a organização do trabalho pedagógico num sentido estreito. As esferas propostas: registros, planejamento e avaliação, atuam numa unicidade que confere ao fazer pedagógico a sua singularidade.

Todo o planejamento deve ser devidamente registrado. Os instantes de mudança e novidade também estão inclusos nesse proceder habitual do registro. O trabalho pedagógico é valorizado quando se volta para o registrar as atividades, pois permite a constante avaliação daquilo que foi trabalhado, permitindo traçar novos percursos.

O trabalho pedagógico estimulado e construído nessa unicidade dos registros, planejamentos e avaliações constantes, possibilita ao docente desenvolver-se enquanto um sujeito permanentemente reflexivo. A reflexão deve ser estimulada num sentido amplo do fazer pedagógico, embora existam limites, os quais trataremos mais adiante.

Todavia, deixar a lâmpada do estímulo e criação reflexiva acesa, garante um percurso no organizar o trabalho pedagógico que favorece a dialética na construção da aprendizagem, num sentido de ampliar o compartilhamento dos saberes apreendidos da experiência docente. O refazer-se constante, assim como, a vigilância sobre o que se faz, permite ao professor um trabalho dinâmico e coeso com os objetivos antes estabelecidos, promovendo um lugar de aprendizado que ultrapassa a monótona rotina escolar que estamos a tanto tempo acostumados.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter subjetivo, onde se valoriza o questionamento das situações, a análise crítica e a criatividade na interpretação dos dados. Pela natureza do objeto de pesquisa e dos instrumentos usados, não é possível estabelecer grandezas de medidas objetivas para analisar os dados, assim como, não há leis universais que expliquem os eventos analisados.

A abordagem qualitativa pressupõe o ser como um sujeito histórico e intencional, que está em constante interação com o mundo em que vive, interferindo para modificá-lo, ou não. O estudo das relações sociais, exige uma metodologia que as considere do ponto de vista das suas ideias, perspectivas e significações expressas ou veladas. O pesquisador não se coloca em um estado de neutralidade ou passividade, não nega sua condição humana e social, ao contrário, implica em sua investigação suas intenções e olhares, promovendo uma interpretação ímpar.

Numa abordagem qualitativa, o pesquisador coloca interrogações que vão sendo discutidas durante o próprio curso da investigação. Ele formula e reformula hipóteses, tentando compreender as mediações e correlações entre os múltiplos objetos de reflexão e análise. Assim, as hipóteses deixam de ter um papel comprobatório para servir de balizas no confronto com a realidade estudada. (SUASSUNA, 2008, p. 349)

A abordagem qualitativa valoriza o subjetivo como parte integrante dos fenômenos analisados, considerando a teoria como não acaba, a qual se refaz no decorrer da pesquisa, à medida que os dados são analisados. Os dados na pesquisa qualitativa permitem evidenciar a significação das experiências vividas no processo de ensino, a partir das análises que são empenhadas pelo observador, selecionando-os conforme o valor deles para a interpretação da pesquisa.

O procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; (SUASSUNA, 2008, p. 350)

Ao propor uma reflexão metacrítica sobre o processo de elaboração de saberes sobre a própria docência utilizei como dados a serem analisados registros escritos por mim no início da profissão. O fato de registrar ideias e sensações surge desde o primeiro momento coletivo de planejamento no qual participei, pois percebia ser um meio de guardar, memorizar os

acontecimentos, com o objetivo de servirem como balizas para as ações futuras.

Os registros aqui analisados compreendem o período de julho de 2014 a julho de 2016. A produção intensa de registros deu-se no período de meados de 2014 até o final de 2015, numa demarcação temporal do primeiro ano de experiência profissional, repleto de incertezas e desafios. Os registros foram realizados em papéis avulsos, cadernos e agendas, nos diários de acompanhamento cotidiano das turmas e, no meio digital, sempre que se fazia necessário colocar em evidência escrita os meus pensamentos e sentimentos.

Reencontrar os registros para a devida análise aqui proposta, valida a intenção inicial de produzi-los, na qual são eles meios capazes de fazerem-me refletir sobre os acontecimentos passados, porém, principalmente, refletir sobre as práticas e decisões futuras

Mas a memória não passa somente por uma perspectiva individual e voluntária – está evidentemente vinculada a escolhas individuais, porém sempre dentro de um determinado contexto sociocultural, de uma determinada circunstância coletiva. Pressupõe também, por oposição (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 52)

Ao iniciar a carreira docente deparei-me com um grande desafio. Não tinha experiência prévia na docência, a não ser na regência dos estágios na época da graduação. Efetivei-me como professor na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em julho de 2014, em uma escola numa cidade do interior do estado. A escola estadual – EE – em que me efetivei possui um histórico marcado por conflitos, seja no convívio entre os alunos e professores, dos professores com a gestão e, da escola com a comunidade.

Não conheci esse histórico no primeiro momento em que cheguei a EE para o replanejamento do ano de 2014. Esse encontro foi marcante, pois deixou-me incomodado com as colocações que foram feitas pelos professores e gestão. O clima não era harmonioso, não havia concordância entre as partes e os discursos eram por vezes incoerentes. Esse momento me levou ao primeiro registro escrito em casa, após a reunião, no qual coloquei minhas primeiras sensações, e iniciei um processo de registrar tudo o que me incomodava.

O segundo semestre de 2014 foi marcado por registros constantes das aulas, dos acontecimentos. Tudo era novidade e se revelava a mim, provocando euforia e entusiasmo com a profissão. Nesse período (segundo semestre de 2014) lecionava para dois sétimos anos do Ensino Fundamental ciclo II (regular) e quatro turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As novidades na relação com os alunos marcaram os registros produzidos nesse período, no qual comecei a compreender a importância da minha figura social.

No início de 2015, já possuía um caderno para os momentos semanais de trabalho

pedagógico. Nele, o caderno, era registrado poucas e muitas linhas sobre o que acontecia nesses momentos coletivos. Existiam algumas reflexões sobre os textos lidos nesses encontros pela coordenadora, assim como o registro de falas de colegas. A sistemática de escrita rendia pelo menos algumas linhas por semana, ora mais aprofundadas, ora mais sucintas.

No mesmo ano de 2015 tinha o hábito de utilizar uma agenda. Nessa marcava compromissos pessoais e profissionais, estando ela sempre em minha companhia. Por vezes escrevia alguns pensamentos que afloravam, e percebia a necessidade de registra-los, devido a sua importância reflexiva. Era comum eu fazer registros na agenda no caminho a EE, nos terminais rodoviário e urbano, assim como na própria EE.

As produções escritas em meio digital eram sempre realizadas em casa. Após a leitura de um texto de uma disciplina da pós-graduação, ou quando me recordava de algo que marcou o dia na EE, me colocava a frente do computador para expor minhas ideias. Esses registros são característicos de um nível mais aprofundado de detalhes e reflexões do que os demais, visto que eram realizados em momentos com maior disponibilidade de tempo.

Aliás, o tempo é parceiro fundamental na produção de registros. Ele influencia diretamente na produção, marcando o compasso da extensão e da profundidade dos relatos, reflexões e descrições. A EE foi o espaço mais usado para a produção dos registros, que eram realizados durante a ministração das aulas, nos períodos de trabalho coletivo e nos intervalos entre uma aula e outra (as janelas).

A EE localiza-se em uma região periférica da cidade. Os bairros que a circundam são conjuntos habitacionais populares da década de 1990 junto com um bairro derivado de um processo de ocupação de uma área de uma antiga fazenda. Por sua característica periférica e história de ocupação, a clientela atendida pela EE é proveniente de classe pobre e média baixa. Há a presença do crime organizado, atuando no tráfico de entorpecentes, e a violência está presente, sobretudo por meio de agressões físicas.

Nesse contexto sociocultural se encontram os meus alunos, que apresentam núcleo familiar diverso, onde muitos estão sob a guarda dos avós em decorrência de encarceramento dos pais, falecimento ou conflitos familiares. O número de alunos que apresentam alguma deficiência psicológica é considerado elevado (um aluno de inclusão para cinquenta matriculados, em média). O histórico de conflitos familiares e extraescolar por meio de agressões físicas, repete-se nas atitudes dos alunos dentro da EE, com a ausência de valores como respeito, união, paz e solidariedade.

A equipe gestora é composta por um Diretor (não efetivo do cargo de Diretor), uma vice-diretora, uma Professora Coordenadora Pedagógica e uma Professora Mediadora.

Existem projetos educativos e sociais desenvolvidos em parceria com os Poderes Executivo e Legislativo Municipal, Secretarias de Educação e Esporte, e Organizações Não Governamentais (ONGs). A adesão dos projetos por parte dos professores é volátil, tendo uma maior adesão em uns e menor nos outros.

Os professores da unidade não possuem uma cultura de continuidade da formação, tendo quatro docentes com nível de pós-graduação ou especialização em alguma área do conhecimento, de um quadro total de trinta e quatro docentes. A falta de atenção para a formação evidencia-se nos debates desenvolvidos nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), em que predominam opiniões e retóricas sem forte embasamento teórico ou, não ocorre nenhuma discussão em decorrência do desinteresse pelos assuntos tratados.

O contexto dos ATPCs proporcionava momentos de inquietação e desconforto com meus colegas, por percebia que as posições políticas e teóricas não estavam fundamentadas em conceitos ou fatos relevantes, mas sim, em relações de proximidade ou não com os membros da gestão escolar. Por vezes tinha a sensação de que meus colegas adotavam a tática do “quanto pior, melhor” para desestabilizar a EE, com o objetivo de justificar a falta de profissionalismo.

A estrutura escolar não contribui para estimular a formação continua ou um empenho maior dos profissionais na sua atuação. A atuação em condições objetivas de trabalho repleto de desestímulos (salário, reconhecimento profissional, agressões e violências, falta de estrutura física e limpeza) acaba por tornar os profissionais da EE, inclusive eu, em pessoas desanimadas e desamparadas, fazendo-se por muitos momentos perder a esperança de dias melhores para a Educação.

Muitos são os registros em que encontrei um lugar de desabafo contra essa realidade cotidiana a qual estou submetido. Neles estão minhas dúvidas quanto ao posicionamento profissional dos docentes e, seu real compromisso com a educação e transformação do contexto escolar, social e afetivo dos alunos. Os registros, as frases sempre carregadas com sentidos de decepção, tristeza, fadiga emocional e profissional, me serviam como lugar para derramar essas sensações, num processo crítico quanto ao meu papel nesse contexto, e as minhas atitudes.

Os registros compõem os dados da pesquisa, sendo a fonte para as reflexões aqui colocadas. Esses registros foram agrupados em um inventário (PRADO e MORAIS, 2011). O inventário constitui-se numa forma de organização da própria pesquisa, colocando uma ordem na desordem dos dados que vão se avolumando durante as experiências.

Inventariar é mais que uma prática de catalogar os documentos, escritos, imagens e

registros vários de uma pesquisa. Um inventário de pesquisa reflete um pouco do que somos, dos critérios e olhares que empenhamos quando vasculhamos os guardados de uma história.

O grande desafio está em pensar um inventário que busque uma coerência ética e epistemológica, que permita, além disso, um tratamento dos materiais de pesquisa que não elimine a imprecisão, a ambiguidade, a contradição presente nos objetos e nos sujeitos, pois é preciso “abrir a possibilidade de um conhecimento mais rico e menos seguro”. (PRADO e MORAIS, 2011, p. 145).

O ato de classificar e selecionar os dados da pesquisa repousa na ideia de fazer possível a reconstituição de uma história, validando as experiências por meio de uma construção que permita visualizar de maneira ampla o que se tem, para, depois, escolher o material que permita evidenciar de maneira mais próxima à realidade o que estamos nos propondo a contar, uma tradução possível do vivido.

A aceitação por fazer um inventário repousa, portanto, na ideia de que o esforço para articular os saberes dispersos, para reconstituir o que vivemos em nossas pesquisas, não traz a certeza de que possamos ter conseguido. Não há certeza absoluta de que estes e não outros elementos são os mais importantes e significativos a serem destacados e analisados. (PRADO e MORAIS, 2011, p. 146)

Trazer para um inventário os achados de uma pesquisa é a maneira de guardar os dados, preservando-os, além de permitir que eles sejam revisitados por outros, fazendo-se possível um novo reconhecimento dos dados, “um inventário ao mesmo tempo em que tem uma função conservadora, pode ter também uma importante função emancipadora” (PRADO e MORAIS, 2011, p. 151).

A organização dos dados no inventário permitiu visualizar os dados possíveis a serem analisados. O volume revelou que muitos registros tinham um tema recorrente quanto ao cotidiano escolar: a indisciplina e a relação professor-alunos, todos registrados nos diários de classe, documentos oficiais da SEE. Esses registros foram relidos e selecionados três que marcaram minha experiência. Os registros selecionados desse tema para serem analisados permitem com que eu possa reconstruir os aprendizados que tive enquanto professor e mediador de conflitos em sala de aula, assim como da minha relação profissional com as dificuldades de aprendizado e atitudes dos meus alunos.

Os outros dados selecionados foram extraídos do caderno de ATPC, um registro em folha avulsa e outro em meio digital. Esses três registros marcam a possibilidade de

(re)construir saberes a partir da escola como território de contradições da docência, permitindo uma reflexão metacrítica sobre os saberes produzidos a partir da experiência. Esses registros caracterizam a relação ampla que o profissional professor estabelece entre sua função social, seu relacionamento com os seus pares profissionais e a estrutura educacional.

INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS DA PESQUISA

CÓDIGO	IDENTIFICAÇÃO DO MATERIAL	DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
1- DIÁRIOS DE CLASSE		
Registro das observações e reflexões sobre as aulas realizadas em Diário de Classe, documento oficial de registros da SEE/SP referente a frequência dos alunos, registro de conteúdos e metodologias das aulas, das avaliações realizadas e de observações gerais.		
DC01	Diário de Classe 7º ano 3 (2014)	Diário de Classe da SEESP com campos para anotação de frequência, conteúdos ministrados e observações gerais. Registro sobre indisciplina dos alunos.
DC 02	Diário de Classe 7º ano 4 (2014)	Diário de Classe da SEESP com campos para anotação de frequência, conteúdos ministrados e observações gerais. Registros sobre indisciplina dos alunos.
DC 03	Diário de Classe 6º ano 1 (2015)	Diário de Classe da SEESP com campos para anotação de frequência, conteúdos ministrados e observações gerais. Registro sobre indisciplina dos alunos, dificuldades de aprendizagem e boas práticas desenvolvidas.
DC 04	Diário de Classe 6º ano 2 (2015)	Diário de Classe da SEESP com campos para anotação de frequência, conteúdos ministrados e observações gerais. Registros sobre indisciplina dos alunos e dificuldades de aprendizagem.
DC 05	Diário de Classe 6º ano 3 (2015)	Diário de Classe da SEESP com campos para anotação de frequência, conteúdos ministrados e observações gerais. Registros sobre indisciplina dos alunos e dificuldade de aprendizagem.
DC 06	Diário de Classe 6º ano 8 (2015)	Diário de Classe da SEESP com campos para anotação de frequência, conteúdos ministrados e observações gerais. Registros sobre indisciplina dos alunos e dificuldade de aprendizagem.

2. CADERNO DE ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (ATPC)

Caderno com anotações reflexões dos encontros de ATPC ocorridos na escola uma vez na semana, durante 100 minutos.

CA01	Anotações das ATPC do período compreendido de julho/2014 a agosto/2015	Anotações sobre 20 encontros de ATPC, totalizando 17 páginas, com reflexões sobre os encontros, sobre os textos mobilizadores lidos durante os encontros e, considerações sobre as discussões que emergiram após a sociabilização dos textos.
------	--	---

3. AGENDA DE ANOTAÇÕES DIÁRIAS

Agenda de anotações e compromissos, com registros realizados no período de 2015, no trajeto para a EE, na EE ou em casa.

AA01	Agenda de Anotações de 2015	Agenda espiral com registros sobre compromissos pessoais e profissionais. Registros de encontros de ATPCs, com reflexões. Reflexões sobre o cotidiano escolar, realizado no trajeto para a EE, na EE ou em casa.
------	-----------------------------	--

4. PASTA DE REGISTROS – FOLHAS AVULSAS

Registros sobre assuntos referentes ao cotidiano escolar, realizados na EE em momentos não específicos.

PR-FA01	Folha avulsa – pedaço de folha de caderno	Registro elaborado em 16/07/2014, na EE, sobre as primeiras impressões das turmas do EJA.
PR-FA02	Folha avulsa – pedaço de folha de caderno	Registro elaborado em 20/08/2014, na EE, sobre o tema da próxima aula, com a leitura do poema “O operário em construção”
PR-FA03	Folha avulsa – pedaço de folha de caderno	Registro elaborado em 24/11/2014, na EE, sobre o falecimento da mãe de um aluno.
PR-FA04	Folha avulsa – pedaço de folha de caderno	Registro elaborado em 05/02/2015, na EE, sobre questionamentos da prática docente.
PR-FA05	Folha avulsa – pedaço de folha A4	Registro elaborado em 06/04/2015, na EE, sobre fatores desmotivadores da profissão.
PR-FA06	Folha avulsa – pedaço de folha A4	Registro elaborado em 18/04/2016, na EE, sobre a indisciplina de uma turma.
PR-FA07	Folha avulsa – pedaço de folha A4	Registro elaborado em 18/04/2016, na EE, sobre a desordem e falta de responsabilidade com a organização dos materiais da escola.

5. PASTA DE REGISTROS – MEIO DIGITAL

Registros sobre assuntos referentes ao cotidiano escolar, as dificuldades de aprendizagem e desânimo frente à docência, realizados em editor de texto digital.

PR-MD01	Arquivo de editor de texto	Registro elaborado em 15/06/2015, em casa, sobre o encontro presencial no curso de formação de professores iniciantes.
PR-MD02	Arquivo de editor de texto	Registro elaborado em 11/12/2015, em casa, sobre o lançamento do livro de poesias produzido pela EE.
PR-MD02	Arquivo de editor de texto	Registro elaborado em 10/02/2016, na EE, sobre os acontecimentos da reunião de planejamento anual.

A partir da organização dos materiais para a pesquisa, por meio do inventário de documentos, foi possível dimensionar as análises. Os dados inventariados possibilitaram uma compreensão sobre a riqueza dos registros, permitindo realizar uma seleção desses, no qual que fosse possível visualizar o contexto em que eles foram produzidos. A contextualização da produção dos registros revela como o sujeito que registra estava inserido em um contexto sócio-histórico e educacional, trazendo aos olhos a possibilidade de compreender os elementos que mobilizam a prática docente.

Sob a luz do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), o qual compreendo como um paradigma de investigação a partir de hipóteses iniciais levantadas pelo pesquisador, procurando no movimento entre essas hipóteses e dados explicar a relação dos fenômenos e seus efeitos sobre a construção histórica e social. É um paradigma de investigação que privilegia os indícios e as pistas, não os fatos explícitos dos fenômenos e procura nesses indícios elementos que permitam atingir aspectos da realidade. Ao propor o paradigma indiciário Ginzburg parte da História tradicional, a qual negligenciou ou ocultou aspectos residuais, considerados irrelevantes. A partir desses dados deixado de lado, marginais, é possível estabelecer uma relação com o contexto amplo, interpretando questões relevantes por meio do acesso de situações tidas como irrelevantes.

A proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, "baixos", forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (GINZBURG, p. 149-150).

A perspectiva do paradigma indiciário não trabalho com regras fixas para a investigação. A proposta é valorizar o faro do pesquisador, o qual deve se atentar para o irrelevante, o inacessível, e daí extrair material para poder estabelecer uma compreensão

teórica dos fatos. Os dados e a teoria se constituem no percurso, em uma relação de entrecruzamento e fundamentação que extrapola a universalização dos conceitos e ideias, tornando-os únicos e específicos na construção da pesquisa.

CAPÍTULO 4: ANÁLISES DOS REGISTROS E LIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS

Os registros serão apresentados por meio de episódios relatados conforme original. Após cada registro, será feito um exercício de interpretação sobre o que os dados revelam. Antes do relato de cada episódio é identificado o registro segundo o código de identificação no inventário, e contextualizado quanto as motivações que mobilizaram a escrita, assim como os fatos relevantes a serem considerados do episódio.

Esse será um exercício de memória e reflexão sobre minha prática. As considerações que apresentarei são próprias, mas não acabadas, estando à disposição do leitor para novas reflexões e questionamentos. Na leitura dos registros levarei meu olhar sobre aspectos que me incomodam e me fazem questionar meus posicionamentos. Será uma lente de interpretação, a qual pode ser fraca diante da riqueza dos dados, mas, é particular e peculiar considerando meu desenvolvimento profissional.

Os registros selecionados estão divididos em dois grupos. O primeiro evidencia a sala de aula como um lugar de diferença. Lugar de relações e apropriações de saberes que não obedecem a uma racionalidade técnica. Ao contrário, possibilitam o desenvolvimento de uma racionalidade prática dos acontecimentos cotidianos, pavimentando a possibilidade de uma racionalidade crítica de formação. Os registros permitem marcar a sala de aula como lugar de relações entre sujeitos diferentes, que necessitam se colocar em reflexão permanente sobre suas atitudes, sobretudo, o professor, profissional que além de refletir sobre sua prática deve de alguma forma estimular o outro, seu aluno.

As análises de três registros me permitem traçar saberes que foram construídos despercebidamente por mim. Saberes que se constituíram a partir de experiências marcadas pela diferença e contradição. O registro escrito permite fazer uma reflexão metacrítica, ao me colocar frente uma situação na qual me reconheço como sujeito capaz de avaliar e transformar essa situação em um outro momento.

Desta forma, a relação formativa que se estabelece no coletivo permite ao estudante a (re)estruturação e fundamentação da construção do próprio conhecimento, na medida em que, ao agir, refletir e narrar os fatos e o seu papel no decurso dos mesmos, elabora e (re)elabora o seu conhecimento prévio. (SILVA e SÁ-CHAVES, 2008, p.729)

Já o segundo grupo mostra a escola como território de contradições da docência. A reflexão na qual o profissional coloca-se como sujeito ético e social, permite o estabelecimento de um dispositivo de transformação das situações, pois fundamenta as

práticas a partir de uma dialética entre o conhecimento teórico e o saber do cotidiano. Esse movimento marca o desenvolvimento profissional do professor e a sua constituição enquanto sujeito social, político e histórico.

Assim, nesse segundo grupo são apresentados três registros que marcam a escola como um território de contradições da docência, em aspectos políticos, profissionais e pessoais dos sujeitos envolvidos.

A análise divide-se em dois tempos. Primeiro o tempo do episódio, da análise do próprio episódio, marcando as descrições e relações possíveis a serem extraídas deles. No segundo tempo, é o momento da reflexão do estabelecimento de uma metacrítica sobre os saberes desenvolvidos a partir dessas experiências, trazendo conceitos e relações com teorias que permitem estabelecer um caminho para a reflexão do cotidiano do professor iniciante e seus aprendizados.

4.1 Sala de aula como lugar de diferença

Primeiro Episódio

O primeiro episódio foi estabelecido a partir de um registro expresso no diário de classe (DC 03), manuscrito e refere-se a um aluno com deficiência visual, que será apresentado sob o codinome Montanha. Todo relato extraído do diário de classe está apresentado em uma caixa de texto com a imagem de um lápis indicando sua condição manuscrita. Logo abaixo do episódio encontra-se a análise.



Montanha apresenta baixa visão, e desde o início prontifiquei-me a trazer todos os trabalhos escritos com letra ampliada; todavia o mesmo se recusa a realizar as atividades, desdenhando da ação do professor, alegando cansaço e preguiça em não realizar as atividades.

Se fosse apenas tal atitude de desleixo, relevaria, todavia o mesmo é agressivo, agride verbal e fisicamente os demais colegas; Montanha apresenta um hábito desagradável: mentira. Mentira excessivamente, e sem vergonha de assumir.

Montanha apresenta uma deficiência física grave que afeta de imediato suas relações pessoais e com a aprendizagem. O fato de ter baixa visão é um entrave e motivo de desânimo para aprender, visto que é difícil se concentrar em qualquer atividade, sendo preferível realizar movimentos dinâmicos, talvez, mais atrativos a seu olhar. Assim, o aluno opta por não realizar nada.

Buscando na literatura referente a indisciplina e a escola, o texto de Aquino (1998) traz um contraponto a minha afirmação anterior

Muitas vezes, entretanto, temos a impressão de que os alunos não têm interesse algum naquilo que temos para lhes ofertar. Ou então, que os conteúdos escolares seriam, na verdade, alheios aos interesses imediatos, pontuais da criança e do jovem contemporâneos. Isso não é bem assim. Vale lembrar que *suas demandas não são tão definidas*, ou irreduzíveis, a ponto de não poderem ser transformadas. Além do mais, a curiosidade é algo que marca fortemente a infância e a adolescência, assim como a imaginação é a estratégia principal empregada para descobrirem o mundo intangível à sua volta. *Pois então, qual é o papel do professor perante isso?* (Aquino, 1998[grifo nosso])

As demandas e necessidades dos educandos nunca estão expostas. Por mais proximidade e relacionamento que se estabelece entre educador e educando, sempre haverá uma névoa que encobre esse relacionamento. A verdadeira realidade parece ser uma busca incansável. No estabelecimento dessa relação, educador e educando jogam com máscaras e com falas que, de certa forma, não fundamentam resposta para a questão colocada no final do parágrafo de Aquino (1998): “Pois então, qual é o papel do professor perante isso?”

A agressividade de Montanha aparenta ser uma reação defensiva a seu entorno, um meio de se proteger daquilo que não vê. Essa agressividade e violência demonstrada em muitos momentos foram fatores que me afetaram e desmotivaram minha atuação, porque não havia uma resposta a minha posição em oferecer a ele os meios possíveis para ensinar.

Na verdade, não havia a resposta que eu esperava ou minimamente idealizava. Houve sim uma resposta, a qual eu não soube responder. Ele era alfabetizado, apresentava leitura adequada para o 6º ano, com raciocínio lógico e capacidade de atenção a ser desenvolvido. Por isso relutava com ele para fazer as atividades, pois com mínimo de esforço era capaz de realizar.

Confesso que essa relação foi desgastante e gerou em mim um conflito: sei das condições físicas, sociais e familiares que afetam Montanha, entretanto, sua defensiva agressiva me fez se afastar e desestimulou minha atuação junto a ele, tanto que o registro expressa toda a indisciplina e falta de motivação, comum a ato de ensino, mas, a violência e

agressividade foram fatores para afastar-me de Montanha. O distanciamento afetivo foi decisivo para que eu simplesmente oferecesse a atividade, sem insistir mais, sem procurar motivações, ou seja, sem ser o professor que deveria ser.

Associado a todos os fatos anteriores descritos, ainda há o problema da mentira. Muitas foram as situações em que Montanha enganou a mim, os outros professores e a gestão escolar. Mentiras sobre sua família, sua condição social e suas atitudes na escola. Houve a quebra de um vínculo: a verdade. Sem confiar na fala do outro não consigo traçar uma estratégia para me relacionar, pois o outro apresenta mais de uma face, surpresas e decepções com suas falsas versões dos fatos. A mentira tomou uma característica defensiva e, também, o tom de manipulação, um jogo de tensão e poder entre Montanha e os outros. Isso me levou a um distanciamento e desconfiança em tudo o que ele dizia e fazia.

