



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SABERES DA DOCÊNCIA PELO OLHAR DOS DOCENTES

JOSEANE KARINE TOBIAS

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

Agosto – 2015

JOSEANE KARINE TOBIAS

SABERES DA DOCÊNCIA PELO OLHAR DOS DOCENTES

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

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

Rio Claro/ SP - Brasil
Agosto - 2015

370.71 Tobias, Joseane
T629s Saberes da docência pelo olhar dos docentes / Joseane
Tobias. - Rio Claro, 2015
162 f. : il., figs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - Formação. 2. Saber docente. 3. Teoria e
prática pedagógica. 4. Formação continuada. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Saberes da docência pelo olhar dos docentes

AUTORA: JOSEANE KARINE TOBIAS

ORIENTADORA: Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:

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

Prof. Dr. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO
Departamento de Metodologia de Ensino / Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. JOÃO PEDRO PEZZATO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro

Data da realização: 28 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Agradeço á **Deus**, por mais uma vez cuidar de mim e me proteger nessa difícil trajetória quando os responsáveis por essa função se ausentaram.

Á **Laura Noemi Chaluh** por todo auxílio, dedicação, carinho e orientação durante tantos anos juntas. Obrigada pelo comprometimento que sempre teve com minha formação acadêmica e científica, jamais esquecerei.

Á todos os **professores** da escola do qual fora realizada a pesquisa que autorizaram e se dispuseram a fazer parte dessa dissertação com suas vozes e vivências de profissão. Em especial a diretora **Vera Lúcia Mortari Marangoni** sempre muito solícita e receptiva as necessidades dessa presente pesquisa.

Á **Secretaria do Estado da Educação** pelo auxílio financeiro que possibilitou a concretização desse sonho.

Aos meus tios **Jaime Tobias, Cristina Tobias** e seus filhos **Ana Cristinha** e **Jonathas** pelo apoio incondicional e por estarem comigo em um dos momentos mais especiais e importantes.

Aos amigos **Nanci** e **Lucas Cesetti** por me apoiarem e presenciarem momentos especiais nessa jornada. Obrigada por toda dedicação.

Às companheiras **Sandra Soares Martins** e **Renata Miachon** pela amizade de sempre.

Aos **alunos** de 2013, 2014 e 2015 pela compreensão e paciência .

Às guerreiras e companheiras de ontem e de hoje: **Pamela Aparecida Cassão, Karina Mayara Leite Vieira, Jaqueline Silva de Souza, Cássia Cristina Martins, Bruna Baptistella, Luciane Aparecida de Oliveira, Keila Santos Pinto, Fabiana Cristina Ventura e Danúbia Peres** , suas contribuições, experiências e confidências foram fundamentais na construção dessa dissertação, obrigada.

(...) para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores (TARDIF, 2010, p. 230).

RESUMO

O presente trabalho objetivou por intermédio da pesquisa qualitativa, perceber quais são os saberes que os professores de uma escola pública de Campinas/SP, produzem a partir do relacionamento com o aluno. Ou seja, os saberes que adquiriram por estarem na condição de professor e que, não necessariamente foram previamente colocados a estes nos moldes legislativos, formativos acadêmicos, ou a nível institucional. Tal interesse se dá por considerar que o professor não é apenas transmissor dos conhecimentos socialmente válidos uma vez que ele ainda seleciona e produz saberes intimamente ligados com sua história de vida pessoal e profissional. Dessa maneira, foi utilizado como instrumento metodológico a entrevista com 12 docentes que lecionam no Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A perspectiva de pesquisa foi inspirada na história oral (MEIHY, 1996) e enquanto recurso complementar para melhor compreensão das entrevistas, foram utilizadas as entrevistas recorrentes (BACOCINA, 2006; GONÇALVES, 2005) a partir da segunda entrevista audiogravada de depoimentos. Como forma de evidenciar os saberes produzidos, foi utilizada metaforicamente a obra de CALVINO (2001) que, contextualiza o encontro de viajantes em um castelo cuja única forma de contarem suas histórias era por meio das imagens de cartas de tarô. Isto possibilitou relacionar os relatos dos professores e os saberes que construíram no contexto escolar a partir dessa mesma estrutura literária. Para análise dos dados foi considerado o paradigma indiciário dialogando com Ginzburg (1989) a respeito dos indícios, das pistas que os relatos nos forneceram para conhecer alguns dos saberes profissionais da docência. As análises das entrevistas dos professores deixaram em evidência alguns saberes que os professores construíram no encontro com o aluno, dentre os quais destaco: “saber ouvir” “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-los para conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”. Este trabalho pode contribuir para se pensar a docência pelo olhar do docente, de suas construções e aprendizados. Ampliando também as possibilidades de se pensar na formação de professores ao considerar que os saberes de profissão possuem relação direta com o trabalho docente e com as relações que se efetivam no ambiente escolar.

Palavras-chave: saber docente, teoria e prática pedagógica, formação continuada.

ABSTRACT

This study aimed through qualitative research, understand what are the knowledge that teachers of a public school in Campinas / SP, produced from the relationship with the student. Ie the knowledge they have acquired from being in the teacher condition and does not necessarily have been previously placed these in the legislative, academic training patterns, or the institutional level. Such interest is given on the grounds that the teacher is not only transmitter of socially valid knowledge since he still selects and produces knowledge closely linked with its history of personal and professional life. Thus, it was used as a methodological tool the interview with 12 teachers who teach in elementary school, Elementary II and High School Education. The research perspective was inspired by the oral history (Meihy, 1996) and as a complementary resource for better understanding of the interviews, the applicants interviews were used (BACOCINA, 2006; Gonçalves, 2005) from the second interview audiogravada testimonials. In order to highlight the knowledge produced, it was metaphorically used the works of Calvin (2001), which contextualizes the traveler meeting in a castle whose only way to tell their stories was through tarot cards images. This made it possible to relate the stories of teachers and the knowledge that built the school context from that same literary structure. Data analysis was considered the paradigm evidentiary dialogue with Ginzburg (1989) about the clues, the clues that the reports have given us to meet some of the professional knowledge of teaching. The analysis of teacher interviews left highlighted some knowledge that teachers have built the meeting with the student, among which highlight: "to listen" "relation to knowledge", "become human", "deal with adversity" , "study parents", "never give up on a student", "affect each other," "having posture", "know them to be known," "solitary action," "respect the student" and "investigative attitude ". This work can contribute to teaching thinking by the look of teaching, of its buildings and learning. Also expanding the possibilities of thinking in teacher education by considering that the profession of knowledge have a direct relationship with the teaching work and the relationships that take place in the school environment.

Keywords: teaching knowledge, theory and teaching practice, continuing education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Carta de apresentação da Professora Ana Rosa	66
Tabela 2 -	Carta de apresentação da Professora Damires	66
Tabela 3 -	Carta de apresentação da Professora Dara	67
Tabela 4 -	Carta de apresentação da Professora Marcela	67
Tabela 5 -	Carta de apresentação da Professora Marina	68
Tabela 6 -	Carta de apresentação da Professora Vanda	68
Tabela 7 -	Carta de apresentação do Professor David	70
Tabela 8 -	Carta de apresentação do Professor Elias	71
Tabela 9 -	Carta de apresentação da Professora Milena	71
Tabela 10 -	Carta de apresentação do Professor Pablo	72
Tabela 11 -	Carta de apresentação da Professora Rosa	72
Tabela 12-	Carta de apresentação da Professora Vanusa	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica

PUC - Pontifícia Universidade Católica

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNESP - Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUZINDO A AÇÃO.....	10
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 –	
OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	22
CAPÍTULO 2 –	
ENTRE CONHECIMENTOS E SABERES.....	35
CAPÍTULO 3 –	
E QUE ENTREM OS PROFESSORES.....	61
3.1 Apresentação – Professores do Ensino Fundamental I.....	66
3.2 Apresentação – Professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.....	70
3.3 Alguns pormenores	74
3.4 Alguns pormenores de formação.....	77
CAPÍTULO 4	
ENTRE DADOS E CARTAS.....	80
CAPÍTULO 5 –	
UMA SALA CHEIA DE SIGNIFICADOS.....	100
CAPÍTULO 6 –	
OS AUTORES ENTRAM NO JOGO.....	117
PARÊNTESE: (O RETORNO).....	139
CAPÍTULO 7 –	
A CARTA NA MANGA.....	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160

INTRODUZINDO A AÇÃO

XXIX Da análise

*Eis um problema! E cada sábio nele aplica
As suas lentes abismais.*

*Mas quem com isso ganha é o problema que
fica*

*Sempre com um x a mais... (QUINTANA, 2005,
p.35).*

Trago esse poema como expressão de minhas primeiras construções de pensamentos em torno da pesquisa. Um ano de abismos na elaboração da temática para que as lentes abismais se tornassem presentes. Fazer durante todo esse tempo leituras, fichamentos, entrevistas, registros, e ainda ter dúvidas na escolha definitiva do tema. Esse processo, que iniciou-se no dia da entrevista com a proposta de estudo sobre os saberes docentes e findou-se, após um ano da entrada no mestrado, com a temática saberes docentes, pode parecer de início pouco relevante ou até ser visto como uma piada de mau gosto, mas nessa ida e vinda da problemática da temática, alguns x a mais, e muitas outras letras do alfabeto, foram se fazendo presentes e é com elas que introduzo essa pesquisa.

Absolutamente estranho, após um ano de pesquisa eu ainda estar com dúvida sobre a temática. Na verdade, ela iniciou bem definida. Pra mim estava bem resolvido que o tema a ser abordado seria o saber docente. Então, logo de início, fiz leituras, a pedido de minha orientadora, sobre a diferença entre a palavra “saber” e “conhecimento”, me pautei nesses conceitos para elaboração de algumas perguntas das entrevistas, entre outras situações. Mas, com o decorrer das disciplinas, de outras leituras e com as conversas com minha orientadora, era como se essa abordagem não fosse suficiente. Então comecei a ler mais sobre formação docente, profissionalização docente, e parecia que esses temas também podiam ser encaixados em minha temática, mas ainda pareciam não ser a temática. Eu não queria estudar especificamente a formação docente, a profissionalização docente.

Um tempo depois dessas reflexões, em um encontro com minha orientadora, pelas minhas falas e pelos dados das entrevistas e a forma pelas quais eu percebia esses dados, minha orientadora disse que: “meu trabalho seria legitimar o trabalho docente”, mas que não necessariamente essa seria sua temática. Foi a primeira vez que ouvir falar nessa terminologia “trabalho docente”. Ou, se não foi a primeira vez que ouvi, foi a primeira vez que pensei sobre e parecia também fazer todo o sentido (14/03/2014 – Caderno de Registro).

Estava em dúvida sobre o que queria exatamente pesquisar, mas tinha total certeza o que não queria e, partindo dessa certeza, é que acredito que minhas

reflexões atuais sobre o que não quero, possam me levar mais perto do que quero e tentar de vez, definir a temática. Pra isso, retomarei resumidamente um pouco da linha de raciocínio que me levou a chegar ao mestrado, a qual dividirei em três momentos.

O primeiro momento refere-se às situações escolares que vivenciei desde a infância que ficaram fortemente registradas em minha lembrança, desde os livros que estudei; os métodos que as professoras utilizavam (lembro até hoje da história que uma de nossas professoras contava pra gente aprender a fazer contas com reserva), o relacionamento com as outras crianças; a divisão das aulas e dos horários, etc.

E, conforme fui crescendo, iniciando o magistério, também ficou marcado em minhas lembranças as leituras e falas de outros professores sobre essa primeira realidade escolar. De início, com o suporte dessas leituras e falas de meus professores e a maneira como as compreendi, eu acreditava fielmente que o maior problema da Educação estava nos professores, já que é por intermédio destes que ocorre o ensino escolar da forma que acontece atualmente.

No tocante à formação dos professores, há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicitados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso, basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. Essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar (PARO, 2012, p.586).

Então, durante toda a minha formação inicial, se estendendo ao início da universidade, inclusive nos estágios, tive uma postura completamente rígida com tudo que se tratava à postura do professor, sem levar em consideração todo o contexto que envolvia essas ações. Tinha ainda convicção que, uma vez me capacitando no magistério e me habilitando na pedagogia como professora, iria agir diferenciadamente em todos os sentidos. Aliás, essa intenção de sempre estar me qualificando é que me fez adentrar no universo do mestrado. A ideia da importância da formação continuada durante nossa profissionalização sempre foi meu foco. O que mudou em minhas concepções a partir dessa minha trajetória de formação foi a

forma que hoje percebo o professor, sua atuação e sua relação com os conhecimentos que envolvem a profissão.

O segundo momento iniciou quando me tornei professora. Todo aquele ideal extremamente perfeccionista, o qual, na ingenuidade da falta de experiência, acreditava que iria seguir e que eu iria aplicar literalmente da mesma forma que se apresentava em minhas leituras, nem sempre resultavam das minhas expectativas, tendo por vezes que utilizar formas não muito aceitas para se alcançar determinadas exigências da profissão. As tais situações de fazer o que eu não acreditava, ora porque funcionava, ora porque era exigido, me fizeram deixar de ser contrária às atitudes dos professores. Isso me levou ao outro extremo: criticar ferozmente a formação docente, pois, se o professor não estava conseguindo alcançar as exigências colocadas pelos estudos de nossa formação, era devido a esses estudos não estarem em consonância com a realidade escolar.

Por sua vez, os benefícios de uma formação em nível superior para os docentes do ensino fundamental são inquestionáveis, não só em termos de experiência pessoal e acesso a um patamar superior de cultura acadêmica, mas também pelo contato com o conhecimento sistematizado das matérias e disciplinas que dão subsídio à Pedagogia e à prática educacional em geral. Entretanto, uma reclamação bastante presente entre os professores que frequentaram esses cursos bem como entre os estudantes que hoje os frequentam é a disparidade entre o que se estuda nos livros, e se ouve nas aulas, em termos de conhecimentos didáticos e pedagógicos, e o que se experimenta como estudante em termos da conduta dos mestres que divulgam esses saberes (...).

No entanto, qualquer solução que se possa pôr em prática agora, para a formação regular de professores, não irá necessariamente atingir as centenas de milhares de mestres que hoje estão na ativa, e que reclamam medidas imediatas em termos de sua capacitação para um melhor desempenho de suas funções. Por isso, nenhum sistema de ensino que pretenda enfrentar com realismo a questão da melhoria do ensino fundamental pode prescindir de um sistema de assessoria e de formação em serviço de seus docentes (PARO, 2012, 593-594).

Comecei então a voltar minhas críticas e meus julgamentos para nossa formação, em específico ao fato dos cursos de Pedagogia terem por função principal formar professores que lecionarão para crianças, porém exigirem que a maioria dos profissionais responsáveis por essa formação sejam pesquisadores e não necessariamente terem lecionado para crianças, o que parece apresentar certa incoerência entre o que se exige dos formadores e o que se cobra desses futuros

professores. Nesse sentido, iniciei uma vontade (assim como no primeiro momento) de me tornar professora e, dessa vez, além do nível de ensino no qual já lecionava, ser também professora formadora de professores, tendo a intenção de modificar algumas questões que questionava, do mesmo modo que realizo hoje como professora dos anos iniciais de ensino.

Até esse momento eu estava focada em criticar ferozmente nossa formação, a distância que sentia entre universidade e escola, e ainda somava a vontade de modificar, por meio do mestrado, essa situação. O que eu estava fazendo, sem perceber, era pegar a mesma linha de raciocínio que tive durante minha formação (criticar ferozmente os professores da escola) e voltar esse mesmo olhar para aqueles que formaram esses professores. Talvez, por isso, tive essa dificuldade de encontrar o tema da pesquisa.

Entretanto essas linhas de pensamento foram fundamentais para me fazer pensar então o que eu não queria fazer na pesquisa, deixando muito claro o seguinte: não quero analisar a entrevista dos professores de forma a apresentar o que eles não fazem em suas práticas, ou como estes deveriam pensar ou fazer. Ou seja, era claro para mim a necessidade de excluir qualquer análise que apresentasse alguma forma de julgamento de valor.

Após essa reflexão, buscando algum artigo científico que pudesse auxiliar a estruturar meu pensamento, antes mesmo de realizar a leitura na íntegra de Vitor Paro (2012), li o trecho que se segue abaixo, o qual me fez chegar nessa terceira linha de pensamento:

O segundo equívoco, corolário do primeiro, é atribuir à formação regular, acadêmica, do profissional da educação a culpa pela má qualificação dos professores da rede, deixando de considerar que não são os cursos de pedagogia, de licenciatura e outros cursos de formação de educadores que recrutam os professores para as redes de ensino; e de que não basta formar bons professores se as más condições de trabalho e os baixos salários oferecidos não conseguem atraí-los para o trabalho na escola pública básica. (PARO, 2012, p. 589).

Tirando o fato de que os três primeiros parágrafos desse artigo, praticamente resumiram um conflito de dez anos da minha vida profissional, tais palavras me remeteram a continuidade da forma que estruturei meu pensamento, tanto na função de professora como de pesquisadora. Suscitou também o início do terceiro momento, onde comecei a entender que essas críticas pautadas em julgamentos, responsabilizando uma ou outra instituição, não faziam tanto sentido se meu objetivo

era entender essa relação pra vislumbrar contribuições no diálogo entre essas instituições formativas.

Afinal, por ora responsabilizava os professores pela defasagem educacional, levando-me a me formar nessa profissão com a intenção de modificar certas ideias às quais eu era contrária e, por agora, pensava em fazer o mesmo movimento em relação à formação dos professores, o que provavelmente, poderia fazer com que, no momento em que me tornasse uma formadora de professores, observasse certas exigências que eu teria que realizar, mesmo não acreditando ser educacionalmente viável, levando-me novamente à sensação de insatisfação e incoerência de minhas atitudes enquanto formadora com o que eu defendia e acreditava antes de exercer essa função.

Talvez, por esse conjunto de ideias, é que estava dificultando focar as atenções em uma temática específica, pois minha conclusão final já estava formada. Eu já tinha definido quem seriam os personagens, os promotores, a vítima, o réu e a condenação final da pesquisa, ou melhor, desse literário julgamento. Do mesmo modo que não queria analisar a pesquisa pautada em julgamentos de valores nas atitudes e situações vivenciadas pelos professores, estava trilhando esse mesmo caminho ao falar sobre a formação deles. Foi então que, partindo do referencial da temática da qual não iria abordar e tirando de meus propósitos buscar a causa dos males educacionais é que houve uma mudança, ou melhor, a movimentação do raciocínio e da forma de análise.

Após novas orientações, ficou decidido continuar com o foco no saber docente. Uma das maiores preocupações desse enfoque era seu direcionamento, pois poderia eu cair numa espécie de categorização, abordando os relatos dos professores de forma classificatória: saberes experienciais, saberes curriculares e disciplinares, além daqueles advindos da formação profissional (TARDIF, 2010).

Embora a definição do tema tenha sido no final desse processo, o qual originou esse projeto de pesquisa, acredito que a forma como será agora abordado, seja diferente. Isso porque nesse processo precisei me tornar diferente, ou por expressar melhor minhas colocações, ou por estar mais aberta para todos os sujeitos que envolvem a Educação e visões distintas que permeiam a temática, ou ainda pela necessidade de, nesse caminho, ter que me despir de certos conceitos e preconceitos que poderiam contaminar o modo de análise.

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar os saberes construídos pelo professor, oriunda de uma constante inquietação, surgida desde os primeiros contatos com a escola (enquanto professora) e com a universidade pública (como estudante) a respeito do distanciamento entre a teoria e prática pedagógica.

Quando falo em teoria, me refiro ao leque de conhecimentos selecionados e produzidos em instituições responsáveis por nossa formação docente. Reduzirei aqui o enfoque da palavra teoria enquanto conhecimento formativo.

Quando falo em prática refiro-me ao conhecimento na ação, seja esta ação pautada no conhecimento formativo ou referenciada pelas experiências, improvisos e situações cotidianas que podem ou não estar em consonância com os conceitos formativos do professor que executou a ação. Ressalto que vejo a prática também como formativa, mas numa formação que pode englobar não só a teoria (como a denomino), mas que se estende a outras áreas, já que caracterizo por formação todas as ferramentas utilizadas pelo ser humano, cuja finalidade seja a aquisição de um novo conhecimento, de uma nova forma de se entender o mundo a sua volta.

Portanto, nos momentos em que separo essas duas palavras (teoria e prática) não significa que acredito que ambas estejam distantes uma da outra, ou que uma pertença apenas ao universo acadêmico e a outra ao ambiente escolar. De forma alguma! Farei, por vezes, essa separação apenas pra melhor defini-las e caracterizá-las, pois parto do princípio que ambas fazem parte da profissão docente, mas que são conhecimentos diferentes, e como tais, precisam de atenção distinta (TARDIF, 2010).

Como estudante, minha relação com os conhecimentos adquiridos tanto no magistério como na universidade eram (e ainda são) de profundo respeito e concordância com as concepções e teorias ali transmitidas, dentre os quais recordo e destaco: como a escola é vista pelos acadêmicos; do sistema educacional; das práticas de ensino; da realidade do sistema escolar; dos conceitos do que é e de como deveriam ser os professores; a escola; as práticas pedagógicas; o ato de educar; etc. Abordagens formativas que são validadas institucionalmente enquanto conhecimentos necessários pra se tornar professor. Conhecimentos formativos esses extremamente potentes para busca de uma melhor qualidade de ensino.

Como estudante, me dedicava à essas leituras, me apropriava de alguns desses conceitos e, quanto mais lia e mais tempo me dedicava nessas instituições

socialmente responsáveis pela formação docente (seduzida por todas as reflexões e possibilidades de mudanças educacionais), mais vontade eu tinha de, além de estudar sobre o professor, me tornar uma delas.

E, como já dito logo no início do texto, eis que essa vontade se concretizou e o contato com outras formas de se pensar e se lidar com a Educação também. Assim, necessidades que somente a realidade é capaz de dizer, exigências que os conceitos educacionais nem sempre dão conta de abarcar e conflito entre o que se estudava e o que se aplicava foram se tornando cada vez mais presentes na minha formação profissional. Novas formas de se pensar e se agir foram fazendo parte da minha prática.

Conhecimentos esses que se constroem e se estruturam num contexto escolar, onde não se contempla apenas a lógica científica, onde outras formas de linguagem, de limitações, de potencialidades, de relacionamentos se manifestam e se incorporam ao que conhecemos hoje como instituição escolar. Em vista disso, enquanto professora, eu não poderia apenas considerar os conhecimentos que adquiri na universidade como capazes de solucionar todos os problemas pertinentes a minha profissão. E, talvez por ter, no início de minha carreira, considerado apenas a formação acadêmica enquanto conhecimento necessário para os afazeres docentes, é que o embate inicial entre teoria e prática (acima contextualizadas) aumentou e resultou na necessidade de estudar essa relação e, com isso, refletir sobre minha constante formação. Portanto, parto do princípio que, além da universidade, a escola também é um espaço formativo para o professor.

Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área do ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p. 12).

Assim, como professora, minha relação com os conhecimentos adquiridos, tanto no magistério como na universidade, eram (ou está deixando de ser) de conflito e, por vezes, repulsa. Na época, essa repulsa advinha principalmente pela ausência da experiência com a escola, ou seja, eu desconsiderava e descartava

tudo que a escola era e tinha a me oferecer em nome de conceitos que eu aprendi e que estavam dentro dos livros que li, na boca dos professores que me deram aulas e nos pensamentos e crenças que construí ao longo de minha vida acadêmica.

Quando entrei na escola, esses conceitos não se apresentavam na forma que eu os estudei. Ao contrário, era como se esses conceitos criassem vida às vezes pulavam, outras vezes gritavam, recusavam mudanças, fechavam as portas, enfim, tinham características distintas, formas de se apresentar completamente diferentes das que eu conhecia.

Eu ainda tinha a ingênua visão que a aplicação dos conceitos que adquiri academicamente seria suficiente pra transformar a realidade escolar, como se também a própria escola não tivesse os seus conceitos, a sua construção e seu modo de se relacionar e se constituir enquanto espaço formativo. Nesse sentido é que a realidade não me deu os problemas que supostamente imaginei, por meio da teoria, encontrar, bem como a formação acadêmica não me deu os problemas que supostamente imaginei na escola encontrar. Ao contrário.

Aliás, a palavra “contrário” foi com a que mais me deparei ao tentar fazer do ideal uma realidade. Reconhecer a necessidade de cada aluno, no ideal, era o “contrário” das quarenta crianças que se mostravam e me exigiam lidar com várias necessidades a cada nova situação e a todo o momento, na realidade. Fazer do barulho das crianças um aliado para curiosidade e interesse no ideal era o “contrário” desse mesmo barulho vivenciado dia após dia, numa constância e persistência que só a energia infantil é capaz de explicar, na realidade. Fazer do ambiente de sala de aula um espaço adaptado para criança, com cartazes, enfeites, produzidos por e para elas, promovendo uma identificação entre esse espaço e o universo infantil, no ideal, era “o contrário” da falta de material, de violação e depredação diária desses cartazes, enfeites e do patrimônio público, na realidade.

Muitos anos, mudanças de cidade e distância de família foram disponibilizados por mim para alcançar por objetivo a realização de frequentar uma universidade pública juntamente com o trabalho de professora na rede estadual de ensino. Tinha a ingênua impressão de que participando dessas duas instâncias formativas conjuntamente, estabelecer-se-ia o diálogo de forma a concretizar e efetivar o conhecimento universitário na escola. Mas eis que o movimento do “contrário” retomava minhas angústias, pois as noites universitárias, ou melhor, as melhores noites universitárias (com discussões e leituras fervorosas de mudanças

educacionais), “pareciam” se diluir nas minhas piores manhãs escolares (com a sensação de que nada funcionava, terminando o dia fazendo tudo aquilo que na noite anterior eu havia duramente rejeitado e criticado, num completo sentimento de frustração).

Eis que a incoerência entre escola e universidade, entre esses espaços formativos, me levaram primeiramente a recusar o que a teoria (quando voltada pra ela mesma) tinha a me oferecer e a fazer da prática ora uma mera reprodução do atual sistema, ora um frenético pragmatismo, enfraquecido em suas ideologias e na capacidade de ir além. .

Mas as impressões da teoria acadêmica foram fortes, deixaram marcas e recusá-las aproximava-me ainda mais de querer entendê-la. Todas as práticas que, quando estudante criticava ferozmente, já havia cometido enquanto professora. Então, não tinha mais nada a perder. Meus ideais iniciais já tinham sido desvalidados e desconstruídos pela realidade (ou pela forma pela qual lidei com essa realidade).

Assim, durante minha graduação na UNESP (Universidade Estadual Paulista) de Rio Claro, tive a oportunidade de fazer parte do projeto de extensão: “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, o qual me possibilitou conhecer um arcabouço teórico que resultou no meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e num entendimento e compreensão um pouco mais elaborada sobre a relação entre os diferentes saberes que fazem parte do trabalho docente. Claro que tais estudos auxiliaram também no próprio entendimento de minha prática, dando uma segurança maior no ato de lecionar. Tanto a participação nesse projeto de extensão, as leituras fornecidas por nossa orientadora, quanto à elaboração do TCC, foram, sem sombra de dúvida, agentes transformadores na minha formação intelectual, pessoal e profissional.