Até o final do ano letivo nossa relação foi demasiadamente distante, pois ele começou a apresentar excesso de faltas. Quando estava presente sempre oferecia a adaptação do currículo. Ora realizava parcialmente, ora não realizava nada, ora se calava por completo. Montanha era intransponível, cheio de segredos, armadilhas; mas era fascinante seu potencial inexplorável. “Pois então, qual é o papel do professor perante isso?” (Aquino, 1998)

Naveguei por alguns momentos no planejamento de estratégias e formas de conquistar a aprendizagem dele. Percebi que navegava contra a maré. Decidi parar. Observo esse registro e considero que essa conflituosa relação com Montanha tenha me movido para o aprofundamento com no refletir e traçar estratégias para os alunos deficientes. Na medida em que me afastei de Montanha, afastei meu olhar sobre o fato da inclusão escolar e da aprendizagem desses alunos, o que me permitiu ampliar a reflexão sobre como trabalhar com situações não esperadas em sala de aula. A distância abriu lugar à reflexão, ao questionamento e o fato de nunca ter a certeza de como fazer, porque o momento e a relação estabelecida são decisivos para o ensino de alunos como Montanha.

Mentira e falta da confiança no que é dito geram uma instabilidade no relacionamento entre Montanha e eu. Esse caminhar na escuridão da inverdade me fez distante de quem devo ser próximo. Esse encontro afetou minha percepção sobre a imagem que tinha de Montanha e me fez dois aprendizados. Primeiro, o relacionamento com os educandos passou a ser pautado pela observação e audição dos cochichos e comentários em sala, que me permite fazer um mapa de relacionamentos e estabelecer no jogo uma vantagem ao tentar montar as peças do quebra cabeça dos fatos reais. Vejo que a experiência com Montanha me fez mais distante e frio para observar os fatos e não ser enganado sempre, somente alguns instantes. A verdade absoluta não vejo como ser alcançada, porque o esconder é algo que nós fazemos

despercebidos. Não posso afirmar que verei o fato verídico de forma clara e concisa. Terei nuances dos fatos, vultos de uma falsa verdade.

Segundo, refere-se a prontidão em oferecer o material aprendido a alunos com deficiências físicas e intelectuais, estar sempre pronto a adaptar qualquer conteúdo em diversas estratégias. A curiosidade por casos semelhantes aumentou com o passar do tempo, assim como a procura por novos caminhos de aprendizado para eles. Me fiz um professor com um olhar altero a essa condição, projetando em meu planejamento como fazer que um dado conteúdo se enquadre em uma estratégia com objetivo de capacitar o educando a adquirir um conhecimento ou habilidade condizente com suas necessidades. O relacionamento com Montanha me proporcionou uma reflexão constante sobre o fazer currículo adaptado e sobre o que realmente deve ser incluído em um processo de inclusão.

O destino de Montanha foi a evasão e consequente reprovação por dois anos seguidos, o caminho mais “fácil” para solução dos problemas. A bibliografia referente ao fracasso escolar (PATTO, 1990; AMARAL, 2010) aponta para o estabelecimento de multifatores que implicam o processo do fracasso escolar.

Amaral (2010) em seu levantamento sobre as produções referentes ao fracasso escolar nas últimas duas décadas estabelece uma visão panorâmica do tema, demonstrando o que tem se visto como as causas desse evento: a responsabilização dos sujeitos (alunos, família, professores), a falta de formação e valorização do trabalho docente, a estrutura escolar e a ausência do pensamento político da função escolar, enquanto espaço de formação.

A responsabilização dos alunos e de sua família, devido a sua falta de empenho e dedicação, associado à sua condição socioeconômica, é argumento comum no debate referente ao fracasso escolar. Com a publicação de Patto (1990) começa-se a ampliar o foco de análise, refletindo como o posicionamento (negligência) e a falta de formação dos professores são fatores que implicam nesse complexo processo do fracasso escolar, associado às más condições estruturais da escola.

Montanha era um sujeito em condição de vulnerabilidade social e familiar. Não é possível ausentar essa condição do seu fracasso no percurso escolar. Entretanto, não posso colocá-la como determinante. A relação de Montanha com a instituição escolar é decisiva para seu fracasso escolar. Nós, professores e gestão, somos responsáveis pela exclusão de Montanha do contexto escolar. A relação conflituosa, a falta de capacitação para planejar a inclusão curricular e social, a falta de apoio familiar e institucional, são fatores desestimulantes, que provocaram um estado de desmotivação generalizado, acarretando em mais um jovem fora da escola. Angustiante, não acha caro leitor?

Segundo Episódio

O segundo episódio também está expresso em um registro no diário de classe (DC 04), manuscrito e refere-se a um aluno com dificuldades de concentração e alfabetização, o qual será apresentado sob o codinome Mar. O registro extraído do diário de classe está apresentado em uma caixa de texto com a imagem de um lápis indicando sua condição manuscrita.



O aluno Mar apresenta dificuldades de aprendizagem. Visto o fato, juntamente com os demais professores, planejamos deixá-lo junto à mesa do professor, chamar a atenção, e exigir que todos colaborassem para mantê-lo atento.

Mar nunca foi diagnosticado clinicamente com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Todavia, suas atitudes em relação a aprendizagem demonstravam sintomas para essa condição psicológica. Nos esforçamos em manter ele próximo a nós, tentando avançar na sua alfabetização. Nada funcionou. A sala de Mar era a mesma de Montanha, e de tantos outros que apresentavam problemas de concentração. Não havia silêncio. Não havia paciência. O silêncio para se atentar por instante ao que estava sendo proposto, para ouvir o outro e, minimamente, tentar compreender o que está acontecendo. A paciência para compreender que o percurso é extenso, longo é o caminho e, a jornada, não será fácil e agradável em muitos momentos.

Ao tomar novamente a reflexão de Aquino (1998) como referência para o diálogo sobre a indisciplina, em que o autor se refere a ela “como uma temática fundamentalmente pedagógica, talvez possamos compreendê-la inicialmente como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está se processando a contento[...]”, sendo a indisciplina uma construção diária no relacionamento da sala de aula. A sala de Mar e Montanha por sua característica enérgica exigia um empenho disciplinador e ordenado hierarquicamente. Todavia, tal atitude dos professores não surtiu o efeito planejado. Essa reflexão sobre esse contexto de ensino me causa um estado de reflexão constante sobre as estratégias e posturas para o ensino.

Há no diálogo com os professores velhos ensinamentos sobre como deve se portar em

sala. Como o fato aula é uma realidade recente para mim nos primeiros anos enquanto docente, estava sempre a instigar meus companheiros com vistas a compreender quais táticas eram eficientes e aquelas ineficazes. Posso traçar dois perfis. Primeiro os autoritários: transmissor, controlador e classificador do comportamento, pautado por sua posição hierárquica e intelectual. Segundo os democráticos: considera a descoberta, cria situações para estimular a participação e criatividade ativa dos educandos. Os dois contemplam duas categorias: os verbais, que discursam uma posição que não cumprem; e os concretos, que praticam suas posições discursivas. Posso considerar que ambos impactaram meu desenvolvimento profissional, porém, nenhum sendo decisivo em minhas escolhas. Na verdade, pouco contribuíram as análises dos meus colegas.

Nesse período enquanto docente, aprendi que a responsabilidade sobre a condução do clima da sala de aula parte do professor. Em uma sala onde a energia dos alunos é aflorada e não há autocontrole para concentração, a postura docente deve refletir o contrário do que está instaurado. Não é possível vencer barulho com mais barulho. Não há contradição maior do que gritar pelo silêncio! A postura do professor ao entrar na sala e estabelecer o contato para aquele momento de aprendizagem vai determinar muitos fatores. Em turmas onde o ambiente de autocontrole e consciência são maduros a postura do professor deve refletir uma estratégia de estímulo à organização do estudo, fazendo o rendimento da aprendizagem aumentar. Já em ambientes apáticos e desestimulados, a postura do professor deve ser de confronto com o marasmo instaurado, procurando incentivar o movimento e diálogo.

Na época do relato não tinha essa clara consciência sobre a influência da minha postura sobre a organização do clima da aula. Segui muitos conselhos dos colegas autoritários, os quais renderam momentos ordenados e silenciosos, mas, pouco produtivo quanto a aprendizagem. Vejo que o conflito era constante devido ao enfrentamento que estabelecia com a turma, enquanto, talvez, devesse ter me colocado com mais calma e silêncio, buscando propiciar um clima favorável.

Entretanto a agitação era a regra. Eles eram enérgicos e colocavam a todo instante essa energia em uso. Não era uma energia pontual. Era uma descarga generalizada, sem filtro, sem estabilizador. Eram agradáveis os momentos em que as atividades eram práticas, ou exigiam dinâmica. Mas, não era possível desenvolver somente as habilidades práticas. Era preciso desenvolver o silêncio e a concentração para a leitura de um texto; a leitura e análise de uma imagem ou mapa. Isso não foi possível.

A escola é convencionalmente encarada como um espaço de controle. Essa turma revela que essa função do espaço escola não está em consonância com a realidade. E, talvez,

nunca esteve. E por que insistimos nessa condição? Por que não outro modo? E como responder as perguntas anteriores? Não consigo respondê-las no momento. Por ora, posso afirmar que Mar era apenas uma parcela do indomável oceano e, não a quem possa dominar essas águas.

Terceiro Episódio

O terceiro episódio foi estabelecido a partir de um registro expresso no diário de classe (DC 05), manuscrito e refere-se a uma turma composta por muitos alunos que expressavam atitudes de desrespeito e falta de diálogo. O registro extraído do diário de classe está apresentado em uma caixa de texto com a imagem de um lápis indicando sua condição manuscrita.



O diretor esteve na sala para conversar com a turma, a pedido do professor, pois há uma generalizada falta de respeito com as condições de trabalho que o professor propôs. A turma sente-se à vontade em algumas aulas, e em outras não compreendem o dever que se exige.

O registro refere-se a uma turma peculiar do ano de 2015. Com figuras brilhantes que tinham curiosidade e surpreendiam com a capacidade de aprendizagem. E outras figuras brilhantes que se destacavam por atitudes de desprezo, falta de respeito e violência. Era uma turma que exigia uma postura rígida e não aberta. Sempre estava sério em sala, controlando as conversas e atitudes, pois qualquer vacilo na vigilância poderia acabar com confusões e agressões. E o conteúdo? E a aprendizagem?

A postura adotada por mim nesse episódio corresponde a mesma exercida nas salas de Mar e Montanha, muito repreensor, rígido e disciplinador. Todavia, essa descrição expõe uma outra dimensão: a generalização do desrespeito. A sala era composta por muitos alunos que apresentavam inúmeras atitudes depreciativas em relação aos colegas. Havia muita conversa sobre conflitos externos a escola, disputas por pares em relacionamentos amorosos, imaturidade e agressividade verbal e física entre os alunos. Hoje, dois anos após esse fato, observo do corredor esses alunos que ainda estão na escola e vejo o que aconteceu com eles. Os que não apresentavam os problemas mencionados, avançaram e amadureceram a postura; já os demais permanecem na perspectiva passada.

A aprendizagem nesse ambiente era sempre mecânica, realizada num molde pré-

estabelecido. Minha postura sempre foi dialogada, expressiva e próxima, todavia, com essa turma não havia diálogo, somente a autoridade; expressão apenas de controle; e aproximação pessoal e afetuosa apenas com alguns.

Essa rigidez é demandada em algumas situações. Aprendi que a posição de autoridade transforma a aprendizagem em um momento de introjeção. Como me senti desconfortável ao entrar nessa sala. Era um momento de sufocamento e esgotamento que vivia. Não era possível em nenhum instante me revelar como de fato trabalho a aprendizagem. Em raros momentos, nos quais tentei esboçar a didática que tenho por comum, sofri com a falta de interlocução. Me sinto tensionado em uma situação como essa na qual não consigo pôr em ação uma tática apropriada. Sinto uma incapacidade, e até mesmo um sentimento de frustração, ao não estabelecer a comunicação ativa com meu educando.

4.2 Escola como território de contradições da docência

Quarto Episódio

O quarto episódio está expresso em uma agenda do ano de 2015 (AA 01), manuscrita e contém reflexões que emergiram durante minha participação de um curso oferecido pela SEE, na modalidade a distância, no qual se tratava das concepções históricas referente a formação de professores a função social da escola. Todo o registro está apresentado em uma caixa de texto com a imagem de um lápis indicando sua condição manuscrita.



Na corda bamba: formação, ideologia e ética. Uma ética formativa. Reflexão sobre os valores e ideologia presente nas propostas de formação. A ética contempla a decisão, a escolha do caminho a percorrer. A decisão é em três vias: andar na corda bamba, buscando conciliar os opostos; escolher e definir um caminho; ou não escolher nenhum. A problemática da corda bamba. Os projetos oficiais do estado de São Paulo estão direcionados por um projeto maior, de alcance mundial. Esses projetos de continuidade formativa alinham-se a uma proposta educacional onde têm-se objetivos de alcançar metas impostas, introjetadas internacionalmente. Nessa linha, na maioria dos casos, os fins justificam os meios. O parfor prevê a formação superior docente das redes públicas, dos que ainda não possuem. Para tanto, as instituições selecionadas para fazer parte do programa e oferecer os cursos superiores têm privilegiado a formação, ou oferecem-na apenas como meio de titulação? A realidade evidencia a venda de títulos, uma cartorização superior. O Estado incentiva essa prática no momento em que seu objetivo é planificar dados que digam quantos professores, corpo docente, os profissionais têm formação superior, com vistas para demonstrar eficácia.

O registro por si só é uma grande reflexão sobre a formação continuada e organização do trabalho pedagógico. Os indícios fornecidos nas primeiras linhas revelam uma preocupação ético social com o ser educador e sua função perante o conjunto da sociedade. Ele versa sobre a dimensão da decisão, a escolha a ser feita quando lhe oferecido um programa de formação e as suas implicações.

O relato evidencia uma visão teórica que assumia na época, traçando os programas

formativos apenas pelas linhas do macro análise, em detrimento aos pormenores que eles oferecem como lugar de formação, em que muito além de ser um espaço de normatização e validação de ideais, pode ser lugar para revelação de novas lentes de interpretação da própria formação enquanto docente, dos gostos e desgostos com o conhecimento novo, e o estabelecimento de novos vínculos sociais e formativos.

Vejo o quão pobre era minha análise feita sobre os programas de formação que foram oferecidos aos docentes naquele período. Não consigo, hoje, compreender como empenhei tanto tempo em focalizar minha ótica na dimensão macro das situações e negligenciar as riquezas que este momento formativo pode oferecer a quem o cursa.

Não tinha na época a sensibilidade de estabelecer um olhar colocando-se no lugar do outro, em estabelecer uma relação de alteridade e vislumbrar as oportunidades que outrem pode ter ao participar de tal programa. Essa retórica teórica assumida em tempos passados, em minha vista atual, revela-se por demais egoísta e simplista.

Egoísmo social ao deixar levar-me em uma análise que supervaloriza apenas os aspectos críticos, os quais devem ser valorizados, mas, em boa medida, não imputando ao descaso todas as outras possibilidades reflexivas sobre o assunto. Ao meu ver as análises conjunturais são fundamentais para estabelecermos um profundo contexto do emaranhado de situações que interpenetram o cotidiano. Todavia, deixar somente as conjunturas como régua de medida evidenciam como minha vista era além de egoísta: prestava apenas para vislumbrar o arcabouço posto sem atentar-se para um esforço intelectual de permitir compreender as vicissitudes das relações que podem ser estabelecidas.

Essa incapacidade de compreensão do possível que pode ser traçado revela a face simplista que considero ter usado por boa parcela de minha caminhada pelos espaços pensantes da intelectualidade.

Não ser possível estabelecer um caminho de compreensão do um espaço amplo de formação pode ofertar a um docente que se submeta a ele é por demais egocêntrico na análise. Todo espaço formativo pode oferecer lugar de relações e profundas alterações na formação do sujeito. Estabelecer um posicionamento contrário apenas pelo impacto macroestrutural da medida é fornecer subsídio para fundamentos críticos verticalizados e autoritários tão quanto a medida se propõe. Devo sim ter uma visão conjuntural dos cenários que se formam e fundem no debate educacional. Entretanto, não posso me deter apenas nessa perspectiva, sem apontar as oportunidades formativas que podem ser encaminhadas durante a execução do processo.

Quinto Episódio

O quinto episódio foi estabelecido em papel avulso (PR-FA05), manuscrito e refere-se as relações interpessoais com os servidores da escola, sobretudo, meus pares. Está apresentado em uma caixa de texto com a imagem de um lápis indicando sua condição manuscrita.



Mas, existem adversários. Existem pessoas, instituições, vidas, que não desejam novidade de vida. Há uma luta diária contra aqueles que não querem o novo nas vidas dos educandos, que optam por oferecer o mínimo, o básico e funcional para executarem uma vida comum, rotineira. Ora são colegas de profissão agentes matadores de sonhos. Ora é a família que despreza e inferioriza os sonhos. Ora as políticas, ações intencionais, que escolhem formar uma sociedade mínima de conhecimento, de consciência e de autonomia. Esse dia todos esses adversários se levantaram para arrancar de mim à docência.

O texto apresenta uma produção mais elaborada, com ideias e frases complexas, com um nível de reflexão mais aprofundado. Isso revela como o registro é um lugar do cotidiano e como as relações maiores se estabelecem em uma combinação ímpar com os conflitos diários.

Uma reflexão sobre minha prática, mas que extrapola a sala de aula, no sentido que faço uma reflexão sobre vários sujeitos envolvidos no processo. A memória que trago dessa escrita é um desânimo e pessimismo com a profissão, com um olhar sobre os caminhos que ela está tomando na atualidade. Nesse registro há elementos de ordem política e institucional. Existem elementos de ordem afetiva e emocional, quando me preocupo com os educandos e suas relações com as famílias. Um elemento de ordem organizacional e coletiva, quando desabafo sobre meus colegas de profissão e alguns posicionamentos me indignam.

Esse registro revela, para mim, que não há uma preocupação com a prática em sala de aula, porque já tenho uma experiência com metodologias e técnicas e isso não me preocupa tanto quanto no ano anterior, no qual tinha poucos meses de experiência profissional. Isso demonstra que após um ano de trabalho o centro de minhas preocupações já não é a

aprendizagem. A vivência me fez aprender as formas apropriadas para cada momento de ensino, sobretudo nos sextos anos do Ensino Fundamental II. No da segunda escrita, ao realizar o planejamento, já projetava o que não poderia fazer e o que poderia desenvolver em cada situação de aprendizagem. Já tinha conhecimento das características marcantes dos sextos anos e, assim, pude planejar a partir do concreto, consciente do que é possível e, também, do que necessário para aquele nível de ensino. O mesmo não ocorreu com as turmas de nonos anos, as quais foram motivos de insegurança e motivação, por tratar de um conteúdo diferente e de sujeitos com outras características.

A preocupação central do registro dois é a mobilização com a profissão. Diante do aumento da precariedade das condições salariais no último ano, em decorrência da crise política e econômica no país, minhas perspectivas com a profissão são baixas e isso é um elemento de mobilização, que me leva a questionar minha posição profissional e minhas esperanças. Nesse ponto, a resposta que confiro são quanto a natureza política, tão próxima e tão distante. Próxima porque as decisões impactam as vivências cotidianas, desde a precariedade do trabalho, da remuneração e da verticalização das ações. Distante do ponto de vista de interferências na elaboração delas. O período é marcado por afloramento e acirramento das ideologias, e de um exponencial crescimento dos valores conservadores.

Terceiro aspecto que reflito é sobre os sujeitos que estão no texto. Os sujeitos explícitos no texto são meus educandos e eu. Essa centralidade chama minha atenção, porque tenho essa relação afetuosa e social de se preocupar com os educandos. São eles que motivam minhas ações e me fazem desejar permanecer na docência. E passado um ano isso ainda está na centralidade da construção do registro, onde ela não é somente sobre mim, mas sobre os educandos. Garcia (2010) afirma que a identidade profissional é uma construção feita por respostas. As respostas que os professores dão ao contexto são embasadas em fundamentos de ordem ideal e material, e são essas respostas que irão formar a identidade do profissional. Em meus fundamentos ideais estão alicerçados a necessidade de lutar por uma prática educativa que prioriza a autonomia e necessidades dos educandos. Essas necessidades são cotidianas, conhecidas quando há uma abertura e disponibilidade do educador em fazer conhecer o real estado de seus educandos. São sujeitos vivos. Vivos na materialidade.

Porém, há sujeitos ocultos. Professores, colegas de profissão; família dos educandos; Estado e políticas. Quanto ao último já pude expor considerações anteriormente. Vou me atentar aos outros dois, começando pelos colegas de profissão. Para compreender essa relação com os colegas e, com os demais sujeitos, penso a partir de dois conceitos: *provoca-ação* elaborado por Chaluh (2008) e as marcas de alteridade proposta por Cassão (2013).

O conceito *provoca-ação* tem origem a partir de um questionamento que Chaluh (2008) sofre de uma professora em um dado momento de pesquisa. A professora ao questionar a pesquisadora sobre seu papel na escola, a fez repensar-se enquanto pesquisadora na escola. Chaluh (2008) afirma que o questionamento da professora desencadeou um processo formativo nela.

As marcas de alteridade constituem-se no aquilo que é dito a partir de um fato, indicando como esse encontro se constituiu na sua formação profissional enquanto docente iniciante

As marcas de alteridade são concebidas neste estudo como aquilo que é enunciado pelo professor iniciante a partir de uma situação e/ou acontecimento vivido com os outros sujeitos da instituição educativa (educação formal e não formal) e que indiciam de que forma esse encontro foi formativo, na medida em que foi uma instância que possibilitou a sua constituição como professor. (CHALUH, 2008, p.15)

Denomino os colegas como “agentes matadores de sonhos”. Um composto de três palavras que revelam algo. A palavra agentes denota um sentido ação planejada. Um agente tem um interesse, um objetivo traçado, e com vistas a executá-lo. Agir de maneira premeditada. Quando me deparo com a falta de compromisso profissional de meus colegas, percebo que muitas das ações são premeditadas. Não entregar, sempre, os planejamentos e monitoramentos de ensino nos dias previstos; desprezar e se abster de qualquer discussão teórica; ausentar-se da responsabilidade pelo controle disciplinar e a autoridade em sala; atuar de maneira a denegrir o trabalho dos colegas; esses fatos, por serem recorrentes, não me parecem ser obras constantes do acaso. Por esse motivo, defino eles como agentes, de ações premeditadas para acabarem com os sonhos.

Na minha vivência percebo que muitos colegas passam por dificuldades familiares e pessoais que afetam suas vidas profissionais. Percebo, também, como o descaso com a carreira docente e nosso trabalho afetam negativamente a atuação deles. Todas as ambições e sonhos já estão sepultados. Caíram por terra. Não é possível reproduzir aqui falas que constantemente chegam a meus ouvidos, mas, posso afirmar que muitas delas têm uma conotação de desabafo e desencorajamento que me afetam. Tenho uma personalidade fleumática e contemplativa. Minhas características marcantes são o silêncio e a observação. Por observar em silêncio e, não expor meus pensamentos no coletivo, encontrei, como no fragmento apresentado, os registros como um meio de jogar as palavras que a tempos estão guardadas, ressoando em minhas ideias e que ganham vida no papel. Entretanto, até no papel me silencio. Não exponho de fato o ocorrido. Deixo entrelinhas as marcas que me formaram.

Outra característica marcante de minha personalidade que fala o relato é o sonho. Confesso ser um sonhador. Divago e sonho em minhas ideias. O fato de dormir é uma alegria particular, somente pelo prazer de deixar a mente brincar através dos sonhos. Isso me marca. Em muitos momentos paro de frente a turma e fico observando. Fico imaginando os sonhos de cada menino e menina ali. Fico pensando em como os meus professores marcaram minha trajetória e de como eu estou marcando a deles. Exijo de meus alunos disciplina, concentração e dedicação nas atividades. Em muitos momentos me acho rígido demais. Todavia, eles demonstram constantemente afeto e carinho por mim. Admiração e respeito. Penso como os docentes que não se importam e, muitas vezes não lembra nem ao menos o nome dos alunos, marcam eles com a distância e o descaso. Novamente me sinto impossibilitado de não trazer exatamente as falas que compõem meu sentimento. O fato de pensar que posso ser um entrave para o sonho de alguém me angustia. E vejo que muitos colegas agem claramente como entraves aos sonhos dos educandos e, também, aos meus.

Quanto a família dos educandos, somente posso pontuar momentos em que presencie o abuso e a violência como forma de correção. Momentos em que vi as lágrimas rolaem, ou o olhar se fechar em ódio e rancor com a humilhação. Pelo fato de não conviver constantemente com esse meio familiar, não tenho muito o que expor, a não ser o fato de que dados instantes de conversa com os responsáveis marcam sobremaneira minha carreira.

Assim, os registros são ao mesmo tempo meio e fim de um processo. Um meio pelo qual posso caminhar entre as dimensões da organização do trabalho docente, primeira esfera de análise. Esse caminho me leva a atravessar para outro lugar, de novas combinações de pensamentos e relações, convidando-me a traçar novos caminhos e outros atravessamentos. O registro possibilita alcançar esse horizonte cotidiano de reflexão e transformação de minha prática, e dos sujeitos comigo envolvidos.

A análise aqui apresentada me remete a pensar nas esferas da formação e concepção de ensino. Esse caminho de interpretação traz à tona meus fundamentos formativos, potencializando o uso dos registros para emergir raízes de pensamento, de ideais e conceitos. A linguagem evoca memórias que permitem uma reavaliação constante dos caminhos que são tomados, colocando o farol da organização do trabalho como luz para guiar esse trajeto.

Também permite pensar o domínio que tenho sobre esse processo de descoberta, estudo e síntese de conceitos, ideias e situações que permitem ser ressignificadas durante o caminhar. Um caminhar marcado por ambientes de aprendizagem que não respeitam o cotidiano e as necessidades formativas, exemplificado no curso de ingressante ao qual estou cursando. São colocadas nos registros as minhas concepções de ensino, de vida e de ser,

gerando um estado de constante auto avaliação e planejamento da prática docente.

Sexto Episódio

O sexto episódio foi expresso em meio digital (PR-MD02), após o lançamento de um livro de poesias compostas pelos alunos e refere-se as relações interpessoais com os servidores da escola, sobretudo, meus pares, e a meus dilemas frente a profissão. O registro está apresentado em uma caixa de texto com a imagem de uma mão digitando indicando sua condição digital.



Docente, professor, mestre. Muitos substantivos definem socialmente a arte do ensino. Entre todos esses, o que mais chama minha atenção, é o de educador. Educar é maior do que ensinar. Maior que aprender. Diferente de docente e professor. Ser educador é uma construção social. Realizado em sociedade, o educador tem a responsabilidade de praticar seus valores, de transmitir seus ideais, e construir aprendizagem. No dia onze de dezembro, no lançamento do livro de poesias dos alunos de nossa escola, um reconhecimento me impressionou. Uma querida aluna, dedico um exemplar do livro a mim, afirmando "o professor mais legal, e melhor educador do mundo". Nessa frase uma palavra me marcou: educador.