Vejo, portanto, essa dissertação, em certos aspectos, como uma continuidade dessa linha de pensamento que se principiou com o projeto de extensão e com o TCC, uma vez que de início abordei a temática dos saberes docentes e acadêmicos, contextualizada em um grupo de estudantes universitários, e agora, nesse atual trabalho, a contextualização será o grupo de professores no ambiente escolar.

E hoje, como professora e pesquisadora, minha relação com os conhecimentos adquiridos tanto no magistério como na universidade é (ou virá a ser) uma base sólida para poder contestá-la quando necessário, bem como uma

ferramenta impulsionadora para fazer da incoerência, que outrora tanto me angustiava, um caminho a ser desvendado e desmitificado.

Este trabalho teve por objetivo principal compreender quais saberes são produzidos pelo professor, partindo de sua vivência com o aluno. Quanto aos objetivos específicos, pretendi, através do diálogo com as entrevistas, ampliar nossos conhecimentos sobre a temática dos saberes docentes e pensar também quais implicações os saberes que construíram refletem em mim, enquanto pesquisadora e professora, uma vez que as considerações dos professores me envolveram e me senti provocada por suas falas, além dos aprendizados obtidos no encontro com eles.

Para atingir tais objetivos, me inspirei na História Oral (MEIHY, 1996) enquanto perspectiva de pesquisa. Para a produção desses dados, foram utilizadas: 18 entrevistas (das quais analisarei treze entrevistas de doze sujeitos, já que uma dessas corresponde à entrevista recorrente); caderno de registro da pesquisadora; questionários e os documentos institucionais - “Plano de Gestão Quadriênio 2011/2014” e “Adendo ao plano de gestão”.

A partir dos depoimentos, pretendo aprofundar conhecimentos a respeito de quem são e quais saberes produzem esses docentes, mas não sob a perspectiva das instituições às quais se vinculam (universidade e escola) nem somente pela lógica de suas práticas profissionais, e sim evidenciando a “palavra oral que deixa de ser ‘letra morta’ e passa a ter sentido no questionamento da documentação capaz de explicar a sociedade do presente” (MEIHY, 1996, p.10).

Os sujeitos da pesquisa estão vinculados a uma escola estadual localizada na cidade de Campinas/SP, lecionam diferentes áreas do conhecimento nos três níveis de ensino regular (Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio), porque são os três níveis de ensino oferecidos pela escola. A opção pelos três níveis se deu pelo foco central da pesquisa ser o docente, independente da área ou nível que leciona, além de serem professores que em comum lecionam na mesma escola, o que propiciou ao trabalho abranger as diferenças de concepções e atuação desses profissionais, sem perder de vista o contexto e a escola que os iguala.

A referida escola foi fundada em 1973, atendendo atualmente um público pertencente à classe média baixa, contando no ano de 2013 (ano de início da pesquisa) com 32 professores que lecionavam para um total de 532 alunos (entre crianças e adolescentes). Desses 32 professores, 12 docentes participaram

enquanto sujeitos da pesquisa. Especificamente: 6 profissionais do Ensino Fundamental I e outros 6 atuantes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

O trabalho está organizado da seguinte forma:

No Capítulo 1, trato dos procedimentos metodológicos, a caracterização da escola e os caminhos que percorri, no contato com a escola, com os docentes, até a efetivação das entrevistas.

No Capítulo 2, conceituo as palavras: conhecimento e saber, evidenciando de que forma serão abordadas pela pesquisa. Aprofundo também questões referentes ao saber docente, sua origem histórica, o modo que foi legitimada e as diferenças conceituais atribuída por diferentes autores, adentrando, por fim, no caráter formador que envolve o processo de apropriação dos saberes docentes.

No Capítulo 3, trago o livro “O castelo dos destinos cruzados”, de Ítalo Calvino (2001) como obra central para apresentação dos professores e de seus relatos, explicando os motivos de utilizar metaforicamente uma obra literária para fins científicos. Destaco também cada um dos doze professores esboçando suas características profissionais, tais como: formação, tempo de serviço, disciplina que leciona, etc. Finalizando o terceiro capítulo, discuto a forma como serão analisados os dados, tendo por base o paradigma indiciário de Ginzburg (1989).

No Capítulo 4, fazendo o uso da linguagem literária, contextualizo os professores apresentando seus relatos de experiências bem como alguns dos saberes que tais vivências com os alunos os ajudaram a construir. Trago também algumas reflexões e discussões que esses relatos nos permitem pensar a respeito do contexto educacional e da trajetória pessoal e profissional desses docentes.

No Capítulo 5, continuando com a linguagem literária, trago algumas das entrevistas desses professores que esboçam opiniões, crenças e ações pedagógicas que, ao dialogarem com os demais relatos, possibilitou reconhecer outros saberes que se apropriaram e, de certa forma, compartilham, por intermédio da docência.

No Capítulo 6, trago cada um dos doze saberes docentes revelados no Capítulo 4 e 5 pautados e refletidos teoricamente, relacionando com alguns dos seguintes temas: condições de trabalho, situações de conflito, ações formativas, saberes profissionais, dentre outros.

No Parêntese explico o motivo de não denominar por “Capítulo” essa parte da dissertação e narro meu retorno para a escola pesquisada, bem como foi o processo

de falar com os professores sobre as contribuições e os resultados que obtive por intermédio deles na pesquisa.

No Capítulo 7, relaciono os saberes dos professores com os aprendizados construídos por mim na profissão. Trago algumas experiências e relatos mais marcantes em meu processo formativo estabelecendo um diálogo com as histórias de nossos docentes.

CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Há muito que ser pensado e discutido na temática dos saberes docentes quando transporto para o centro da discussão a figura do professor. Figura essa que não irei definir ou conceituar, pois será definida pelos seus próprios profissionais, pois a ideia não é a de estudarmos o professor, ao pesquisarmos sobre este profissional. Ao contrário. Trata-se de validar o que este tem a dizer por meio das narrativas advindas deles mesmos e reconhecer o que sabem e o que produzem de conhecimento nesse trajeto. Partindo do que os docentes trazem, suas opiniões, relatos, informações, as formas que encontram de lecionar e como solucionam os conflitos, é que traçaremos e encaminharemos o diálogo com o discurso científico.

Para contar essas histórias, o presente estudo teve uma abordagem qualitativa se inspirando na perspectiva de pesquisa da História Oral (MEIHY, 1996). Recorrendo também, com alguns dos professores que aceitaram participar da pesquisa, à gravação de mais de um depoimento denominado por alguns autores de Entrevista Recorrente (BACOCINA, 2006; GONÇALVES, 2005). A escolha da História Oral se deu por esta permitir uma relação entre o trabalho docente nos três tempos verbais (desde o início de sua formação, a atual consolidação profissional até suas perspectivas futuras na carreira docente) que consolidam o processo formativo vivenciado e experimentado pelo professor.

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a serem entrevistados, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 1996, p.15).

Tal procedimento auxiliou na organização e planejamento das etapas que antecederam e sucederam as entrevistas. Outros procedimentos como: inclusão ou exclusão de perguntas conforme a relação com o sujeito de pesquisa, preenchimento de questionários, anotações no caderno de registro após término da entrevista, elaboração de novas questões partindo da entrevista anterior, gravação de dois depoimentos por professor no Ensino Fundamental I, também fizeram parte do rumo de nossos estudos.

Destaco ainda um importante aspecto que a História Oral nos fornece e que será o elemento enriquecedor de nossas reflexões. Trata-se da palavra significativa,

ou seja, a palavra que: inicia objetivando responder as questões colocadas pelo pesquisador, mas quando volta, quando busca em suas experiências esses dados, retorna carregada de sentidos, sensações, percepções outras que só a realidade, só a palavra daqueles profissionais que conhecem a Educação não apenas pelo “eu sei porque ouvi dizer”, mas também pelo “eu sei porque vi e fiz acontecer”, “eu sei porque tentei, resisti, senti” (grifos meus) nos permite conhecer e estabelecer relações mais próximas do real, pois traduzem para o mundo das ideias o que de fato está acontecendo.

Assim, há uma revolução promovida pela palavra oral que deixa de ser “letra morta” e passa a ter sentido no questionamento da documentação capaz de explicar a sociedade do presente. Porque dialoga com a velha concepção de que personagens históricos eram apenas as grandes figuras e aqueles que deixaram marcas arquivadas em espaços oficiais e oficializados, a história oral promove, juntamente com uma nova concepção de história, uma interpretação clara de que todos, cidadãos comuns, somos parte do mesmo processo (MEIHY, 1996, p.10).

Percebe-se também o contexto político abarcado pela História Oral, uma vez que, mudar os personagens que contam a história, é mudar os valores e sentidos dessa mesma história. Afinal, o que seria da história da Chapeuzinho Vermelho, se fosse o Lobo Mau seu narrador? Quando pensamos em história oficial, nos personagens históricos oficiais, facilmente identificamos seus nomes e acontecimentos que o efetivaram e documentaram seus feitos. Dessa forma, por exemplo, se nossos sujeitos de pesquisa fosse um grupo indígena que contasse sobre suas danças, cultura e religiosidade, facilmente conseguiríamos fazer uma ponte com a influência jesuítica, a catequização indígena e todos os elementos da história oficial que poderiam ser questionados ou confirmados por essas narrativas.

É claro observar na citação de Meihy (1996) e na discussão que aqui desenvolvemos que estamos entendendo enquanto história oficial aquela documentada, socialmente evidenciada e historicamente marcada pelos registros oficializados e personagens célebres que a constituíram. É necessário expô-la brevemente, pois a contra mão, ou paralelamente do que fora historicamente documentado e oficializado, encontra-se a história não oficial, ou seja, aquela que existe, porém, com pouco ou nenhum arquivo que comprove e valide sua existência.

Nesse sentido, como já dito anteriormente, é que me inspiro na História Oral enquanto perspectiva de pesquisa, uma vez que seus procedimentos metodológicos

(escolha de um grupo específico de pessoas, gravação de seus depoimentos, arquivamento dessas histórias, etc.) atendem a essa demanda da história não oficial.

Ainda sobre essa relação, o autor (ibidem) coloca que, enquanto alternativa para a história oficial (marcada esta, por personagens célebres, e fatos históricos acontecidos e pertencentes apenas ao passado), a história oral tem por pressuposto a continuidade entre presente e passado vivenciado pelo depoente. Não há então uma fragmentação, pois esses dois momentos estão presentes no entrevistado e ganha um sentido social, fazendo com que eles se sintam parte do contexto histórico.

Talvez possa haver certa descrença da efetiva utilização dessa abordagem no presente estudo, seja por considerar que necessitasse maior contato da pesquisadora com os depoentes; ou por requerer um repertório mais amplo de entrevistas; ou ainda leituras de outros autores representativos dessa perspectiva metodológica. Em vista disso é que faço uso do termo “inspirar” para definir a relação dessa pesquisa com a História Oral.

Porém, também não posso descartá-la completamente, sintetizando a pesquisa apenas como sendo qualitativa e que se utiliza da entrevista como recurso, devido principalmente a dois fatos primordiais. O primeiro foi pelos procedimentos utilizados que incluem desde o planejamento e elaboração das perguntas (abrindo-se espaço durante a entrevista para outras intervenções conforme se estabelecia a relação da pesquisadora com os professores) até a transcrição das falas, devolução da entrevista para os professores lerem e fazerem as correções que achassem necessárias.

E por fim, devido ao forte valor que a palavra oral, ou seja, a fala desses professores representa ao longo de todas as discussões, análises e conclusões a respeito dos saberes docentes. Percebo a entrevista desses docentes muito mais do que um simples recurso para “coletar dados”, pois todos os procedimentos utilizados na produção desses dados, incluindo o planejamento das perguntas que seriam realizadas, trouxeram parte das histórias desses professores; vivências que marcaram sua trajetória profissional; aprendizados que construíram na relação com os alunos; sentidos que produziram, significaram e que trazem como marcas em seus saberes de profissão.

Vejo ainda que essas histórias trazem também o desafio da história oral de confrontar, complementar e dialogar com a história oficial. Afinal, apenas para

aguçar as discussões, será que os relatos trazidos por estes professores confirmaram nossa história oficial do que dizem que o professor deve ser, fazer e produzir? Pergunta essa de caráter apenas reflexivo, sem delongar na discussão, uma vez que não é o objetivo do trabalho identificar se há ou não correspondência entre história oral e oficial.

Mas, evidenciar e explicitar detalhadamente os motivos pela opção da História Oral (Meihy 1996), pela história existente na escola, na vida dos docentes e pouco conhecida por falta de registros que a oficializem, vai de encontro à abordagem diferenciada que tive perante a escola e os profissionais que a envolvem, ou seja, diante daquilo que existe e que se produz no espaço escolar (EZPELETA, ROCKWELL, 2007).

As autoras denominam de “história documentada” e “história não documentada” essas duas formas de se entender e pesquisar os acontecimentos escolares, diferenciando inclusive as ênfases e características específicas de cada uma dessas duas abordagens.

Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documentada*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não-documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

A partir desta história não-documentada, a versão documentada torna-se parcial e produz certo efeito ocultador do movimento real. A tradição positivista, por exemplo, ensinou-nos a ver na escola, em seu interior, o pedagógico, e fora dela – nas causas, efeitos ou resultados da escolaridade – o político. As análises reproducionistas incorporam a “transmissão ideológica” ao jogo pedagógico, mas continuam a não dar lugar ao político dentro da escola, uma vez que “o político” só corresponde a outras instâncias, dentro da divisão tópica da sociedade. A realidade escolar, sem dúvida, exige que se considerem as dimensões políticas entre aquelas que a constituem. Como reconstruir, porém esta história não-documentada da escola? (EZPELETA, ROCKWELL, 2007, p. 134).

As autoras, de outra perspectiva teórica, complementam a visão de Meihy (1996), partindo do princípio que a escola também pode ser compreendida pela “história não documentada”, ou seja, daquilo que existe, que acontece, que ganha vida, materialidade e múltiplas realidades no cotidiano escolar. História essa, porém, que não faz parte dos registros e dos mecanismos da “história documentada” os

quais assegurariam sua existência. Tornando assim a “história não documentada” diversa e singular dependendo do cotidiano escolar, existe também uma “história documentada” parcial e homogênea.

Tais características dessas duas maneiras de se contar uma mesma história, nos faz refletir sobre a forma de abordagem da pesquisa e o modo que minha escolha reflete na condução e nas discussões futuras do trabalho. Ou seja, considerar a história contada pelos professores sobre os saberes que adquiriam em sua profissão (“história não documentada”) é diferente de me pautar em leis e programas curriculares que tratem dos saberes docentes (história documentada). Os dados e discussões nessas duas formas de se abordar a mesma temática seriam completamente distintas.

Assim, partir da definição da perspectiva de pesquisa, organizamos uma série de perguntas e entrevistas teste que possibilitassem definir se o rumo da proposta estava em acordo com os objetivos iniciais. Planejamos um roteiro anterior com as perguntas. Porém, essas perguntas eram descartadas ou alteradas conforme a necessidade durante a conversa com o entrevistado. Dado início as entrevistas e continuando as leituras e encontros com professores e estudantes da UNESP, outros questionamentos apareceram, dentre os quais: O recurso das perguntas padronizadas seria suficiente para aprofundar nas questões do cotidiano escolar? Como desvelar a profissão docente, legitimar seu trabalho, mostrar o que fazem, o que pensam, acreditam e o que produzem de saberes sem vislumbrar um contato maior com esses entrevistados? De que forma oferecer um retorno a estes docentes de modo a aprofundar as informações obtidas?

Essas questões ocasionaram a complementação do referencial teórico. Por intermédio da orientação de uma das professoras de Seminários de Pesquisa em Linguagem – Experiência – Memória – Formação, disciplina do mestrado, além de conversas com minha orientadora, pesquisei e encontrei na Entrevista Recorrente (BACOCINA, 2006; GONÇALVES, 2005) uma possibilidade de aprofundar as questões que envolvem a pesquisa.

A Entrevista Recorrente é um procedimento para realizar novas entrevistas com novas perguntas ao depoente, partindo da leitura da transcrição de sua entrevista anterior. Dos doze docentes entrevistados, seis foram selecionados (professores do Ensino Fundamental I) pra uma nova entrevista.

A escolha desses seis docentes se deu por atuarem na mesma área que eu (Ensino Fundamental I), com a qual me identifico mais e senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos com os docentes desse nível de ensino.

Para realização dessa segunda entrevista, tracei a linha de raciocínio utilizada pelo professor em sua primeira entrevista instigando-o a falar com mais detalhes sobre os acontecimentos do cotidiano escolar que gerou a fala apresentada na primeira entrevista. Porém, para fins dessa pesquisa, das seis entrevistas recorrentes realizadas será analisada apenas a de uma das nossas professoras, por ela ter conseguido, apenas por intermédio da entrevista recorrente, compreender e nomear o saber que explicitou na primeira entrevista através de seu relato de experiência.

Com essas etapas, aumentamos o enfoque para dois tipos de relatos: um sobre o que o professor acredita, pensa, elabora a respeito de sua profissão e outro sobre o relato de experiência, acontecimentos e vivências do cotidiano escolar. Não tenho por pretensão confrontar essas duas instâncias pra verificar a coerência ou não entre suas crenças e práticas profissionais, pois vejo certo risco ao usar esse modo de pensar no sentido de fazer uma análise superficial, caindo num mero juízo de valores; evidenciando a ineficiência da escola, o que nela não existe e suas patologias (ROCKWELL; EZPELETA 2007).

Nunes (2001), colaborando com nossas discussões, aponta ainda que esses conhecimentos além de mobilizadores da prática pedagógica são construídos e desconstruídos pelo docente a partir das necessidades por este vivenciada. Ou seja, além de produtor de conhecimentos, também mobiliza aqueles outros presentes em sua profissão, no cotidiano de sua prática.

No processo de análise desses dados, Ginzburg (1989) terá forte relevância para atribuição e construção de sentido por intermédio da observação dos pormenores, dos detalhes que muitas vezes passam despercebidos e que são os que definem a autenticidade de uma obra. Indícios esses que me levarão a buscar o que posso pensar e produzir de conhecimento para além de tudo aquilo que já sabemos e conhecemos dessa temática. Não é observando as mesmas coisas já pensadas, definindo do mesmo modo o que já fora definido que trará autenticidade e originalidade para a pesquisa, mas trazendo para o centro esses detalhes, aquilo que faz relato do professor ter aquele determinado formato e linha de raciocínio.

Afinal, pesquisas com a temática saberes docentes temos muitas, com vários métodos e formas de análise. Apenas pelo site da CAPES, no dia 7/05/2014, com a palavra-chave: saberes docentes foram encontrados 572 registros. Ao delimitar para palavra-chave: saberes docentes educação básica foram encontrados 98 pesquisas.

Dentre as 98 pesquisas, a abordagem dos saberes docentes se relacionava a: Formação inicial; Estágio; Ensino de Biologia; Inclusão digital; Educação Física e Interdisciplinaridade; Alfabetização; Gêneros de discursos; Ensino de Matemática; Iniciação científica; Ensino de Astronomia; Ensino do currículo de Geografia; Ensino de Artes; Professores de Química; Geometria na Educação Infantil; Curso técnico de Eletrodinâmica; Educação Ambiental; Ensino de Física; IDEB; e Formação continuada.

Dessas considerei dois resumos que se aproximam da ideia de compreender os saberes docentes por meio de entrevistas com docentes na Educação Básica, que são: BORGES (2011) e SANTOS (2011).

Iniciemos com Borges (2011) que discute os saberes docentes na relação com os conhecimentos advindos da escola e da universidade. Sua pesquisa refere-se a um grupo de professores que lecionam em escola pública e cursaram ou cursam Pedagogia na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), tendo por objetivo reconhecer como ocorre essa relação entre saberes, escola e universidade focando o processo de formação dessas professoras.

Por meio das entrevistas, participações em reuniões e acompanhamento de uma sala por seis meses, a pesquisa apontou uma possibilidade de que a formação esteja mais em consonância com o dia a dia da escola, sem que deixe suas exigências acadêmicas. Esse apontamento fora levantado pelas professoras entrevistadas, e um meio de se chegar nessa ponte é, segundo a pesquisadora, a circulação dos saberes enquanto possibilidade de diálogo entre os dois campos formativos.

Vejo essa pesquisa como a mais parecida com nossa abordagem, pois utiliza os mesmos referenciais teóricos e também os mesmos sujeitos de pesquisa e temática. Muda um pouco o foco, mas percebemos várias contribuições, principalmente no modo que lida com a questão dos saberes docentes, que, em sua interpretação, é por meio dele que encontra uma possibilidade de fazer a interlocução entre universidade e escola.

Outra questão importante nessa relação com os saberes é a influência da trajetória pessoal do professor. Ou seja, seus saberes além de serem construídos e mobilizados pelos conhecimentos que adquire nas instituições formativas é fruto também de sua própria experiência de vida, fator pelo qual podemos concebê-lo de forma individualizada sem enquadrá-lo tanto naqueles moldes convencionais de que o professor tem que ser e do que o professor tem que fazer, como que se qualquer outra forma de ser desse professor fosse recusada em detrimento a um único modo.

Santos (2011) tem sua pesquisa, cujo objetivo é contribuir para a organização do trabalho docente, realizada em uma escola de ensino básico público. O estudo mostrou que as condições de trabalho desses profissionais influenciavam diretamente no pensamento e atuação docente, além de mobilizarem características pessoais, profissionais e de vários aspectos do contexto escolar pra escolha de sua atuação docente. Assim a pesquisadora caracteriza esse trabalho como sendo simplificado, atrelando essas ações a formas inadequadas de sua efetivação, concluindo que a maioria das ações escolares caem na mesmice e na trivialidade.

A princípio a escolha desse resumo pra ajudar a aprofundar as reflexões sobre a pesquisa havia sido feita no momento que eu voltava o olhar a temática do trabalho docente. Mas, nesse momento do processo da pesquisa, me chamou a atenção a forma de sua análise relacionada ao que falta à instituição escolar, a questão das patologias.

Abordarei aqui também os docentes do Ensino Médio, mas pra análise desses utilizarei outros textos e referenciais, pois como são de disciplinas específicas, ao pesquisar no CAPES, a pesquisa sobre estes docentes estava sempre direcionado a uma das áreas do conhecimento (os professores de Química, os professores de Matemática, etc.) e não na abordagem dos docentes do Ensino Médio em geral, independente da disciplina que lecionavam.

A escola da qual fazem parte os professores dessa pesquisa é localizada na região Leste da cidade de Campinas, atendendo uma comunidade de classe média baixa¹ dos bairros vizinhos. Pertencente ao ensino público estadual possui os seguintes níveis de ensino: PEB I (crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I) – cuja faixa etária compreende dos 6 aos 10 anos de idade; PEB II (adolescentes

¹ O termo “classe média baixa” é utilizado no documento oficial da escola intitulado: “Adendo Escolar” do ano de 2013.

do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II) – cuja faixa etária é em torno dos 11 aos 14 anos; Ensino Médio (jovens do 1º ao 3º nível) – possuem em média de 15 à 17 anos de idade.

Enquanto estrutura física trata-se de uma escola grande, bem arborizada e com três jardins internos. Para melhor descrevê-la dividi-la-ei em quatro compartimentos, repartições que são separadas por escadas. No primeiro, localizam-se 2 bibliotecas (uma destinada para as crianças e a outra para os adolescentes e jovens), sala de informática, sala de vídeo e parque. No segundo compartimento ficam duas salas de aulas, jardim, refeitório, cantina, cozinha, pátio, quadra esportiva, banheiros dos alunos, duas pequenas salas destinada aos produtos de limpeza, estacionamento dos professores e o portão de entrada dos alunos. No terceiro compartimento ficam três corredores com três salas de aula em cada corredor. Na parte de cima da escola, é localizada a secretaria de alunos, sala dos professores, sala da coordenação, sala da vice-diretora, sala da diretora, banheiro dos funcionários, cozinha e almoxarifado.

Todas as onze salas de aulas são utilizadas nos dois períodos. Recentemente foi construída uma parte nova, próxima ao estacionamento dos professores, com salas de aula destinada a cursos de formação de professores oferecidos pela Diretoria de Ensino. A escola funciona na parte da manhã com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e no período da tarde com o Ensino Fundamental I, não funcionando no período noturno.

Como já dito na Introdução, na época que fiz a pesquisa, a escola comportava 32 docentes, sendo 12 desses os entrevistados de nosso estudo.

Antes de convidar os professores a participarem da pesquisa, no início de 2013, agendei um horário com a diretora do colégio pra explicar o projeto que eu pretendia desenvolver, pedindo autorização pra utilização do espaço pra fazer as entrevistas, bem como dos documentos da instituição.

Super solícita e receptiva com a ideia, combinamos que, logo no primeiro dia de retorno das férias de janeiro (momento que todos os professores da escola se encontram para Reunião de Planejamento), ela abriria um espaço pra eu fazer o convite.

Início o Caderno de Registro referente à pesquisa de mestrado. Hoje, pela segunda vez, falei com os professores sobre minha pesquisa. Só pra constar, em reunião com os professores (reunião de planejamento) no início do ano, começando ainda meu projeto, a

diretora da escola cedeu um espaço para eu compartilhar com os professores sobre as dúvidas que me levaram a pesquisar sobre os professores, seus saberes e formação. Recordo-me que tive uma resposta muito boa dos professores, pois fizeram sugestões e se comprometeram a participar da pesquisa. Lembro-me que fiquei com uma sensação positiva, como se a diferença entre nossa formação e nossa atuação fosse uma realidade aos demais professores e que as dúvidas que me inquietavam também eram por eles compartilhadas. Tomei cuidado em minha fala pra desde o primeiro contato, já que os conheço e são colegas de trabalho, não influenciasse ou direcionasse as futuras entrevistas (30/07/2013 – Caderno de Registro).

Quando comecei a escrever no caderno de registro, eu já tinha realizado o primeiro contato com os professores, que havia sido em fevereiro de 2013. Nesse primeiro encontro, ainda não tinha a intenção de marcar as entrevistas, mas apenas sentir como seria a acolhida dos professores pela minha temática. Afinal, o desenvolvimento de todos os demais processos da pesquisa dependeria muito desse retorno, que, por sinal, foi bem receptivo.

Mesmo trabalhando, na época, há três anos nessa escola, vários dos professores eu não sabia nem sequer o nome, e, por meio da apresentação do projeto de pesquisa, alguns deles vieram, pela primeira vez, conversar comigo.

Recordo-me também que, após o convite, feito oralmente, passei uma lista para os interessados colocarem o nome, a fim de não constranger aqueles que não tinham interesse. Assim, eu só abordaria aqueles cujo nome estivesse na lista. Vários vieram posteriormente perguntar mais sobre o projeto, mostrando-se interessados em contar suas histórias. Passei uma lista prévia apenas para ter uma noção de quantos se interessariam. Vinte e dois nomes foram colocados inicialmente.