Um aluno reconheceu-me como educador. Nunca imaginei que isso seria possível, ou que aconteceria, pois, um aluno usar uma palavra como essa não é comum. Educador. Poderia esboçar nessas linhas o que é ser educador, teoricamente. Todavia, prefiro chamar atenção para o fato consolidado, o empírico. Ser educador é refletir sobre seu aprendizado, sua formação e experiência. Educar é uma construção, transformar o ensino. Discordo de o termo "dar aula". Nós não damos nada, não oferecemos conhecimento, pois o conhecimento não é nosso, pertence a humanidade. Ser educador é transformar esse conhecimento histórico, e propor a nossos educandos a possibilidade de descobrir e apropriar-se desses conhecimentos. Não ensinamos. Construimos momentos, espaços de ensino. Não é apenas construção, é também reconhecimento, reconhecer nosso educando, suas necessidades, seus valores, desafios. Reconhecer a humanidade do educando é um grande desafio. Para mim, educar é reconhecer o educando, sua condição emocional, social e psíquica, e transformar o conhecimento, que temos por responsabilidade, possibilitar a apropriação, o aprendizado das ideias que fundamentam nossa sociedade, e que irá permitir a eles, educandos, fundar suas próprias ideias, e reinventar, reconstruir.

O episódio é marcante. Rele-lo me faz esticar o olhar para o passado, distante a quase dois anos, reavaliando o escrito. O intervalo entre o registro e o tempo hoje não distanciam apenas dias. Distanciam considerações. Não declino minhas palavras e afirmações. Reitero-as, por sinal. A distância não está no papel. Está em outro plano. No plano físico, cotidiano, no chão.

Há uma distância entre meu discurso e minha prática. Existe um fosso entre o ideal e o cotidiano. Compreendo meus acertos e me orgulho deles. Todavia, são meus erros os fantasmas que me assombram e me motivam. Os erros me causam arrepios. Sinto na pele a sinistra sensação de relembra-los. Porém, são eles que me movem em um sentido de coerência com o dito e o feito.

Não tenho a pretensão de expor aqui os momentos em que minhas atitudes foram questionadas e expostas como equivocadas. Não há em nossa relação caro leitor a possibilidade de exposição mínima sequer daquilo que me assombra. Nesse instante cessa a coragem para se revelar por completo. Me envergonho, e disso pode ter a plena convicção de que não blefo, nem proponho um instante de falsa modéstia o pedantismo. Não quero aqui ser tratado como o arrependido a ser consolado. O consolo já foi feito. A ferida cicatrizou. A marca ficou. Essa marca é o assombro da memória e motor da reflexão.

Todos erramos e temos plena consciência de quando o fato assume um caráter falho. A minha curta carreira docente comprova que meus dias foram feitos de muito trabalho, suor e conquistas orgulhosas. Nem todo o esplendor da aurora é contínuo. Um dia, a aurora está nublada, o tempo escurece, as trevas pesam. Assim é em minha conduta na carreira. Todos os acertos não apagam a escuridão de uma falha.

A falha por si é desesperadora. Errar dói, aflige, constrange, esmaga. Muitas foram as lágrimas no secreto. Muitos também foram os diálogos que estabeleci comigo mesmo para desabafar a aflição que sentia. Quando vem o erro, suas consequências e respostas, isso abala as emoções que estruturam o ser. O cair em si é o que mais aflige. Conjecturar as possibilidades infinitas de consequências e suas implicações paralisam meu pensamento.

São as consequências que marcam a fogo minha história e não me deixam esquecer o que um erro pode significar. Não se preocupe em tentar encontrar indícios para revelar as minhas falhas, pois são manifestações do meu cotidiano, muitas delas implicadas apenas em mim. Outras exteriorizadas com poucos amigos, e outras expostas em momentos coletivos de reflexão.

O que quero com essas linhas é afirmar que o registro evoca um discurso que não pode ser plenamente construído na realidade, porque somos seres dotados de instantes caóticos, os

quais nos levam ao erro. Todos erramos. E, a esfera profissional da Educação existem muitas faces repletas de equívocos, as quais, em alguns casos, temos conhecimento, mas, não há concreto que posso assegurar uma postura com vistas a apontá-las e corrigi-las. O fato é que: os discursos não assumem os erros.

E por que escondê-los? Seja por conveniência social ou de status, o fato é que no debate não se expõe o erro, não o avalia, não o torna pauta de reflexão, sendo mais grave, a insensata tentativa de ignorá-lo. Temos medo de expor nossas falhas. Mas não podemos ignorar elas, como não existissem.

4.3. Segundo tempo: uma reflexão metacrítica

Após a apresentação das análises dos referidos registros, é possível realizar uma reflexão em segundo tempo, ou seja, olhar as análises com o objetivo de compreender aspectos da constituição do professor iniciante a partir de uma reflexão metacrítica sobre o processo de elaboração dos saberes da própria docência. Penso ser necessário retomar algumas ideias abordadas anteriormente para ampliar o debate sobre como os elementos analisados interferem na constituição dessa metacrítica; da profissionalidade e professoralidade; e da ação profissional do professor mediante os saberes da docência.

No capítulo 1 foi explorado o campo da formação em sentido amplo e histórico, procurando compreender como as racionalidades que regem os programas de formação docente oferecem possibilidades de o professor refletir sobre seu ser no mundo, sua experiência formativa e profissional. Esse questionamento moveu a escrita daquele capítulo, no qual o objetivo era identificar e teorizar sobre os modelos de formação de professores e as concepções que as fundamentam.

Assim, as reflexões e questionamentos do capítulo primeiro tem o intuito de situar o campo educacional em meio ao conflito social da atualidade, marcado pelos interesses do mercado na formação da força de trabalho e nas possibilidades de negócios no ramo educacional. Entendo que a formação e a prática docente apropriam-se de um valor e sentido político. Quando a formação favorece a reflexão e concebe o ensino como momento de possibilidades e aprendizagem e construção de saberes, a partir das capacidades e necessidades sociais dos educandos, esta proposta assume um caráter político de valorização e autonomia do sujeito, proporcionando a ele as condições de aprendizagem e de poder na condução de sua história, constituindo-se e fazendo-se sujeito. Essa reflexão assemelhasse ao modelo da racionalidade prática, onde o professor identifica-se como produtor de saberes a partir do vivido.

A formação de professores, pode-se dizer, é a configuração de uma relação social única, a qual exerce funções sociais de maneira institucional, tendo por objetivo a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. Dessa maneira, a formação docente não possui uma capacidade de manter-se neutra ou imparcial diante da produção social. Ao contrário, ela é parte de um projeto de construção material e imaterial do mundo, agindo de maneira intencional e ampla ao longo da história.

Ao refletir sobre a questão Cunha (2013) aponta que a formação de professores se faz em “um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional.” (p.4). A partir da afirmação de Cunha (2013) sobre ser formação considerada desde a educação familiar, compreendo alguns dos posicionamentos que assumi durante minha atuação docente, como a busca pela proximidade com o aluno, o riso em um momento de descontração e a bronca em instante de insatisfação. Não conter alguns sentimentos em sala de aula derivam justamente da minha educação familiar, solidamente presente em atuação docente. Considero essa dimensão da educação familiar como parte integrante do que se refere ao que denomino de formação primária, a primeira a que me submeti, não exercendo poder de escolha.

A literatura referente a formação de professores distingue dois momentos formativos: a inicial e a continuada. A inicial é promovida por instituições de nível superior, as quais têm por propósito formar os professores do ponto de vista pedagógico e específico. A escolha é possível nessa dimensão, visto que o sujeito domina a capacidade de escolher qual o seu campo de formação e área de atuação.

Já a formação continuada refere-se à formação no período que acompanha o tempo profissional dos professores. A formação continuada possui dois estímulos, individual, quando o professor assume a necessidade em aprimorar-se em determinado campo de estudo, ou institucional, promovido pelas instituições a qual o professor exerce suas funções.

Quando refletimos sobre a formação continuada devemos considerar o local de atuação e as situações as quais o professor experimentou, pois são essas experiências carregadas de fatores que possam estimular a formação, e, também, nenhum professor atua em um espaço vazio, em estado de pureza, sendo “improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão” (CUNHA, 2006, p. 56).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 24)

Foi o lugar da profissão que me influenciou e refletir teoricamente sobre dilemas cotidianos, muitas vezes negligenciados, até por mim, por conta da rotina. Os problemas enfrentados com a indisciplina e as dificuldades de aprendizagem dos alunos me levaram a pesquisa de estratégias para superação desses problemas, compreendendo a sala de aula como um lugar de diferenças. A formação nesse caso se deu por buscas em materiais referentes a psicologia e alfabetização, procurando compreender as necessidades que me eram apresentadas, além de apreender habilidades que me ajudassem a superar esses dilemas. Outro campo de busca para compreender esses dilemas foi observando e dialogando com colegas mais experientes, os quais mostraram empiricamente estratégias para superar tanto a indisciplina quanto às dificuldades de aprendizagem.

Os momentos em que acionei algum dispositivo de formação continuada foram, em sua maioria, para procurar soluções aos dilemas enfrentados. O estímulo veio do lugar do trabalho docente, a escola, entretanto, enquanto a escola como espaço institucional não promove ações de formação continuada que objetivem primeiramente mapear as necessidades formativas dos docentes. As formações e capacitações encaminhadas pela unidade sempre possuem um direcionamento, uma concepção pré-definida a ser executada. Nesta perspectiva, a Universidade encaminha projetos de formação na mesma condição, sem o devido mapeamento do que deva ser conteúdo para a formação dos professores. Tive a oportunidade de participar de apenas um curso de extensão universitário, onde foi debatido a questão da água, sendo proposto um projeto a ser executado.

Assim, as racionalidades técnica e prática marcam a minha formação enquanto profissional, onde busca refletir sobre questionamentos e variáveis do cotidiano da sala de aula. Vemos que os trabalhos no campo da formação de professores vêm tomando como perspectiva o professor como sujeito histórico, formado a partir das ações pedagógicas e sociais, com vista a entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Sobre essa perspectiva Cunha (2013) afirma que

Dela, decorreu uma valorização da subjetividade, ou melhor, das subjetividades, instalando a discussão do sujeito histórico da transformação social. O professor assumia-se na história como sujeito e, para além das dimensões psicológica, política e profissional, reconhecia-se sua inserção na cultura, em que a contingência global convive com os determinismos locais. (CUNHA, 2013, p. 8)

Todavia, na dimensão cotidiana, observo que a formação continuada continua sendo executada numa perspectiva técnica, de maneira pré-determinada, introjetando conceitos e categorias que fogem da realidade latente. Espaços coletivos de formação demonstram como esse deslocamento do que é proposto em relação ao que é necessário: muitos são os professores dispersos e desatentos, pouco o interesse em compreender o que está sendo dito, em um clima confuso e sem atrativo. As pesquisas no campo da formação continuada apontam para essa necessidade de compreender o subjetivo e esfera cotidiana, esperando-se com isso que haja uma maior adesão e significado dos conteúdos pelos professores. Quando os assuntos tratados nas capacitações coletivas versam sobre as reais condições da escola, observo que o debate se aprofunda, as posições e proposições são assumidas, ocorrendo um maior aproveitamento do tempo.

A vertente das pesquisas que assumem o papel do professor reflexivo e investigador, encarando-o como sujeito epistêmico, procura ressignificar seus saberes em razão dos desafios que a prática lhe impõe. Este trabalho assume tal postura e advoga em favor de uma formação continuada que coloque o professor como sujeito de sua formação, dando-lhe condições para o exercício de mapear suas necessidades, reconhecer seus desafios e erros, estimulando criativamente para desenvolver análises teóricas referente a sua profissão. Vivo esse caminho há três anos em minha atividade docente e discente no curso de pós-graduação. Formação e prática se interconectam em um complexo processo formativo pessoal e profissional.

A concepção de formação e de ensino delimita a maneira como o docente encara sua prática. Historicamente o papel da formação esteve atrelado a uma ideologia e visão de mundo, e que tal concepção formativa definia os princípios de um bom professor. O desenvolvimento de um processo formativo está vinculado com a manifestação da prática profissional, sendo necessário compreender que a formação interfere na vida profissional docente, assim como a história profissional pode levar o professor a outros lugares formativos.

Também, ao refletir como nós professores executamos em nossas salas de aula atitudes e atividades que estão fundamentadas em concepções de formação, salientamos a necessidade da organização do trabalho pedagógico como um processo de que reflete as concepções formativas docente. Essa organização da prática permite evidenciar como a ela se constituindo, por isso a necessidade de valorização das esferas que a constituem possibilitam ao docente ampliar o campo de visão de sua prática profissional. Diante disso, considero

apontar algumas implicações referente a profissionalidade docente.

A carreira docente é marcada por uma rotina. Existem sempre alguns procedimentos que estão presentes no cotidiano do professor. Esses procedimentos ordinários referem-se a registros oficiais, organização e tarefas corriqueiras a serem cumpridas, as quais compreendo como esferas primordiais da organização do trabalho docente: planejamento, formação e registros. Todavia, quando em sala de aula, a atividade profissional docente no ensino não é rotineira e mecânica. A cada dia em suas salas de aula o professor se depara com desafios que emergem de variáveis múltiplas, as quais demandam uma resposta do professor. Esse conjunto dinâmico e complexo da atividade profissional docente o diferencia dos demais, visto que sua prática exige mais do que aplicações ou execução de procedimentos.

O conceito de profissionalidade, na visão de Cunha (2007), abarca a profissão docente como diferente das demais justamente por sua característica dinâmica e processual. Como já salientamos anteriormente, a concepção de ensino que preza pelo apreender e a ensinagem (ANASTASIOU, 2004), assim como valoriza os sujeitos enquanto suas especificidades e dinamismo, vai resultar em uma prática complexa e dinâmica, em que essa perspectiva o professor não se caracteriza como um reproduzidor de palavras, mas, busca na reflexão de sua prática a solução para os desafios profissionais cotidianos.