Lembro-me ainda que fui embora da escola com uma sensação muito positiva, como se o assunto sobre o qual estava disposta a pesquisar realmente fazia sentido e parecia significativo pra realidade escolar do docente. Sentia como se eu tivesse tocando em uma ferida aberta existente, mas pouco abordada em outro ambiente que não fosse a própria escola.

No segundo semestre de 2013, já dado encaminhamento a elaboração do questionário e das perguntas para as entrevistas, tive mais uma oportunidade de encontrar com todos os professores, na ocasião do início do segundo semestre, em outra reunião de planejamento.

Como não teria outra oportunidade pra conversar com todos os professores conjuntamente, pedi novamente um espaço pra diretora pra lembrar sobre minha pesquisa e já deixar marcadas as entrevistas. Como, a princípio, seriam mais de vinte entrevistas, achei melhor já ir agendando até pela própria dificuldade de horários dos professores, pois alguns trabalhavam em outras escolas.

No momento que estávamos respondendo algumas questões solicitadas pela Diretoria de Ensino, uma delas tratava sobre: Quem somos? Pra responder, conversamos sobre o contexto da escola e eu pedi a palavra, como professora, dizendo que achava importante falarmos sobre nossa identidade de grupo, pensarmos quem somos enquanto professores daquela escola, naquele contexto, e o que nos difere dos demais grupos. Aproveitando minha deixa, a diretora disse pra eu falar sobre meu projeto e o assunto do agendamento. Achei que foi muito diferente do primeiro convite, pois agora eu já tinha um pouco mais de leituras, estava tendo contato com professoras como eu que participavam de congressos e do mundo acadêmico - as quais pareciam lidar muito bem com sua formação e atuação. Acabei assim falando de forma mais superficial, cheia de entraves, como se a pesquisa não fosse mais tão importante como imaginei de início. Então repeti o nome dos professores que estavam na lista avisando que após a reunião do planejamento eu iria anotar os dias de nossas conversas. Ao terminar a minha fala, continuamos a responder as demais questões e, dessa vez, não senti tanto entusiasmo como em nosso primeiro encontro [...] (30/07/2013 – Caderno de Registro).

Talvez essa suposta insatisfação tenha surgido com a chegada de outros referenciais, outros acontecimentos e contatos (disciplinas já iniciadas, participações em congressos, conversas com colegas universitários) que estavam mexendo com a ideia inicial do projeto. Os referenciais teóricos, que pensei inicialmente em utilizar, já pediam para ser alterados; a metodologia ainda estava pouco definida e o próprio tema começou a ser questionado. Então, todas essas observações que circundavam o projeto começaram a exercer influência no rumo que teria que ser dado pra pesquisa.

Passo a passo da coleta de dados: lista de interesse, agendamento das entrevistas, elaboração de questionário (ainda vendo necessidade), entrevista-teste (com outras professoras para ver se as perguntas estão oferecendo respostas condizentes com o que quero saber), entrevista em si, entrega do questionário (03/08/2013 – Caderno de Registro).

Com a lista de interessados em mãos, abordei cada um dos professores para agendar os horários da entrevista. Todas ocorreram no momento que o professor

estava na escola no horário que os alunos estavam realizando atividade com outros docentes. Desta forma, as entrevistas dos professores do Ensino Fundamental I ocorreram no período da tarde e os professores de Ensino Fundamental II e Ensino Médio no período da manhã.

Realizei a gravação² dos depoimentos na biblioteca infantil por ser um local mais afastado do pátio e das salas de aula, amenizando assim os possíveis barulhos externos. Acomodava o professor próximo da mesa central da biblioteca, mostrava o gravador perguntando se havia algum problema em deixar ligado e, junto com minhas anotações e perguntas previamente estabelecidas, eu iniciava as entrevistas.

Esses momentos eram bem interessantes, pois cada professor possuía seu jeito pessoal de responder as perguntas e de reagir de formas distintas perante o relato de suas experiências. Alguns iniciavam muito tímidos, outros nervosos esforçando-se para elaborar a resposta oralmente como que demonstrando haver um jeito certo de se responder perguntas para uma entrevista.

Outros ainda choraram na minha frente, falaram de forma mais agressiva, indignada, triste, divertida de acordo com a história que contavam, ou seja, de acordo com as emoções que suas histórias traziam pra eles e pra nossa conversa.

O primeiro professor que chorou na minha frente durante a entrevista me fez ficar sem reação. Sem saber exatamente o que dizer. Se é que cabia ou não a mim dizer algo nesses momentos. Ao longo das demais entrevistas, percebi que era uma reação natural em vários professores, afinal as perguntas haviam sido direcionadas para relatarem experiências que mais o tocaram, ou seja, o choro era ali a manifestação da forma que suas histórias o afetaram.

Outra reação dos professores foi expressarem, após um relato, alguma reflexão e dizer que havia sido a primeira vez que pensaram daquela forma. Percebi ainda que vários dos saberes que disseram ter aprendido foram por eles identificado naquele exato momento da entrevista, posteriormente ao me descreverem um acontecimento. Quando eu os indagava sobre os aprendizados que construíram perante a situação é que conseguiam analisar e concluir uma linha singular de pensamento que os levavam a identificar neles os saberes que produziram.

² Informo que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e que os nomes dos professores são fictícios.

Várias dessas situações descritas acima estão presentes nessa pesquisa por intermédio da literatura, ou seja, das reações diferentes dos viajantes ao jogarem suas cartas. Essas reações, de se mexer na cadeira, tremer as mãos, levantar as sobrancelhas, e tantas outras literariamente aqui expostas, nada mais são do que percepções da pesquisadora da subjetividade envolvida durante cada uma dessas entrevistas.

Além desses procedimentos realizados nos meses seguintes, também foram feitas Entrevistas Recorrentes e devolutivas, as quais melhor explicarei no decorrer do texto. No final dessa primeira etapa fizemos ainda entrevista com 12 professores: seis do Ensino Fundamental I e outros seis do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

CAPÍTULO 2: ENTRE CONHECIMENTOS E SABERES

*XLVIII Das ideias
Qualquer ideia que te agrade
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro de ti se achava inteiramente nua...*
(QUINTANA, 2005, p. 40).

Se existe algo que me encanta na ideia do estudo a respeito da temática dos saberes docentes é o encontro que essa temática teve com minha constante tentativa de relacionar, dialogar o que aprendi em minha formação acadêmica com o que vivencio e aprendo na escola como professora.

Não vejo valor em nenhum conhecimento se este não gerar mudanças. Assim como não vejo nenhum sentido na ação educativa se esta também não promover mudanças. Logo, quando conheci a ideia do saber docente, me senti como fala no poema acima, completamente despida.

A roupa apertada da divergência entre o que eu conhecia e o que eu realizava foi retirada ao analisar minha prática com o olhar dos saberes que foram por mim construídos. A saia justa que me encontrava na universidade, expondo opiniões que, por vezes, pareciam ser contrárias aos conceitos valorizados em minha formação, foi desvestida ao perceber que universidade e escola, ao mesmo tempo em que se completam, produzem conhecimentos diferentes, pelo próprio contexto e exigências distintas que a constituem.

Foi assim que o encontro com os autores que abordam esta temática me fizeram voltar a olhar no espelho, agora, sem aquelas vestes que tanto me incomodavam. E, ao sentir essa nudez, senti-me inteira na entrega para os conceitos que tanto condiziam com o que eu, de alguma forma, já conhecia, só não sabia ainda de sua existência.

A elucidação trazida por suas palavras ao tratar a distância entre teoria e prática enquanto um processo natural e denominar as práticas de sala de aula de saberes docentes foram papel definitivo para encontrar a área de pesquisa pela qual me interessava. Metaforicamente, a impressão que tive era como estar perdida em uma cidade na qual sempre soube que morava, mas somente por meio da leitura é que os nomes dos bairros e das ruas foram aparecendo para que, aí sim, conseguisse encontrar meu lar (TOBIAS, 2011, p. 10).

Com essas questões resolvidas e que estão presentes na minha atual bagagem pra aperfeiçoar as reflexões e conceituações que se pode chegar tendo por norte o saber docente, é que prossigo a busca de melhor compreendê-lo. Nesse sentido, existem dois termos que valem a pena serem discutidos, clareando a forma pela qual serão abordados. São as palavras: conhecimento e saber.

Larrosa (2002), ao tentar pensar sob outra perspectiva de educação, que não seja pelo conjunto positivista de ciência/técnica ou pelo conjunto crítico de teoria/prática, orienta suas colocações no conjunto existencial e estético de experiência/sentido. Para, portanto, conceituar e caracterizar essas palavras, foca introdutoriamente suas atenções em justificar a necessidade de significá-las devido à potência e força que a palavra possui.

E já que utilizarei palavras com uma representatividade forte do ponto de vista social, histórico e cultural, vale nos ater um pouco mais acerca da importância da palavra, do porque embutir nesta uma conceituação e sentido específico à essa pesquisa, já que se fôssemos utilizar outras fontes como o dicionário ou conceitos filosóficos, o significado de conhecimento e saber seria diferente.

O autor ainda coloca que a palavra é o que determina nosso pensamento, pois pensamos com palavras, denominando o ato de pensar como sendo o que dá sentido ao que acontece e ao que somos. Portanto, ela não é uma mera faculdade, ferramenta que utilizamos pra nos expressar, mas o homem é palavra, pois dá sentido ao que faz e ao que o acontece.

Assim, nomear o que fazemos não é só uma necessidade terminológica, pois quando denominamos, damos palavras pra aquilo que fazemos, que pensamos, que somos, que está acontecendo, dando sentido e significado pra isso.

Acrescentando ainda que a palavra cria diferentes realidades, há uma relação entre nós e a palavra, pois assim como fazemos coisas com as palavras, as palavras também fazem coisas conosco, como a de, por exemplo, determinar nosso pensamento. E, ao pensarmos por meio de palavras, estamos atribuindo sentido e significado para aquilo que nos acontece.

Visto o valor e percepção necessária que precisamos ter ao nomear as coisas e os acontecimentos, início a diferenciação de conhecimento e saber enquanto palavras que não são sinônimas, mas que também não são completamente antagônicas. Talvez sua melhor definição fosse: palavras intrínsecas, já que o conhecimento estaria contido na palavra saber, mas isso veremos mais adiante.

Percebemos que *saber* e *conhecimento* são palavras tomadas no dicionário como sinônimas, onde ambas significam ciência, notícia, informação, ato de conhecer, etc. Portanto, nos é necessário uma outra busca que sirva mais ao nosso propósito que é a busca dos sentidos dessas palavras no contexto da formação de professores em relação aos seus saberes (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p.125, grifos do autor).

Ou seja, se pegarmos como referência em outras fontes como o dicionário, as atribuições filosóficas ou históricas a respeito da conceituação dessas palavras, veremos grandes diferenças na atribuição de seus significados, o que dificultaria, e muito, nossas reflexões por serem essas palavras chaves para todo o restante das discussões aqui presentes. Portanto, o que nos leva então a dar enfoque a uma definição em detrimento de tantas outras?

Como dito pelos autores Mota, Prado e Pina (2008), é o contexto que vai nos ajudar a determinar e dar sentido para essas palavras. E, num contexto de professores que lidam com variadas formas de conhecimentos, desde aqueles advindos de sua formação inicial, até aqueles que são fornecidos no ambiente escolar e com apropriação de saberes singulares que se modificam conforme sua trajetória docente, é mais que pertinente ampliar o sentido dessas palavras para além de seu sentido léxico e terminológico.

Ressalto ainda que praticamente toda nossa sustentação teórica transitará por meio dessa diferenciação e conceituação. Porém, na busca de destrinchar ao máximo essas palavras, principalmente os saberes docentes e o modo que se relacionam e se fazem presente em nossa discussão, vários elementos que perpassam a temática serão discutidas e aprofundadas, tais como: surgimento histórico do assunto; suas categorias; o modo que será abordado; as diferentes interpretações do seu conceito; a diferença entre saberes e conhecimento; sua relação com profissionalização e formação docente; sua importância e necessidade para pesquisa; o sentido de fazer ciência sob a perspectiva dos saberes e seu transitar na escola e na universidade.

Como já evidenciado que conhecimento e saber não são sinônimos, serão tratados de maneira diferenciada ao longo do trabalho. Para tanto, trarei, a partir de agora, algumas contribuições e algumas formas dos autores se apropriarem desses termos em seus estudos, trazendo, posteriormente, a forma que eu os compreendo.

Início com os saberes docentes. Embora essa temática tenha sido introduzida por autores anteriores a Maurice Tardif (2002; 2010), farei desse autor o norte

principal de minhas reflexões, pois obtive informações e iniciei meu conhecimento sobre essa temática a partir de suas leituras. É, portanto, por intermédio de suas obras que meu despertar para o estudo mais aprofundado sobre um conhecimento científico específico na área da Educação foi iniciado. Lógico que outros autores também foram sendo requisitados e acrescentados nesse movimento pela busca do conhecimento da temática, e, conforme eu os conhecia, como disse Quintana (2005), eles foram vestindo essa verdade que a mim já pertencia, ou talvez, foram despindo-se de uma verdade que eu vesti.

O surgimento da temática se dá por volta das décadas de 80 e 90 do século XX com o movimento de profissionalização do ensino, em que se emergia a necessidade da legitimação dos conhecimentos dos professores. Dessa forma, foram efetivando-se pesquisas voltadas ao professor, à sua trajetória pessoal e às influências nos aspectos profissionais, diferenciando-se assim das pesquisas anteriores concentradas em competências e técnicas necessárias a profissão docente (NÓVOA, 1995 apud NUNES, 2001). Em vista disso, podemos concluir que estamos lidando com um estudo historicamente novo, comparado às ideias anteriores que tínhamos sobre o professorado.

Ideia e concepção essas da profissionalização docente que, voltando aos seus primórdios, no início do surgimento dessa profissão, foram desenvolvida de forma não especializada, por leigos e religiosos, por volta dos séculos XVII e XVIII, quando “(...) os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores específicos* da profissão docente (...)” (NÓVOA, 1995, p.15-16, grifos do autor).

Posteriormente, com a estatização do ensino, os modelos anteriormente tutelados pela Igreja foram adaptados, oferecendo, assim, um corpo docente pelos moldes estatais. Porém, Dominique Julia (1981 apud NÓVOA, 1995, p.15) coloca que a substituição do corpo docente sob o controle da igreja por um corpo docente sob o controle do estado não traz mudanças significativas nos valores oriundos da docência, não altera a origem de seu modelo, continuando muito próximo ao modelo de padre. Logo, o “*corpo de saberes e técnicas*” (NÓVOA, 1995, p.16, grifos do

autor) fora produzido exteriormente³ ao professor, por diversos especialistas e pesquisadores, desde instituições científicas, como se procede atualmente, até as instituições políticas dogmáticas, como tínhamos outrora.

A elaboração de um *conjunto de normas e de valores* é largamente influenciada por crenças e atitudes morais religiosas. A princípio, os professores aderem à uma *ética* e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo facto de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições *mediadoras* das relações internas e externas da profissão docente. [...] sente-se a perpetuação de um ideário colectivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p. 16, grifos do autor).

Segundo Nóvoa (ibidem), a transição do ato missionário para o profissional na área da docência não altera as origens religiosas e de influência externa, primeiro vinculado aos ideários da Igreja, depois do Estado.

Esse breve histórico nos permite vislumbrar as vinculações das quais a identidade do professor foi se constituindo e as concepções que a formaram. Ou seja, sempre relacionado à exterioridade, a construções, normalizações, valores e produções subordinadas a outros, e, talvez por isso, ainda exista uma forte tendência escolar, ou até mesmo cultural e política, de vincular o professor a atividades técnicas com função estrita de aplicação e transmissão de conhecimentos que, em geral, não foram por ele produzidos.

Também podemos perceber que sua estrutura inicial, envolta por um conjunto de normas, técnicas e valores controlados pela igreja, sofreu poucas mudanças com a estatização do ensino, o que nos leva a pensar sobre nossa atual estrutura educacional e o que ainda trazemos como resquícios dos primórdios dessa profissionalização docente. Um exemplo seria a forte tendência que ainda temos na valorização exacerbada de uma série de conhecimentos provenientes do que está externo à escola, tendo assim como consequência, como já dito acima, uma relação entre professor e objeto de conhecimento, de forma passiva e de mera transmissão de conteúdos.

³ O termo “exteriormente” é utilizado por Nóvoa (1995) para estabelecer a relação histórica da docência com as instituições que a influenciaram como a Igreja e o Estado.

Melhor explicando, a partir do momento que a valorização dos conhecimentos adquiridos em outras instâncias (de ordem legal, política, histórica e científica) externas à escola são mais valorizadas e legitimadas do que aqueles conhecimentos construídos e pensados dentro do espaço escolar junto com os atores que ali atuam e participam de sua construção, não haverá outra forma de relação com a função de ensino que não a de passividade e subordinação.

Voltando a trajetória da temática dos saberes, sua divulgação no solo brasileiro sucedeu-se um pouco mais tarde, em meados da década de noventa do século XX, sendo, a partir de então, envolta por pesquisas e produções científicas também nacionais.

A discussão em torno da idéia do saber docente foi introduzida entre nós por um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado em *Teoria & Educação*, em 1991. Nesse trabalho, os autores conseguiram despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento tácito entre os professores, mas cuja complexidade passaria a desafiar a argúcia de muitos membros dessa comunidade desde então. Quase dez anos depois, a presença de M. Tardif para um curso como professor visitante na PUC-Rio, em maio e junho de 2000, veio confirmar tanto a importância do saber docente como objeto de estudo, quanto as dificuldades que devem enfrentar os que se decidem a estudá-lo, dada a pluralidade da sua composição e a falta de consenso até mesmo sobre sua conceituação (LUDKE, 2001, p.79, grifos do autor).

Tardif (2002; 2010) também afirma que a partir de 1980 houve inúmeras pesquisas a respeito dos saberes docentes no mundo anglo-saxão e na Europa desde o início da década de 1990, começando também a se infiltrar em países como o Brasil e outros latino-americanos. Coloca ainda que essa temática esteve ligada, de início, a profissionalização docente e a tentativa, por parte de pesquisadores, de definir a natureza dos conhecimentos utilizados pelo professor em sua formação.

Mas, na definição do autor, o saber docente é um saber plural, advindo de diferentes origens, tais como: o saber da formação profissional, saber curricular, saber experiencial e saber disciplinar⁴. Diante dessa categorização, o autor explica o significado de cada um desses saberes.

Os saberes profissionais são aquele conjunto de saberes transmitidos na formação do professor, em que algumas dessas ciências além de produtoras de conhecimentos têm por finalidade a incorporação desses conhecimentos na prática

⁴ Não é intenção de este trabalho discutir a constituição histórica das disciplinas escolares.

docente. É nessa busca que o conhecimento dessas ciências se transforma em saber. Além dos saberes da ciência da educação, o autor também destaca, enquanto saber da profissão, o saber pedagógico, concepções ou doutrinas referentes à prática educativa que fornece ao professor um repertório ideológico, técnicas e um saber-fazer profissional.

Os saberes disciplinares referem-se ao conjunto de conhecimentos transmitidos pela universidade, separados por disciplinas. Saberes sociais que foram selecionados e produzidos por estas instituições e que integram a prática docente nas diversas disciplinas que englobam a formação do professor.

Já os saberes curriculares apresentam-se por meio dos programas escolares. São os conteúdos, objetivos e métodos fornecidos pela instituição escolar e cuja função do professor é aplicar.

Por fim, os saberes experienciais são aqueles que têm por origem a prática cotidiana docente e é por essa validada. Ou seja, não provêm de sua formação ou do currículo, são saberes práticos, relacionados ao saber-fazer. Como se trata do único saber que é pensado e produzido pelo professor, onde o docente tem o total controle sobre as ações e reflexões oriundas desse, já que mobiliza os demais saberes a favor de uma determinada realidade e contexto, daremos uma maior atenção a eles.

É nos saberes experienciais que o professor julga sua formação na universidade e na escola, que julga a eficiência ou não dos programas escolares e que, por fim, interpreta e orienta sua profissão.

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles o incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém, em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2002, p. 53).

Nesse sentido, Tardif (2002) defende a ideia que devido aos professores não serem responsáveis pelos saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional (visto que são saberes externos a ele), produzem então seus próprios saberes, os quais permitem compreender e incorporar a sua prática, além de confrontar os demais saberes. Em contrapartida, estes saberes práticos ou experienciais podem se distanciar dos demais saberes, já que é a prática cotidiana, o saber experiencial que valida os saberes curriculares, disciplinares e de formação.

Lopretti (2007) ressalta ainda que, em grande parte das vezes, os conhecimentos que são produzidos pelos especialistas e pesquisadores não se relacionam com a prática profissional docente, trazendo um conhecimento que é externo ao professor, já que fora pensado e produzido por outro. Conclui então, a necessidade do saber docente ser entendido numa profunda relação com o seu trabalho, já que, mesmo havendo a apropriação por parte do professor dos demais saberes, “essa utilização se dá em função do seu contexto de trabalho constituído por múltiplas e contraditórias relações (...) reconhecendo-se, portanto, a existência de um saber advindo de sua experiência profissional” (LOPRETTI, 2007, p. 46).

O saber experiencial é, portanto, caracterizado por um conjunto de saberes práticos, aqueles que o docente vai adquirindo ao longo de sua prática docente, os quais não advém de sua formação inicial, de teorias, ou dos currículos, mas do conjunto de representações que orienta a prática docente.

Essa sua especificidade o potencializa em comparação aos demais saberes, no sentido que é por meio dessa prática que o professor irá introduzir, avaliar, reinterpretar, modificar, dar novos sentidos e atribuição de significados aos demais saberes, à medida que fazem uso dessa intermediação entre os conhecimentos provenientes de sua formação e aos saberes que se apropriou para realização de sua profissão.

Ou seja, ao contrário do que boa parte de nosso discurso pedagógico aborda pejorativamente a respeito dos saberes advindos da experiência, baseados em recursos técnicos ou do senso comum, essa abordagem valoriza esses saberes enquanto norteadores e direcionadores do fazer docente.

Cabe uma ressalva ao termo “apropriou-se” do qual faço uso ao longo de nossas reflexões, pois esse será utilizado não como sinônimo de aplicar ou transmitir, mas de modificar determinada situação ou determinado conhecimento a partir das construções internas do sujeito e do modo que o sujeito lida com a

exterioridade. E, como o contexto desse termo relaciona-se a apropriação dos saberes docentes, trago as contribuições de Souza e Zibetti (2010) pra melhor explicitar a definição da qual utilizamos:

Neste enfoque, a apropriação dos saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico no qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão. Portanto, úteis ou não à prática, mantidos ou modificados a partir de sua contribuição ao cumprimento das tarefas educativas (p. 461).

Vale outra ressalva ao termo “discurso pedagógico” que em alguns momentos de nossas reflexões será trazido sob a perspectiva de Perrenoud (1993). Ou seja, aquele discurso que para atingir um nível idealista, por vezes utópico, se transforma em um discurso educativo fomentado no campo da imaginação, tornando-se inquestionável e, talvez por isso, também inoperante, uma vez que, descaracteriza e excluem os aspectos organizacionais da realidade que envolve conflitos, relações, hierarquias, ideologias, jogos de interesses e de poder.

O discurso pedagógico, centrado como o seu nome indica na criança, é muitas vezes um discurso idealista, que não diz nada, voluntária ou involuntariamente, sobre o que constitui a realidade organizacional cotidiana: os obstáculos materiais, as relações hierárquicas, os conflitos e a competição, a ambiguidade, a imprecisão dos objetivos e das regras, a diversidade das estratégias e dos pontos de vista. Falamos da criança e do professor *no singular*, situamo-los num mundo imaginário onde conjugamos no indicativo o que só deveria ser dito no condicional: se todos os adultos gostassem de crianças, se cada um respeitasse os outros (...). Esta linguagem utópica tem certos efeitos mobilizadores; é útil quando se trata de dar coragem, de consolidar a fé dos professores, de reafirmar ideais e valores contra a deriva dos sistemas. Mas esta retórica não permite descrever a prática pedagógica numa aula e, conseqüentemente, pensar a formação (PERRENOUD, 1993, p.105-106).

Neste sentido, quando situamos esse professor e essa criança num contexto, com toda sua complexidade, a nível material, cultural, histórico, social, econômico, abrimos nossas colocações e reflexões para ações mais plausíveis de se pensar em termos de concretude. Os saberes experienciais são essa representação de concretude, no sentido que o sujeito mobiliza conhecimentos externos com apropriações e adaptações internas para a consolidação de uma efetiva ação

pautada nessas construções e nas possibilidades e lógicas sociais e culturais que o legitimam.

É por meio do saber experiencial que haverá o “confronto” crítico com os demais saberes, pois, é por intermédio dessa experiência, da apropriação do saber – fazer que se relacionam o contexto, os condicionantes, as possibilidades, por fim, toda a realidade com suas variantes que exigem da experiência certa flexibilidade de ações que norteiem todos os demais saberes provenientes da profissão docente. Afinal, “O objeto do trabalho docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2000, p.16).

Jacques Therrien (1997) aborda que o saber da experiência é construído na prática de sala de aula, partindo com base da reflexão dessas ações, cujas características referem-se a um saber dinâmico, interativo, indissociável da identidade dos seus atores sociais, legitimado na práxis, onde se constitui enquanto verdade pelo significado que lhe atribuem. Sua legitimação, no entanto, se dá justamente por ser construído na e pela interação entre seus pares, na sala de aula, e no contexto ao qual pertence, e, pela característica autônoma, individual dos saberes que é validada dentro de um referencial coletivo, agrega assim elementos formadores da identidade profissional (tanto própria como coletiva) dos docentes.

Assim sendo, a questão dos saberes está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento profissional docente, ao ponto de ser incorporado e constitutivo de sua identidade profissional. Portanto, mais que um eixo formativo, constitutivo, legitimador e que mobiliza o trabalho docente, os saberes são apropriações individuais e intransferíveis. Estão no cerne da ação docente.

Reconhecer essas apropriações e os sentidos que a envolvem, reconhecer que a apropriação dos saberes é um ato individual (mesmo quando a aprendizagem do conhecimento for coletiva), é trazer para pesquisa as singularidades desses sujeitos. Geraldi (2010) aborda que o ato de debruçar-se no particular envolve um duplo direcionamento: primeiramente, reduz as simplificações dessas singularidades em teorias fechadas em si mesma e também possibilita um enriquecimento contínuo nas formas de se compreender, possibilitando um “enriquecimento do mundo de ação, dos atos, dos eventos já que estes não são realizados ignorando as compreensões que mobilizam” (GERALDI, p.87, 2010).

Therrien (1997), a respeito de preservar essa identidade do ator, aborda no sentido de respeitar a subjetividade de suas experiências sem renegar a ligação

desse ator com o coletivo. Esse resgate da individualidade perpassa o reconhecimento do sujeito numa perspectiva individual e coletiva que produzem saberes e, portanto, possuem uma identidade profissional.