A profissionalidade compreende o professor como um sujeito em movimento, que procura para além do tempo e espaço em que atua as respostas que sua prática demanda. O professor forma-se enquanto atua, enquanto planeja, enquanto dialoga com seus pares, estando sempre em movimento, reconstruindo sua prática profissional e pessoal.

Optar por uma concepção de ensino e formação é uma escolha política, a qual delimita a prática docente. Muitos colegas de profissão optam por uma perspectiva docente que vejo como tradicional, pautada na autoridade máxima do professor e seu saber único. Esse posicionamento marcou em mim um afastamento desses colegas, tendo em vista que tais concepções, ao meu ver, não promovem uma efetiva aprendizagem. Considero esse afastamento um momento de solidão, no qual o desenvolvimento de minha profissionalidade se dá em um campo reduzido de compartilhamento e diálogo.

Isaia e Bolzan (2007) ao comentarem sobre a professoralidade, apontam como pressuposto para o desenvolvimento desta o conhecimento pedagógico compartilhado. Nos registros, os professores que comigo atuam deixaram marcas de desânimo e desesperança, as quais compreendo parcialmente a partir de suas histórias de vida. Entretanto, em muitos momentos de conversa, as opiniões deles me pareceram como impostas, quando o que eles diziam fossem a única verdade. Vejo que o professor iniciante deve ser recebido em ambiente

amistoso e que respeite suas opiniões, visto que ao ingressar na carreira docente ainda carrega em si muitas idealizações da formação inicial, as quais serão colocadas em choque com a realidade, e muitas dessas idealizações não vão prevalecer. O professor iniciante não deve ser protegido de situações frustrantes, pois elas são inevitáveis, todavia, o posicionamento ético dos professores experientes e da equipe gestora implica em estabelecer um diálogo que aproxime, não causando maiores frustrações, com as quais vivenciei e vejo que elas me levaram a um distanciamento e solidão.

A professoralidade desenvolve-se em lugares onde os sujeitos envolvidos possam sentir-se parte integrante e haja significação nas atividades desenvolvidas, nos temas propostos para o debate, contemplando suas necessidades cotidianas

Acreditamos, pois, que os processos de interação e mediação vão sendo constituídos à medida que os instrumentos culturais, como discurso e atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores, vão se desenvolvendo. Dessa forma, uma voz se junta às outras e, no transcurso das interações, é possível compartilhar significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico. (ISAIA & BOLZAN, 2007, p. 169)

A troca entre professores é elemento preponderante na construção coletiva de espaços de troca de conhecimentos (ISAIA & BOLZAN, 2007). Nóvoa (2009) valoriza a construção de um “tecido profissional enriquecido” o qual possa integrar a cultura profissional docente aos modos de produção e regulação do trabalho. O processo de compartilhamento coletivo do conhecimento objetiva a consolidação da escola como lugar de formação profissional. Compreendo que as proposições de Nóvoa (2009) permitem a visualizarmos como a formação docente e, a constituição da profissionalidade, caminham em uma interdependência e interconexão, sendo urgente fomentar nas escolas os lugares coletivos de formação, os quais possam ter a capacidade de propor projetos coletivos nas escolas (NÓVOA, 2009).

Entretanto, os registros evidenciam mais um clima conflituoso do que amistoso no grupo de professores do qual faço parte. Um estado de conflito impera em um grupo de sujeitos que se encontram no mesmo cargo, remuneração, lugar de prática e clientela atendida. Não há porque haver conflito entre os professores, a não ser no uso dos instrumentos culturais, como o discurso, quando pontos ideologicamente distintos irão se chocar e estabelecer um embate político, o qual é aceitável. O que não compreendo é como o embate extrapola a esfera do discurso político e ideológico, para o mérito de questões pessoais e vínculos de amizade. Encerra-se às possibilidades de compartilhamento no momento em que se apequena e torna medíocre o debate das diferenças.

Nesse ponto de tensão se faz necessário a construção de um lugar de diálogo, em que os professores e a gestão possam de maneira democrática, consciente e clara, definir os objetivos e as metodologias para a concretização desses. Aí se faz oportuno o estímulo ao processo coletivo de construção do PPP, um instrumento capaz de sintetizar os pressupostos teóricos e metodológicos da unidade de ensino. A negação desse lugar coletivo de construção, ao meu ver, perpetuara a condição de conflito e de imobilização dos profissionais, negando o desenvolvimento da professoralidade, ao passo em que o profissional não tem consciência de sua função social no interior da escola.

A oposição do novo com o velho não deve pautar a destruição desses espaços de compartilhamento, mas, deve ocorrer uma reorganização dos conhecimentos preexistentes no sentido de reconstrução para um lugar coletivo de debate. O embate entre a gestão, o novo, no ponto de vista dos deveres e responsabilidades a serem cobrados dos professores, em relação às práticas irresponsáveis, o velho, contextualizam a minha experiência profissional, onde velhas práticas não aceitam novas responsabilidades e exigências.

Esse contínuo estado de atrito resulta em um movimento de avanços lentos e pontuais. A negação da democracia e da coletividade, torna-se a negação da própria identidade do profissional em seu espaço de atuação. A professoralidade é negada e refutada no momento em que os espaços que deveriam ser dispositivos de troca de conhecimento e crescimento profissional, tornam-se espaços de troca de farpas e embates egocêntricos. A constituição de um lugar de troca onde possa construir coletivamente instrumentos emancipatórios, como o PPP, podem permitir o aprofundamento das relações do professor com sua profissão, implicando no lugar de trabalho, numa intensa significação com o seu fazer pedagógico cotidiano.

Na análise do quinto episódio reconheço como os problemas na vida íntima dos meus colegas interferem na realização de suas práticas profissionais, afetando o relacionamento interpessoal no coletivo de professores. A professoralidade encara as trajetórias pessoais e profissionais como imbricadas, constituindo uma unidade dinâmica. Essa unidade é um conjunto único e específico dos fatores que influem no desenvolvimento profissional de cada professor, ao mesmo tempo, esses fatores promovem um dinamismo, pois o trabalho não é estático e invariável. Discutir professoralidade e profissionalidade neste trabalho têm o intuito de trazer para o centro do debate questões pequenas, do cotidiano, mas que influem no contexto macro do desenvolvimento profissional e educacional.

Entretanto, a professoralidade, assim como, todo o ser docente reflexivo não garante o estabelecimento pleno de uma racionalidade formativa crítica, no sentido amplo, visto que as

impossibilidades barram na estrutura organizacional macro dos estabelecimentos de ensino e, das políticas que operam o sistema educacional.

Ademais, na condição de professor iniciante, as impossibilidades estruturais e políticas operam como um dos protagonistas no processo conflituoso do docente que acaba de iniciar a carreira profissional. As pesquisas referentes ao tema (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1999; LIMA, 2006; VASCONCELLOS, 2009) evidenciam que o professor iniciante enfrenta os conflitos da formação inicial com a realidade cotidiana da escola, realizando a transição de estudante para professor, assim como, da falta de organização e apoio da escola para recepcionar o profissional iniciante.

Os problemas vivenciados nos primeiros anos de docência, marcam e fundamentam a experiência profissional do professor. Assim, os primeiros anos de profissão são decisivos na constituição profissional do professor nos aspectos práticos e reflexivos, definindo os referenciais de decisão que ele utilizará nos anos seguintes. O estímulo a reflexão e o pensar sobre a prática desenvolvido nesse período inicial, podem gerar possibilidades do desenvolvimento da professoralidade e dos saberes docentes da experiência ao professor, numa perspectiva de mudança em seu fazer cotidiano, primeiramente em sua posição enquanto sujeito social, e numa constante dialética do ser social com o contexto no qual está presente.

Os dois conceitos, de certa maneira, sintetizam minhas ideias quando me refiro aos dilemas expressos nos registros, encontrando a compreensão de que esses dilemas devem ser vivenciados e tencionados no pensar, justamente por serem parte integrante da minha trajetória profissional. Os dilemas alimentam a professoralidade no decorrer do desenvolvimento da profissionalidade, configurando-se como fundamentos para uma ação docente autônoma e consciente.

A autonomia e consciência docente pode produzir uma radical transformação na estrutura organizacional da escola em que atua. A produção de novos saberes a partir da experiência pode ser compartilhada com a toda da comunidade escolar, permitindo uma possível situação de estímulo no sentido transformador das arcaicas práticas, que por vezes entravam o processo escolar. Essa possibilidade deve ser valorizada e estimulada num sentido emancipatório do trabalho docente e da organização escolar.

O planejamento do trabalho pedagógico permite que ao docente encarar a realidade e seus desafios com um pouco mais de segurança, visto que permite antecipar situações e propor estratégias que as possam superar. A formação garante envolvimento e domínio teórico dos conteúdos específicos e pedagógicos para defender as estratégias propostas, assim

como viabilizam a construção de metodologias adequadas de apreensão do conhecimento, sendo eficaz tanto ao docente como ao aluno. Os registros preservam a trajetória e traçam perspectivas sobre o trabalho docente, fundamentando-a em si mesma. Reitero aqui a necessidade de valorização dessas esferas do trabalho pedagógico, as quais são meios do processo de constituição da professoralidade e da profissionalidade.

Portanto, a profissionalidade e a professoralidade são conceitos que auxiliam a construção de uma metacrítica, na qual o profissional reflete sobre seu papel nas situações em que está inserido. Uma reflexão metacrítica instaura uma possibilidade de constituição do sujeito enquanto ser consciente de sua função social e, das implicações que suas práticas podem causar na construção dos seus sujeitos aprendizagem, os alunos.

Até o momento trouxe três reflexões que se complementam: a formação continuada, a profissionalidade e a professoralidade. Quando me sinto estimulado pelas circunstâncias de minha prática e procuro resposta para solucionar os desafios a mim propostos, eu aciono dispositivos de formação continuada que podem se constituir em espaços de formação oferecidos por instituições de ensino para professores e universidades, ou, também, por meio do estabelecimento do diálogo com professores experientes. Esse processo de aprimoramento da prática e de busca de soluções caracteriza a profissionalidade, distinguindo a profissão professor pelo seu caráter dinâmico e inconcluso, sempre à procura de respostas para a construção da ensinagem, nova a cada turma, a cada ano. O estabelecimento de lugares de formação por meio do compartilhamento e da unidade dinâmica dos fatores profissionais, quanto pessoais, permitem o desencadeamento da professoralidade, processo dinâmico que permite a professor constituir-se enquanto sujeito de sua trajetória educativa.

Nesse sentido, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2010, p. 23), pois é o processo de apreensão do conhecimento um meio de produção de conhecimento e de transformação dos sujeitos envolvidos nesses processos. A docência exige saberes, como tão bem Freire (2010) compilou em sua obra. Entretanto, é a docência também o meio de produção de novos saberes, os quais se articulam com os já estabelecidos, reconfigurando o campo da formação de professores.

As análises dos registros evidenciam a articulação simultânea entre a formação-profissionalidade-professoralidade-saberes da docência, não em um campo de hierarquia as influências, mas, sim, uma combustão mútua de fatores e circunstâncias que garante a especificidade do trabalho pedagógico e da profissão professor.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...] não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2010, p. 24)

Dentre os saberes elencados por Freire (2010), a dialogicidade evoca pensar em outras possibilidades de abertura ao diálogo. O diálogo como conversação de duas ou mais pessoas é o pressuposto da dialogicidade, “capacidade de ouvir e aprender a desvelar, mapear o pensar do outro potencializando” (FRAGELLI, 2016, p. 50). A dialogicidade poderia eu explorá-la no sentido da professoralidade e no compartilhamento do conhecimento pedagógico. Todavia, tomo a idéia de “mapear o pensar” do outro para propor um outro olhar.

Na leitura e análise dos registros, procurei estabelecer uma relação de interlocução entre pesquisador e dados. No fundo, um diálogo, talvez possível, entre o meu pesquisador e o eu pesquisado. Ao me deparar com os fatos narrados após um bom período de tempo sem me recordar deles, tive a capacidade de compreender o modo operandis da época dos fatos narrados. Penso que o estudo com registros escritos aprimora a dialogicidade no tocante ao mapeamento do pensar do sujeito narrador. Caro leitor, talvez, possa pensar que estou realizando uma elucubração um tanto sem pé ou cabeça, mas, o fato de transpor meu pensar nessas linhas e propor uma linha teórica a partir dos levantamentos aqui feito, permitem-me estruturar uma possibilidade de dialogicidade do sujeito consigo mesmo, na procura de compreender os fatores que o movem e o transformam.

Tendo por pressuposto a dialogicidade estabelecida comigo mesmo por meio das análises empreendidas nos registros, destaco algumas das práticas docentes propostas por Freire (2010) que encontro nas referidas análises.

Em sua obra, Freire (2010) aponta para o fato de que **ensinar exige pesquisa**, visto a necessidade de buscar o conhecimento, a novidade para a construção do processo de aprendizagem. Os episódios analisados demonstraram que meu trajeto profissional é marcado por procurar conhecimentos, metodologias e estratégias que permitam aprimorar o processo de aprendizagem, vinculando os saberes com as necessidades físicas, psicológicas e intelectuais dos alunos.

A preocupação em construir um processo de aprendizagem adequado às necessidades dos alunos é uma prática que deve fundamentar a docência, pois **ensinar exige querer bem aos educandos**, “significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente

selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 2010, p. 141).

Quando me deparei com situações desconfortantes e desconcertantes, as quais me distanciaram dos meus alunos, rompi com uma das proposituras de Freire (2010), a de que **ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo**, tendo em vista não cair na incoerência de palavras e atitudes. O fato de ser um sujeito histórico, sujeito a falhas e negações, fizeram-me cair nessa incoerência farisaica de anular o discurso pela prática.