Ressalta ainda que os elementos que fundam os saberes da experiência é a pluralidade dos saberes profissionais. E, a respeito dessa mobilização da multiplicidade dos saberes de profissão alega que, uma vez que a diversidade existente dos saberes dos quais o professor tem que transmitir; adequar e se adaptar em sua prática é grande (dentre os quais: saberes curriculares, de formação, da prática social e da cultura em sentido amplo), sendo necessário o reconhecimento das tensões entre teorias e saberes advindos da prática, tensões entre os conceitos e a forma que os orienta no campo prático.

É essa relação entre conhecimento e saberes que será o foco de nossas atenções, pois é na interação e na apropriação do professor com as várias instâncias dos saberes, incluindo suas possibilidades e limites, que conseguimos atribuir um sentido de caráter construtivo e formador.

Não podemos continuar nossa linha de raciocínio sem antes abrir um parêntese para as contribuições de Jorge Larrosa (2002) sobre sua compreensão a respeito do termo “saberes da experiência” e como esta se diferencia dos saberes experienciais que estamos abordando. Mas também cabe ressaltar que a forma como o autor a compreende pode vir a fazer parte de nossas reflexões por intermédio das histórias relatadas pelos professores.

Larrosa (2002) inicia a definição da palavra experiência, como sendo aquilo que *nos* passa, *nos* acontece e o que *nos* toca, dando ênfase ao valor do pronome pessoal dessa experiência, pois é diferente daquilo que *se* passa, que acontece, uma vez que durante o dia acontecem muitas coisas, mas são poucas as que efetivamente nos tocam, e é nesse sentido que o autor define a palavra experiência.

Diferencia também a palavra experiência de informação, sendo quase que antagônicas. Onde há informação não se tem experiência, a informação não nos toca, ela não deixa lugar para a experiência. A necessidade de se estar bem informado, de buscar cada vez mais informação, retira o sujeito da experiência, do ser tocado.

Acrescenta ainda que o saber da experiência é diferente do saber das coisas, o que a torna cada vez mais rara por conta da falta de tempo, pois tudo o que se

passa, se passa cada vez mais depressa. O excesso de informação numa velocidade rápida impede a relação significativa entre os acontecimentos.

Outro fator que limita a experiência é o excesso de trabalho, ou seja, experiência não pode ser confundida com trabalho. O sujeito da modernidade cada vez mais se ausenta da experiência, pois está sempre muito estimulado, bem informado, envolto de uma velocidade exacerbada dos acontecimentos, necessita sempre estar em atividade, e por isso, “por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.24).

Até aqui já conseguimos elementos suficientes que nos ajudem a diferenciar os saberes experienciais proposto por Tardif (2002; 2010) do saber da experiência proposto por Larrosa (2002).

O primeiro fala do saber experiencial enquanto um saber construído para e pelo trabalho docente. É um saber produzido pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional, fornecendo a este uma série de *habilidades e competências*⁵ (TARDIF, 2002, p. 227, grifos meus) pra lidar com situações de imprevistos, conflituosas, do dia a dia escolar. Já Jorge Larrosa (ibidem) fala do saber da experiência sob uma perspectiva, como referido no início de nossas reflexões, de uma forma existencialista e estética, o que significa que o saber da experiência é singular, pois pertence à existência do indivíduo, e ética, numa maneira de conduzir-se.

Além dessa diferenciação vejo também uma distinção na própria ação do sujeito. ou seja, no saber experiencial, nós temos o sujeito ativo, que produz saberes condizentes com seus conhecimentos e o contexto que está inserido. Já o saber da experiência borda o sujeito na passividade, no sentido de estar aberto pra receber, pra experimentar. Talvez possamos sintetizar essas abordagens falando que Tardif (ibidem) se preocupa com o que o professor faz acontecer e Larrosa (ibidem) com o que nos acontece enquanto sujeitos.

Porém, destaco que as ideias de Larrosa (2002), extremamente válidas e de uma notável sensibilidade poética sobre a definição de saber da experiência, se farão presentes e serão requisitadas em nível de discussão, principalmente quando entrarem em cena os professores, afinal, trazer o relato dos docentes é trazer um

⁵ Termos utilizados por Tardif (2000; 2002; 2010) como sinônimos de saber-fazer e de conhecimento do docente (ibidem, 2002, p. 227).

pouco de vida, de subjetividade, de particularidade e de humano para nossa pesquisa.

Mas nesses relatos não serão todos e nem sua maioria que mostrará efetivamente apropriado o saber da experiência. Isso porque o próprio autor coloca que são acontecimentos raros, pouco cotidianos, pois para haver a experiência, é necessária uma interrupção com essas situações da modernidade. É necessário ouvir mais devagar, falar mais devagar, observar os detalhes, dar-se tempo. Não é, portanto, como já abordada anteriormente, a atividade que define o sujeito da experiência, mas sim sua disponibilidade e receptividade.

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p.25).

É, dessa forma, a exposição que leva à experiência, a exposição com todos os riscos que nela se envolve, diferente, portanto, da imposição, da oposição, proposição, etc, pois é na exposição que trazemos a vulnerabilidade e com ela o risco, o que te afeta, o que te perpassa, que atravessa. O saber da experiência não é a verdade das coisas, mas do sentido do que nos acontece.

É nesse ponto que vai ao encontro alguns dos relatos dos professores, já que, por meio dessa exposição, das situações de improvisos, do correr risco, da vulnerabilidade que esse ato de se expor os tocou, os atravessou de tal forma que elevaram algumas de suas apropriações dos saberes experienciais (TARDIF, 2002; 2010) ao nível do saber da experiência (LARROSA, 2002) “que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude” (LARROSA, 2002, p.26).

Fechando os parênteses e retornando a nossa discussão sobre os variados saberes docentes... Se eu pretendo investigar por meio desses professores a forma como mobilizam os saberes, sua relação e como se dá esse movimento, partir apenas de uma categorização me limitaria a pensar na entrevista com os sujeitos da pesquisa com a finalidade única de classificar suas falas em saber experiencial, curricular, disciplinar ou profissional. Assim, não abriria espaço, por exemplo, a

pensar nos “não saberes” ou ainda, em aprendizagens outras que não se enquadrariam em nenhuma dessas formas de se conceber o saber docente.

Provavelmente muito das aprendizagens colocadas pelos professores seriam facilmente relacionadas e até categorizadas em alguma dessas frentes definidas por Tardif (2002; 2010), porém ressalto novamente que o objetivo é discutir os saberes trazidos pelos professores partindo não de uma ou outra classificação, objetivando reafirmar ou contradizer essas categorias, e sim partir da mobilização, da apropriação, do movimento entre o professor e a construção de seus saberes.

Nesse sentido, há de se questionar qual a necessidade então de trazer pra pesquisa essas categorias, já que o objetivo não é enquadrar os saberes desses professores em um saber profissional, curricular, disciplinar ou experiencial?

Para responder a esse questionamento, parto novamente do princípio da relação, dessa apropriação e mobilização dos saberes, afinal, é justamente esse movimento, essa busca do professor entre o que conhece com o que realiza que gera os saberes. Assim, conhecer esses conceitos, me faz entender que nem todo o saber mobilizado pelo docente em sala de aula foi selecionado ou produzido por ele, como a exemplo dos saberes curricular e disciplinar. Da mesma forma me faz pensar também que alguns de seus saberes são condicionantes, necessários para exercer a função docente, como no caso dos saberes profissionais, e que também, o professor é sim, na relação com o aluno e com o seu ambiente de trabalho, não só executor, mas produtor de saberes a partir de sua individualidade, como a exemplo dos saberes experienciais. Ou seja, nessa relação não existe uma linearidade, no sentido literal da palavra; penso de uma forma, ajo dessa forma que pensei e gera exatamente o resultado esperado desse movimento.

Portanto também não estamos lidando com um estudo baseado apenas em conhecimentos e saberes de nível técnico. Não é porque esses saberes fazem parte do cotidiano escolar, do dia a dia do professor que se pode caracterizá-los como um conceito de simples definição que se inicia e se finda em ações específicas e pontuais sem relação com seu entorno.

Portanto existe, como colocado por Tardif (2002, p.), uma série de instâncias que fazem parte da profissão docente e que não necessariamente dependem exclusivamente do professor pra acontecer, o que amplia os horizontes que irei traçar, pois num relato trazido pelo professor sobre, por exemplo, um conflito com um aluno, não estará em jogo definir qual dos saberes acima foi ou não

utilizado para resolução do problema, mas sim retratar seu contexto, a relação estabelecida entre eles, a forma que o professor se apropriou dos saberes que possui e como os mobilizou nessa resolução, o que modificou posteriormente em sua prática educativa esse conflito, quais aprendizagens e saberes que construiu a partir desse acontecimento.

Temos em nossa literatura educacional algumas pesquisas que também nos ajudam a entender essa especificidade de lidar com a temática, sem necessariamente categorizá-la, mas contextualizá-la no dinamismo da profissão, dialogando com esta de forma a buscar entender como o docente lidou, construiu e produziu saberes partindo dessas situações. Trago, portanto, dois exemplos para elucidar nossa proposta.

O primeiro, que tive conhecimento logo no início de minha formação acadêmica e que levo até hoje como referência ao pensar sobre a relação dialética e transformadora que pode haver entre pesquisador e o sujeito pesquisado, trata-se de Noblit (1995). O autor faz um estudo etnográfico em uma escola elementar nos Estados Unidos, participando da rotina de uma sala de aula, segunda série, cuja professora Pam realizava um estilo de aula tradicional, centrada no professor.

Sua ideia inicial era pesquisar sobre a relação entre o poder e a autoridade moral. Utilizou-se do gênero confessional de escrita, por ter feito parte da situação em que se desenvolveu a pesquisa e, principalmente, por ter se deixado afetar pela realidade pesquisada. Assim, por meio dessa professora, aprendeu a relação entre poder (que era por ele teoricamente validada enquanto opressão) com o desvelo, o uso ético do poder.

O que aprendeu por meio dessa professora sobre a relação entre poder e desvelo, necessitou, por parte do autor, desconstruir seus conceitos teóricos e ampliar seu olhar para o que Pam apresentava-lhe, por meio de suas ações pedagógicas e relação com os alunos, já que o uso de seu poder era para várias necessidades da profissão, como manter a ordem, avaliar os alunos, organizar as situações de aula, mas em específico esse uso era para favorecer a continuidade do trabalho por meio de suas rotinas e rituais, estabelecendo uma sequência ao currículo, além da continuidade dos objetivos referentes à responsabilidade e ao trabalho coletivo.

Ou seja, uma pesquisa que tinha como hipótese inicial estabelecer por meio dessa professora e da escola as relações do poder com questões relacionadas ao

agente opressor e ao oprimido encontrou outra forma de conceituar o poder, vinculando-o com autoridade moral.

Assim, o autor se distancia dessas conceituações quase que unânimes em nossa literatura sobre a relação de poder e opressão, para ir ao encontro, ao movimento, ao dinamismo que envolve o espaço escolar, estabelecendo novas formas de se pensar no poder, vinculando-o ao desvelo, ao cuidado, à responsabilidade com o coletivo. Foi por conta desse contexto, da relação existente entre a Pam e seus alunos e da forma que Noblit (1995) se relacionou e lidou com o que pesquisava é que houve uma apropriação de saber distinta de seus conhecimentos iniciais sobre o assunto pesquisado.

Só pra destacar, ao final de suas conclusões a respeito do estilo tradicional de Pam, que poderia desagradar alguns leitores, ou até mesmo validar a relação do poder com a opressão, caso tivesse existido, o autor argumenta que os termos de centralidade do ensino no aluno e centralidade do ensino no professor são formas simplistas e enganadoras de considerar as situações existentes no espaço de sala de aula.

O segundo exemplo, não menos importante, refere-se ao autor Jacques Therrien (1997) que aborda um estudo elaborado com professores de escola pública do 1º grau, enfatizando suas falas e práticas partindo da concepção do saber da experiência e tendo por objetivo compreender o significado e espaço dos saberes produzidos na prática de sala de aula.

No início do seu artigo, alerta sobre os procedimentos da pesquisa que deram base para a observação dos discursos e ações desses docentes enquanto atores racionais (Therrien, 1997, p. ____).

Para exemplificar as tensões surgidas a partir da mobilização da diversidade de saberes que conduz a ação pedagógica, relata o discurso de uma das professoras da pesquisa. Ao refletir sobre sua prática, a professora coloca sua dificuldade na relação com concepções tradicionais, construtivistas e freinetianas e em sua ação pedagógica diz “misturar” tais abordagens fazendo o uso conforme acha necessário.

Essa situação, a princípio contraditória, relatada pela professora pesquisada, é interpretada por parte do autor de duas formas: ou falta de domínio das presentes teorias, ou ainda, reflete o dinamismo e a dialética que envolvem a ação

educacional, nos quais tais práticas são justificadas por seus atores pela experiência.

Percebe-se desse modo que essa mesma situação poderia ser simplesmente analisada pelos moldes categóricos, indicando um conflito da professora com seus saberes profissionais, em específico os saberes das ciências da educação (TARDIF, 2002; 2010). Discutir-se-ia assuntos referentes à sua formação inicial, podendo até levar-nos a acreditar em sua incapacidade profissional por nos parecer que não possui uma orientação teórica consolidada para direcionar suas ações, uma vez que “misturar” abordagens educacionais não se encaixa enquanto um saber profissional, não se encaixa enquanto um conhecimento advindo de nossa formação acadêmica, portanto, não possui legitimação e credibilidade pra enquadrá-lo enquanto um saber docente.