Quando os episódios apresentaram momentos de reflexão sobre objetivos e perspectivas da carreira docente, levaram-me a criar soluções, pensar superações para os fatos impostos. Freire (2010) indica que **ensinar exige criticidade**, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2010, p. 32), ou seja, os fatos nos movem e permitem nos reinventarmos.

Diante dos fatos, o desânimo e a falta de esperança dominaram meu pensar. Essa sensação é inerente aos sujeitos, não havendo isenções. Diante disso, Freire (2010) afirma que “não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem” (p. 67), pois **ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores**, mesmo que cansado dos descasos na profissão docente não posso exercer com desrespeito aos educadores e educandos.

Por fim, trago a prática docente proposta por Freire (2010) a de que **ensinar exige alegria e esperança**, e nada melhor que uma frase do autor para melhor definir e defender essa necessidade:

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. [...] meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. (FREIRE, 2010, p. 75)

Somos seres sociais, históricos e inacabados, devendo sempre estar aberto para o novo, para a experiência a ser vivida. Relembrar fatos e analisá-los, como realizei, tende a ser uma experiência de abertura a si mesmo, vasculhando seu caminho não apenas para entender como chegou até aqui, mas ver o que pode levar daqui e, do passado, para o futuro

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. *A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por ser inacabado.* Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 2010, p. 136) [grifo meu]

O trabalho de análise desses registros foi para mim uma experiência fundante de abertura para o inacabado. Minha trajetória docente não se encerra com essas linhas, com minha aposentadoria, o abandono da profissão. É sempre nova, incompleta e passível de modificação.

As análises me ensinaram que o que eu fui, foi; o que eu posso ser ainda pode ser ou não. Tudo implica na política, decisão e escolha do que fazer adiante. A docência abre um campo de reflexão não apenas do conhecimento do mundo, da prática, do conteúdo. Ela permite uma exploração do pensar, do ser e estar no mundo. Da criticidade e da constante sensação de que falta algo.

Considero que ao realizar esse processo reflexivo metacrítico, deparei-me com saberes docentes que constitui em minha experiência, os quais me permitem compreender como os anos iniciais na profissão fundamentaram a minha prática cotidiana. Destaco aqui os seguintes saberes, referentes ao cotidiano prático escolar: **valorização do aluno como um ser que ensina**, que permite ao professor aprender com as singularidades de cada sujeito e, de cada classe formada por sujeitos singulares; **perceber a escola como lugar de formação**, como um território de contradições que pode se transformar num lugar de trocas efetivas para os sujeitos envolvidos no processo; reconhecer que **os professores ensinam mais por atos do que por palavras**, onde o discurso não sustenta uma prática que, ao se acompanhar no cotidiano, revela como as atitudes ensinam como os sujeitos estão encarando a sua realidade e se comportando num ambiente coletivo; a experiência me ensinou que **o currículo vai além das disciplinas e conteúdo**, pois ele pode ser uma porta aberta para o desenvolvimento de aprendizados que ainda não foram construídos, mas, que podem vir a existir.

Destaco, ainda, saberes que permitem uma compreensão ampliada do ser docente, os quais são meio e produto para uma prática reflexiva e consciente. **O contexto é ponto de partida e retorno a ação docente**, seja o contexto escolar, seja o macro contexto sócio-histórico no qual a prática irá se concretizar, onde a contextualização dos fatos e das práticas marcam as intencionalidades dos sujeitos; o **professor é um ser inacabado**, um sujeito social em processo de (re)construção constante, no qual se faz e refaz a partir de suas implicações com a realidade ao seu redor, em que **ser professor vai além de uma profissão**, é uma

escolha política e afetiva, se constituindo em um processo de descoberta de si e do outro, um processo de fazer a realidade cotidianamente, na esperança que suas atitudes sejam para além de um fato corriqueiro, que sejam marcos de transformação; por fim **ser professor exige ser pesquisador**, pois somente a pesquisa de si, de sua prática e de sua experiência pode garantir um constante exercício auto avaliativo, onde o sujeito pondera seus atos, reflete sobre sua prática e, pode avançar em sua caminhada de vida.

O que me move nesse sentido é justamente a inteligibilidade de que os fatos passados ensinam e interferem nos fatos do porvir. Tendo justa consciência de quem devo interessar minhas atitudes, possa, talvez, interferir na realidade para promover uma transformação que transcende meu pensar do passado, promovendo não apenas uma evolução, mas, a complementação de uma trajetória.

Considerações finais

Nóvoa (1992) apresenta a ideia do autodesenvolvimento, um compromisso estabelecido pelo indivíduo com ele mesmo para superar objetivos ou situações de sua experiência trata o assunto considerando “as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente *possui* capacidades de autodesenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p.27) [*grifo nosso*].

Nóvoa (1992, p.27) assume como pressuposto que devesse partir das situações concretas vivenciadas pelo professor, da materialidade cotidiana das relações estabelecidas para a aprendizagem, as quais devem ser resolvidas por meio de capacidades únicas que o professor possui. A palavra “possui” aponta para o indício de que é o sujeito dotado de uma capacidade de reflexão própria, a qual está nele, sendo somente ele o responsável por dar a ela significação. O que quero afirmar é que apenas o sujeito professor implicado em situações conflitantes emergentes do cotidiano pode optar por assumir um estado em si próprio de reflexão e crítica sobre sua vivência.

O autodesenvolvimento, ao meu ver, é uma potencialidade única do sujeito em se conscientizar sobre sua situação e tomar a decisão de avaliar-se criticamente. O autodesenvolvimento é política, visto que implica em opção, decisão em trazer à evidência um percurso de vida profissional e colocá-lo sob um olhar crítico de autoanálise e reflexão.

A capacidade do autodesenvolvimento permite o desencadeamento dos processos de constituição de uma reflexividade em nível metacrítico (SADALA e SÁ-CHAVES, 2008), em que o profissional se reconhece enquanto sujeito implicado nas ações que pratica, responsabilizando-se e comprometendo-se na reflexão sobre o que ocorreu e, que soluções pode propor para o futuro.

O conceito da profissionalidade (CUNHA, 2007) e professoralidade (ISAIA & BOLZAN, 2007), enquanto possibilidades desta constituição, permitem compreender a trajetória profissional e propor novas relações sociais nas escolas. Saliento, também, a necessidade de as escolas desenvolverem-se como lugares de formação (NÓVOA, 2009), em que possam ser debatidas coletivamente propostas próprias para a formação docente e, de dispositivos de que tenha como estimular e regular as novas relações de aprendizagem.

Quando trago no capítulo dois as esferas que constituem o trabalho docente, encontro categorias de análise próprias que emergiram a partir de uma postura analítica que empenhei sob minha experiência profissional, num olhar crítico sob o conhecimento geográfico e meu percurso profissional. Esse olhar revelou estruturas de análise únicas, pois são emergentes de

situações únicas, as quais me permitiram compreender uma parcela do meu fazer profissional e intelectual, tendo em vista que servem para interpretações da construção desta dissertação.

O fazer pedagógico navega pelas linhas concretas dos registros, tanto do planejamento quanto da avaliação, permitindo, também, escritas que evidenciam uma unicidade técnica e social do trabalho pedagógico. Técnica porque o fazer pedagógico é concretizado por meio da utilização de metodologias de ensino; social porque é estabelecido em um conjunto de relações sociais entre indivíduos. Essa unicidade, ou seja, esse caráter único permite uma possibilidade de entrecruzamento de vivências acumuladas ao longo da experiência profissional, bases para o autodesenvolvimento e a reflexão meta crítica do sujeito.

Daí a importância dos registros, a esfera do concreto, do material palpável que será meio facilitador para a reflexão. Os materiais de apoio para o registro formam um campo a ser explorado, tal como o material rochoso é explorado por garimpeiros à procura de preciosidades. A opção por assumir a capacidade do autodesenvolvimento tem como tributo o trabalho de garimpar os cadernos, diários, planos e planilhas a procura dos preciosos termos e parágrafos que serão a possibilidade de estruturação de uma reflexão.

Tal reflexão que faço só é possível pelo fato de no passado formativo ter compreendido que o sujeito é histórico, sendo o acúmulo de momentos e circunstâncias meio para a construção social do sujeito. O conhecimento envolve todo o material registrado, como um abraço, construindo uma ponte de intimidade entre esses elementos. Quando submeti meus registros escritos a análise, era como se estivesse me envolvendo intimamente com eles, permitindo-me o aflorar de sentimentos e emoções que foram motores para a condução das análises. O autodesenvolvimento é política também no sentido de ser parcial, pois toma uma posição em dado contexto, revelando intuítos, perspectivas, intenções e objetivos.

Assim, a produção desses registros escritos, sua posterior análise, associada à redação desta dissertativa revela o que a mim?

Revela-me que o trabalho docente nos primeiros anos de atividade profissional é marcado por momentos que influem no desenvolvimento da profissionalidade e professoralidade, auxiliado pelas necessidades formativas continuada e por saberes da prática docente.

O primeiro um ano de docência foi decisivo para que eu pudesse aprender a como lidar com o relacionamento diário e o processo de aprendizagem dos educandos. No decorrer do primeiro ano consegui aprender e dominar habilidades no que se refere ao tom de voz em sala, exercício da autoridade, o estabelecimento de acordos e regras de convivência, entre outras, que permitem ao docente estabelecer um relacionamento cotidiano estável,

administrando os casos excepcionais. Foi um ano de intenso trabalho, o qual me permitiu, hoje, compreender que a construção de saberes que se referem ao relacionamento entre professor e aluno, o qual exige muito no começo, todavia, no decorrer da carreira docente esse relacionamento ocorre dentro de uma normalidade do contexto escolar.

Quando observo a questão da adequação do currículo com as necessidades dos alunos com deficiências físicas psicológicas, ou, com defasagem de aprendizagem, vejo que não é fácil o percurso. O caminho é peculiar, pois depende de cada caso a ser estudado, não existindo uma estratégia pronta para lidar com situações como essa, dependendo do professor o empenho em estudar as necessidades e capacidades de cada aluno, para assim, planejar e exercer sua função docente.

Ao tratar dos modelos de formação, observo sempre presente em mim a preocupação com os caminhos que o sistema educacional toma, no âmbito político e formativo. Procuo me informar e conversar a respeito com colegas, procurando compreender as perspectivas. Elas me preocupam de fato, sobretudo do ponto de vista salarial. Impossível negar a questão salarial em um sistema onde a troca comercial pauta a maior parte das relações sociais. Idealizo planos que exigem uma estabilidade e rentabilidade financeira para alcançá-los. A atual conjuntura política do país não permite vislumbrar um caminho tranquilo para a carreira profissional docente, em todos os níveis, nas esferas pública e particular. Essas perspectivas me atormentam. Associado, ainda, com a minha concepção política da profissão, a qual entendo como uma função social que permite ampliar as capacidades de transformação social. Há um em mim um embate entre o homem público, professor que exerce com consciência sua profissão, e o homem privado, que se encontra inseguro com o horizonte profissional e as possibilidades de construir seus objetivos.

Ainda pensando sobre o homem privado, o homem íntimo, preocupa-me observar nas relações interpessoais o número de sujeitos e interesses envolvidos. Este dilema, juntamente com as perspectivas da carreira docente, são os que me impulsionam para o abandono da profissão. As relações interpessoais me remetem ao jogo de xadrez, onde as estratégias definem as ações. Reflito intensamente a respeito de como as relações interpessoais na escola, sobretudo com os meus companheiros de trabalho, os professores, me fazem desencorajar minha vontade de continuar profissão, pois vejo a necessidade contínua de observar as atitudes não pôr como elas são, mas, o que elas representam dentro das estratégias.

O jogo de influências, de poder e domínio tornam as relações dissimuladas e pragmáticas, não existindo um espírito de respeito e solidariedade pelo próximo, apenas, interesses mesquinhos e egocêntricos. Espero, caro leitor, que compreenda que a minha

experiência na EE fez-me vivenciar inúmeras situações de desrespeito com o próximo, sempre com o objetivo de conquistar algo que não agrega para o todo da comunidade escolar.

Nesse contexto o aparece o dilema da solidão. Ao ver tamanha dissimulação nas relações, adotei uma postura de distanciamento e desconfiança com o outro. Minha professoralidade e profissionalidade desenvolveram-se com poucos interlocutores no interior da comunidade escolar. Em muitos momentos estive sozinho em minhas posições, ou, não expressei elas. Compreendi que o silêncio permite uma imunização aos malefícios provenientes das conversas e tramas cochichadas ao pé do ouvido. O silêncio é sintomático. Todavia, o silêncio não me fez inerte. As atitudes representam mais que os discursos. Decidi propor ideias a gestão da EE e executá-las sozinho ou parceira com poucos profissionais compromissados de fato com a formação dos alunos. Atividades extraclasse e extra turno são comuns em minha prática, onde planejo, executo e me responsabilizo pelo que faço ou deixo de fazer. Percebo que o impacto dessas atividades na formação dos alunos é maior vale mais que qualquer interesse escuso.

Dentro desse quadro que uma racionalidade crítica de formação aparece ainda no horizonte, devido as impossibilidades que a estrutura real do sistema educacional nos permite atuar. Uma racionalidade crítica interventiva é realizada num plano muito restrito, devido ao contexto sócio-histórico no qual estamos envolvidos. Todavia, não devemos perde-la do horizonte, antes, devemos buscar alcançá-la a cada dia em nossas ações docentes. A possibilidade da transformação só existe para que se mantem vigilante e atento numa leitura crítica da realidade, não permitindo se levar por teorizações imobilizadoras.

Considero que todo o trabalho até aqui foi intenso. Teve a intensidade de uma alegria por poder produzir ideias inéditas, mas, teve a intensidade dos momentos de desânimo e desespero. Esse processo começou em momento político de instabilidade em nosso cenário nacional e mundial. Toda a produção compreendeu os anos de 2015 a 2017, em que assistimos a escalada da crise econômica financeira do final da década de 2010, e muitas variáveis decorrentes e fundantes dessa crise, como o acirramento das diferenças e intolerâncias; o horror da violência e das guerras ideológicas, religiosas e culturais; as revelações dos processos políticos de nosso país no contexto da corrupção e dos interesses privados acima dos interesses públicos; um golpe parlamentar que instaurou uma crise política; a ascensão de um empresário ao poder da nação mais rica do planeta, e a propagação de um clima de conflito eminente.

Todo esse cenário caracteriza um momento de desespero. Confesso que a desesperança governou muito meu tempo, fato sintomático nesta dissertação, pois meu

discurso em boa parte do texto tem um tom de fracasso e fim da esperança. Não me envergonho de assumir essa característica minha, ao contrário, destaco ela como um dispositivo para alimentar outras esperanças. O cenário político interfere diretamente em nosso cenário profissional e emocional, os quais são indissociáveis para com o objetivo deste texto.

Todavia, esse cenário também revelou possibilidades. Em um estado de grande desânimo com as transformações sociais que necessitamos e que não ocorre, surgem novas possibilidades. O conceito de autodesenvolvimento e da reflexividade metacrítica são possibilidades a serem, em muito, consideradas. Foi neste angustiante percurso formativo que constitui saberes da experiência profissional docente. Esse trajeto foi marcado por experiências significativas no ensino de Geografia, reveladas aqui por seis episódios que tentam de alguma maneira sintetizar esse trajeto.

A estrutura educacional no estado de São Paulo não contribui para o estímulo positivo do desenvolvimento profissional docente. A remuneração não corresponde com a responsabilidade que o professor assume a cumprir, sendo um dos principais fatores para a evasão docente da rede pública estadual. Há outros fatores que movimentam os docentes para fora da escola, ou que promovem o desânimo e descrédito frente à situação educacional.

As exigências, os conflitos, a falta de diálogo e a violência física e psicológica revelam como o ser professor é um árduo trabalho não valorizado, em muitos casos, não reconhecido por ninguém. A estrutura não favorece o desenvolvimento de forma positiva, assim como as relações sociais com os professores.

Nesse trajeto profissional o isolamento foi para mim uma constante. Foram e são poucos os interlocutores com quem estabeleci um diálogo salutar, encontro entre sujeitos que ajudaram na formação do ser professor Raul. Ausência do encontro e do diálogo é política, pois é opção e posicionamento em relação ao contexto. O silêncio foi e continuará sendo uma escolha quando percebo que o contexto não favorece a construção de uma ação coesa e coerente, seja pela falta do interesse; pelos interesses contraditórios; a falta de confiança no outro; o receio quanto a efetividade das ações; o medo em se comprometer com situações duvidosas e pelo fato de não estar disposto para, são fatores que me induz ao silêncio.

Nesse contexto, os alunos, conjunto de estudantes de uma unidade escolar, configuram-se como protagonistas na minha formação profissional. Aparenta uma contradição afirmar que os alunos são protagonistas do trajeto e história profissional, porque muito falei aqui sobre como devemos assumir a autoria de nossa própria história, sendo sujeitos autônomos e capazes para tomar decisões. Agora, afirmo que é o outro, o aluno, o

protagonista da minha história.

A afirmação aparenta uma contradição justamente por se estabelecer no diálogo entre dois sujeitos. Chaluh pontua que “a formação guarda estreita relação com a possibilidade real do encontro com o outro” (2008, p.42), a partir da alteridade como meio de composição e leitura do outro. Os alunos são os principais interlocutores na minha formação, porque as atitudes deles movimentaram-me a procurar caminhos para superar obstáculos ou aprofundar momentos positivos na relação.

Observar o crescimento, a formação e o amadurecimento, tanto intelectual como humano deles, me faz refletir sobre como o professor marca essa formação, mas, principalmente, como eles marcam a formação do professor. A vitalidade, curiosidade ou a falta dela, são referências das crianças e adolescentes, um conjunto que me faz aprender a como me relacionar e poder ensinar. O ser professor não é para o sujeito professor, mas para o sujeito aluno. Vejo que a minha função social não é para satisfação dos meus desejos e objetivos, que devem estar em jogo. Entretanto, é para o outro a razão do existir professor, o verbo que sintetiza essa reflexão é *servir*.

A profissão professor se caracteriza pelo servir ao outro. A responsabilidade do trabalho docente está no fato de servir o outro, como um facilitador, um auxiliador. Não trabalho por mim, mas, trabalho pelo outro e por mim. O aluno outro é a razão da existência do meu ser social. Não poderia eu existir sem o outro, no caso, o aluno. Assumir essa relação é comprar uma batalha com aqueles que não conseguem compreender o valor que o outro têm. Muitos são, professores e autores, que não consideram o valor em se colocar depois do outro, pois na profissão docente, não na totalidade dos momentos, o aluno está primeiro que o professor.

Como já disse anteriormente, são muitos os fatores da rede pública que não favorecem positivamente para a carreira e formação docente. Vejo que esses fatores devem ser secundários quando na relação do cotidiano. Circunstâncias são passíveis de mudança, mas, no atual período essas mudanças são lentas e exigem muito dos sujeitos para se efetivarem. A valorização salarial do professor é uma dessas mudanças. Vejo que não posso colocar, na relação cotidiana, uma exigência da classe docente a frente do aluno. Não posso usar como justificativa a falta da valorização salarial para não exercer com competência minha profissão. O aluno está ali no cotidiano, à espera do meu posicionamento e da minha ação. Preciso superar minha indignação para exercer minha função social.

Quando na relação pedagógica, a falta de interesse e indisciplina dos alunos, não pode ser justificativa para que eu não exerça minha função. Devo procurar soluções nessas

situações específicas e superá-las. O ser professor não deve ser inerte. Ser professor exige dinamismo e responsabilidade para com o outro na construção da relação de conhecimento. As dificuldades e entraves para essa construção não podem, ao meu ver, serem justificativas para o não exercer função docente.

Uma colocação de Garcia (1999) afirma que: “A aprendizagem autônoma inclui, como se pode observar, todas as aquelas atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) *toma a iniciativa*[...]” (p. 53) [grifo meu]. Confirmando que esta dissertação é um processo de aprendizagem autônoma. A iniciativa, porém, não é individual. Como observei os termos profissionalidade e professoralidade em Cunha (2007) e Isaia e Bolzan (2007), respectivamente, as mutações na profissão docente não ocorrem no isolamento, podendo passar por momentos de solidão, mas nunca isolado.

A iniciativa e propositura desta dissertação deve-se muito aos que me incentivaram na busca por concluí-la. Posso afirmar caro leitor que as certezas passadas já não existem. Todo o trabalho de análise dos registros escritos em consonância com as leituras, práticas e experiências de vida nesses últimos anos, me fizeram repensar vários pontos. Já pontuei mais de uma vez que as explicações macros não são suficientes; os indícios revelam um todo do corpo de relações sociais; a política está presente em todos os aspectos da prática docente; a autogestão é uma capacidade a ser explorado pelos sujeitos, escondendo nela potencialidades de transformação; criar ideias e pensar livremente é muito proveitoso (amei essa liberdade); e por fim, não menos importante, sim, os dilemas impactaram minha trajetória docente e construíram minha professoralidade até aqui.

O outro marcou minha formação. O outro incentivou a minha formação continuada e me estimulou a ser menos ativo com palavras, exigindo mais atitudes concretas. O outro são meus alunos que fizeram-me descobrir a beleza do ensino. Cada um que me reconhece como importante em sua trajetória aprofunda minha formação profissional. Os alunos me formam. Os registros permitiram com que eu enxergasse a centralidade dos alunos em minha trajetória como professor. São eles os responsáveis pela minha constituição profissional. A alegria e entusiasmo deles me moveram para pensar como a docência exige muito mais que uma formação básica. A docência exige uma construção diária do sujeito. Sujeito histórico que se refaz numa constante busca por conquistar seus desejos. O maior aprendizado desta pesquisa é reconhecer que meus alunos me fizeram inquietos pela inquietude deles. Eles exercem a centralidade na carreira de qualquer docente que os reconheça como sujeitos históricos, carregados de dilemas e interesses, os quais mobilizam o professor que não se conforme com a dinâmica deles.

Contraditoriamente, o professor, colega de profissão, pode ser considerado um centro negativo em minha professoralidade. Essa afirmação não deve ser generalizada a qualquer situação. É peculiar ao meu espaço e lugar de trabalho docente. Foi o espaço profissional, o não lugar do companheirismo e solidariedade que me formaram um docente menos participativo em debates, sendo ativo em atividades desenvolvidas em parceria com poucos. Essa solidão é uma marca em minha professoralidade. Os primeiros meses do ano de 2017 proporcionaram a mim uma sequência de fatos pessoais que afetou meu estado emocional. Tais fatos fizeram com que a minha desconfiança com outro aumentasse. O lado negro das situações passou ser o único lado que conseguia enxergar. Não vemos a realidade como ela é, mas, sim como nós somos. Vemos, apenas, os aspectos que nos interessam e nos afetam. Comigo não foi diferente.

O texto apresenta uma característica pesada e negativa, carregado de pessimismo e individualismo. Não alterar essa condição dele é sintomático ao momento em que ele foi produzido, refletindo o estado em que me encontrava para a escrita. Há uma frase que afirma que “somos aquilo que respondemos aos nossos desafios”. Talvez eu poderia apresentar a você caro leitor um texto otimista, que demonstrasse todos os obstáculos que superei e ajudasse sua autoestima em prosseguir. Fazer isso, ao meu ver, é ludibriar a realidade, fantasiar um contexto inexistente. Assume uma postura crua e sincera. O texto me revela indícios de como pensar a profissão docente nos primeiros anos de carreira, refletindo os aspectos que se constituíram como dilemas fundantes a minha profissionalidade e professoralidade. Penso que o maior aprendizado que posso oferecer é que o lugar, estabelecido em relações próprias e contexto singular, irão delimitar os fatores fundantes da profissionalidade e professoralidade de cada docente, em sua especificidade pessoal e profissional.

Aos docentes não iniciantes, espero que fique o aprendizado de que as atitudes promovem marcas no outro, sendo essas marcas decisivas na formação profissional dos ingressantes. Os membros da gestão, sobretudo, devem ampliar a visão para o contexto em que estão inseridos, devendo promover ações que objetivam superar as divergências, possibilitando um lugar de profissão e formação que favoreça a integração dos professores ingressantes. A comunidade escolar deve priorizar o interesse coletivo em detrimento do privado, devendo promover instrumentos que permitam estabelecer como as relações devem ser pautados, um exemplo para que isso ocorra está relacionado ao perfil do PPP (VEIGA, 2003).

Confesso que muito do que aqui discorri revela como eu estive em uma posição egoísta, promovendo somente meu interesse. Entretanto, reconheço que além das minhas falhas e interesses reducionistas, está o meu interesse em exercer a função social docente com decência, amor e alegria (FREIRE, 2010).

Não posso permitir que apenas os aspectos que a interessam a mim sejam preponderantes. Devo estabelecer uma relação que favoreça a mediação e construção com o outro. Servir e não ser servido, apenas.

O aprendizado desta dissertação me revela que o autodesenvolvimento e a reflexão em nível metacrítico, a valorização do outro e suas necessidades, podem ser dispositivos para transformações amplas que a sociedade debate a tanto tempo. Creio que minha visão possui falhas, os argumentos podem ser refutados e toda a idéia contraposta. Espero que isso venham acontecer, porque o encontro com o outro será um meio para ampliar o debate e ao promover as urgentes transformações que necessitamos.

Referências bibliográficas

AMARAL, D. K. Histórias de (re)provação escolar: vinte e cinco anos depois. **Dissertação de Mestrado**, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2004.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos cedes**, v. 19, nº 47. Campinas, dezembro/1998.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. [org.] **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASSÃO, P. A. Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)**, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

CHALUH, L. N. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. 2008. 290 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CUNHA, M. I. da. Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória. In SOUZA, E. C. de. GALLEGO, R. de C. (orgs) **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3. 2008.

CUNHA, M.I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, 2013

CUNHA, M. I. Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, M. I.; LEITE, D.B.C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. 2ªed. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E., CAÑETE, L. S. C. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In LACERDA, M. P. de. (Org.) **A escrita inscrita na formação**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In DINIZ-PEREIRA, J. E., ZEICHNER, K. M. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FUSARI, J. C. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Centro de referência em Educação**, 2010.

GADOTTI, M. **A concepção dialética da Educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 16ed, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação – século XXI), 1999.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**. Volume 02 n. 03 ago.-dez. 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. **In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRADO, G. V. T., CUNHA, R. B. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. (Org.) **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008

PRADO, G. V. T., MORAIS, J. de F. dos S. Inventário – organizando achados de uma pesquisa. **EntreVer**, Florianópolis, v. 01, n. 01, p. 137-154, 2011.

SADALLA, A. M. F. de A., SÁ-CHAVES, I. da S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 189-203. jun./2008.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal**. São Paulo: Record, 2001.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SOLIGO, R., PRADO, G. V. T. Leitura e escrita: dois capítulos desta história de ser educador. In PRADO, G. V. T., SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva (Florianópolis)**, v. 26, n. 1, p. 341-375, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, C. **Planejamento: Projeto de Ensino - Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertard, 2002.

VASCONCELOS, C. Metodologia Dialética em Sala de Aula. Brasília: **Revista de Educação AEC**. n. 83. 1992.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/agosto 2008