Porém, Therrien (1997) não se limita a essa forma de pensamento um tanto quanto comum e fortemente presente em nossa atual forma educacional de pensar a situação. Ele vai além, pois, ao levar em consideração o resgate da individualidade e singularidade do sujeito, o contexto, o saber experiencial enquanto um saber construído na interação, ele também considera o dinamismo e a dialética da ação educativa como elementos que justificam e validam essa ação pedagógica “como <<saber localizado>>, <<situado>> que não tem pretensão à universalidade e, portanto, não necessita se justificar (em critérios tradicionais da objetividade científica ou do relativismo)” (THERRIEN, 1997, p.11).

O fato de, em sua análise, o autor também considerar que essa “mistura” não necessariamente seja falta de conhecimento sobre as linhas metodológicas, mas que também possa refletir uma ação educativa pautada no dinamismo e na dialética, validada pela docente por meio de sua experiência, vislumbra-nos um estudo que, assim como em Noblit (1995), não tem a pretensão de verificar conceitos já confirmados ou teorias já validadas, mas permitir o encontro e o diálogo daquilo que tenho por definições e embasamento teórico consolidado, com aquilo que é trazido pelos professores de suas mobilizações e construções educacionais. No sentido de buscar pensar o que fora ainda pouco legitimado por se tratar de conhecimentos pertencentes não àquela exterioridade, falada no início de nossas reflexões, mas que também é vivenciado e construído no interior das escolas.

Retornando a destacar as especificidades dos saberes propostas por Tardif (2002), é importante denominar e diferenciar as palavras saber e conhecimento.

Para tal, utilizarei como apoio para nossas reflexões Mota, Prado e Pina (2008, p.) que utilizam os termos: “verdade da realidade” (conhecimento) e “realidade da verdade” (saber) para explicar essa diferença.

Os autores definem a palavra “saber” enquanto o movimento do conhecimento em uma realidade, uma relação contextualizada entre o sujeito e o conhecimento de uma realidade. Já o termo “conhecimento” é definido como qualquer ação cognitiva do sujeito sobre um objeto em que haja a existência de uma apreensão de suas estruturas, propriedades, características, etc.

Por conta desse entendimento, tomamos “verdade da realidade” como *conhecimento*, por compreender que qualquer ação cognitiva, ou predominantemente cognitiva sobre um determinado objeto, apreendendo suas causas, qualidades, estruturas, propriedades e relações, corresponde a “conhecimento” e não “saber”. O objeto de conhecimento é qualquer realidade externa ao indivíduo que, através do ato intelectual, torna se interna. Já o *saber* exige uma relação não só interna do indivíduo sobre o objeto, mas, sobretudo, uma relação entre esse sujeito, seu conhecimento e uma dada realidade/contexto. Por conta disso, vemos o *saber* como “realidade da verdade”, que pode ser no plural ou singular, dependendo da situação e do conhecimento que está sendo posto a prova. A “realidade da verdade” (saber) é o movimento do conhecimento em contato com um determinado contexto, numa dada realidade, confrontando suas múltiplas facetas, transcendendo o conhecimento já consolidado, reinventando-o, recriando-o e traduzindo-o, conforme as necessidades imperadas pelas circunstâncias (MOTA; PRADO; PINA, 2008, p.125, grifos dos autores).

Vale ressaltar que nem todos os autores que abordaremos aqui focam essa diferença ou se preocupam em diferenciar esses termos; de todos os modos não deixarei de referenciar suas reflexões sobre essa temática.

Cito o exemplo do próprio Tardif (2000 e 2002), autor referência principal desse estudo que, entretanto, não possui essa forma de entender os termos conhecimento e saberes, adjetivando-os muitas vezes enquanto sinônimos, substituindo os termos, sem pretensão de alterar o sentido de suas reflexões. Trago abaixo dois trechos que, intencionalmente, são de publicações distintas e referentes ao mesmo assunto, para vislumbrarmos essa coerência do autor em suas conceituações, evidenciando que ambas as palavras são por ele definidas com o mesmo significado.

Damos aqui à noção de “*saber*” um sentido amplo, que engloba os *conhecimentos*, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2000, p.11, grifos meus).

Por meio dessa publicação, referente a um artigo de revista científica, poderíamos ainda pensar, tal qual a ideia aqui defendida, que o saber seria algo maior e mais complexo que contém o conhecimento, e nunca o contrário. Porém, em outra publicação referente, dessa vez um livro, definindo novamente seu objeto de estudo, o autor esboça essa relação de igualdade entre os termos, não importando a ordem que ocupem, dando a entender que, em sua visão, possuem o mesmo sentido.

(...) será abordado a questão do *conhecimento* dos professores, isto é, dos *saberes*, do saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar (TARDIF, 2002, p. 227, grifos meus).

Essa necessidade de destacar a diferença desses termos emerge do fato que vários dos autores nos quais busco sustento teórico, não partilham dessa mesma ideia, o que poderia causar, ao leitor, a sensação de incoerência entre algumas de minhas colocações com as citações que, porventura, utilizarei desses autores.

Talvez, essa necessidade em fazer essa diferenciação se dê pelo próprio direcionamento e relação que busco encontrar entre os saberes e o docente. Ou seja, entre os conhecimentos que o professor possui e os saberes que construiu numa relação direta da prática pertencente a esse profissional com a teoria que o sustenta.

Direcionamento esse que, por sua vez, não existe em alguns dos autores nos quais irei me basear, por terem como foco os saberes na relação com outras temáticas como profissionalização, formação e trabalho docente, não havendo assim tanta ênfase nessa distinção entre conhecimento e saber.

Voltando a Mota, Prado e Pina (2008), podemos perceber que a apropriação do saber é muito mais complexa do que a aquisição de um conhecimento, mesmo porque só há pelo sujeito a apropriação de um determinado saber se ele já possui um conhecimento e o relaciona, o movimenta em um determinado contexto, e nisso o testa. Como dizem os autores, o sujeito coloca o conhecimento à prova, pois sai de uma interação apenas cognitiva, intelectual, e vislumbra novas formas de concebê-lo, de mobilizá-lo na diversidade de condicionantes e possibilidades que a realidade promove e nesse movimento é que se possibilita a construção dos saberes.

Portanto, essa complexidade está envolta de elementos para além de técnicas, ações sensoriais e práticas rotineiras. Elementos esses que possuem raízes da individualidade, de todo um processo cultural e histórico vivenciado e apreendido pela trajetória profissional docente. E, nesse sentido, a apropriação de saberes nos elucida um cotidiano escolar recheado com sua construção e produção. Saberes esses que são, por muitas vezes, simplificados e reduzidos a julgamentos baseado em recortes da realidade observada.

Souza e Zibetti (2010) definem essa apropriação dos saberes enquanto resultado histórico desse processo de transformação, por parte do professor, dos conhecimentos que adquiriu ao longo de sua trajetória profissional e pessoal em saberes, mobilizando-os conforme as necessidades da profissão, sendo dessa maneira “úteis ou não à prática, mantidos ou modificados a partir de sua contribuição ao cumprimento das tarefas educativas” (p. 461).

As autoras ressaltam ainda que nesses espaços e contextos, onde o professor é diariamente desafiado a construir novos saberes, ajustar e transformar os que já possui diante novas situações, conflitos que não consegue resolver, ocorre a ação criadora docente, tendo por resultado reflexões geradas a partir de recombinações de saberes, buscando a solução dessas novas situações.

Por isso, talvez possamos pensar na importância dessa temática enquanto cerne transformador do professor e de caráter progressivo ao longo de sua trajetória profissional. Afinal, o que aqui está em jogo não é a quantidade de conhecimentos desse profissional, mas o que se faz a partir do que conhece, como se apropria desses conhecimentos em seu contexto escolar, como os mobiliza em suas ações e os recria, constrói e reconstrói dentro de uma realidade dinâmica.

Lopretti (2007), utilizando-se dessa mesma linha de raciocínio, afirma que os saberes docentes são os conhecimentos que o professor adquire (ao longo de sua trajetória formativa e de suas experiências) e os coloca em ação e confronto a partir do contexto por ele vivenciado. Ressalta ainda que a importância de abrangermos a seguinte discussão nos possibilita buscar outras formas de se pensar o professor e suas ações quando este está diante do seu contexto profissional e pessoal.

A intenção em destacar tal aspecto e fundamentá-lo é justamente para justificar a nossa opção em defender a importância da valorização e reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas que, embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos grandes e reconhecidos centros de pesquisa e formação, possuem

igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos (LOPRETTI, 2007, p. 52).

Assim sendo, podemos pensar no valor dessa temática ao repensar alguns conceitos formativos quando esses objetivam certos enquadramentos e padronizações do que o professor deve ser ou fazer, descontextualizando-o de seu ambiente de trabalho e de toda sua trajetória formativa e pessoal, e, por consequência, desconsiderando os saberes efetivos desse professor, visto que, a partir do momento que enquadro o professor como aquele que deve agir e ser exatamente dessa forma ou daquela forma, estou excluindo todas as outras possíveis formas de ser e agir dentro da educação. Tal abordagem pode, por vezes, levar a uma situação muito preocupante ao trabalho docente: na relação de alienação ou de mera execução entre o professor e o objeto de conhecimento.

Nesse sentido, a apropriação de um saber é em si um ato formativo. E, se essa apropriação compreende nossa formação, logo deve ser considerada também sua discussão nos espaços formativos. Digo espaços formativos no plural, pois essa forma com que lidamos com a profissão docente, qualifica também a escola enquanto um espaço formativo para o professor, não nos mesmos moldes universitários, com todo aparato tecnológico, de discussões fervorosas e leituras profundas que solidificam o pensamento educacional, mas com outros moldes, em outro contexto, o das crianças, do conflito, do cotidiano escolar, das exigências dos programas escolares, do planejamento, do imprevisto, etc.

O que mais podemos pensar sobre a diferenciação da palavra conhecimento e saber? E de que modo essa distinção traz para a pesquisa contribuições e maneiras outras de lidar com a formação docente?

Em resposta a primeira pergunta, essa necessidade vem dos próprios objetivos da pesquisa que, pra se estudar profundamente qual relação ocorre entre docente e saberes, é primordial ter claro sua definição e possíveis diferenciações com termos próximos, pois, do contrário, não teríamos sustentação teórica e nem legitimação dos conceitos aqui abordados. Ou seja, esta ênfase na diferenciação está no próprio processo e necessidade do se fazer ciência.

Além do mais, trazer para esse campo os professores, como protagonistas de nossos estudos, e seus saberes, aquilo que construíram e se apropriaram no decorrer de sua formação e profissionalização, é também uma tentativa de legitimar enquanto ciência suas construções, uma vez que, como já vimos com Tardif (2010),

a relação dos professores com seus saberes está ligada diretamente com a escola, possui um compromisso e sentido no exercício de suas funções na sala de aula. Trazê-lo, portanto, para os fins de pesquisa pede cuidado na atribuição de significados.

Nesta perspectiva, fazer ciência é essencialmente construir significados, cuja validade ou rigor – ao contrário do que imaginávamos até meados do Século XX – somente se calcula no horizonte próprio das compreensões [teorias] que os engendraram. A continuidade do pensamento está sempre retomando estes significados para com eles construir novos significados. Não há no exterior deste processo qualquer outra garantia da validade (GERALDI, 2010, p.87).

Nesse sentido, o fazer ciência, diferente dos moldes cartesianos, refere-se em sua essência construir significados. A validação e rigorosidade desses significados enquanto conhecimento ocorre na compreensão de suas fases, nas teorias produzidas a partir desses significados.

Sob essa perspectiva de fazer ciência, Geraldi (2010) afirma que a construção de sentidos, esse alinhamento entre conceituações e diferenciações de um termo e outro, sua relação e teorização com demais linhas de pensamento, é que fundamentarão e trarão pra pesquisa sua validação e legitimação científica.

Precisamos pensar também de que tipo de construção de significados estamos tratando. Qual a especificidade do conhecimento que queremos produzir? Defini-lo apenas enquanto científico seria suficiente para os propósitos de uma pesquisa que tem o outro por objeto de estudo?

Gatti (2002) coloca que o campo educacional, ao mesmo tempo que é área de conhecimento, é também área profissional. Logo, o conhecimento que produz é, ou deveria ser, de “intervenção intencional no âmbito da socialização, [que] diz respeito a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação” (GATTI, 2002, p.61), onde compreender esse agir no real exige outro tipo de conhecimento, aquele voltado para a ação social, na relação de teorias com ações intencionais bem definidas.

Essas especificidades trazidas por esses dois autores em relação a pesquisa educacional, sobre a construção de significados (GERALDI, 2010) e a produção do conhecimento educacional voltado a ação social (GATTI, 2002), nos leva então a pensar em como abordar a escola (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), considerando

esse enfrentamento inicial do pesquisador ao se defrontar com seu objeto de estudo que está envolto de construções e desconstruções, de significados e de representatividade, de ações sociais em constante movimento e transformação.

A busca teórica que acompanhou esses momentos – nas disciplinas que tratam da escola – também acarretou dúvidas. A escola se apresentava para elas como uma hipótese de trabalho ou ainda como um objeto dedutível da própria teoria. A realidade escolar não ocupava o centro desta produção teórica. Subordinada ou fragmentada, ela se constituía muito mais num referencial para a construção de outros objetos. Estes e outros momentos alimentaram o interesse voltado ao conhecimento da escola de outro modo (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p.132).

Conhecer a escola e seus atores de outro modo requer estabelecer certas definições. Requer conceber e investigar as relações que a envolve sob outra perspectiva e não a de um olhar patológico, de suas deficiências, daquilo que não possui (ROCKWELL; EZPELETA, 2007). Logo, quais relações posso fazer entre essa forma de fazermos ciência, produzirmos cientificidade, com a diferenciação entre as palavras conhecimento e saberes?

Vejo em Gatti (2002), Geraldi (2010) e Rockwell e Ezpeleta (2007) certo ponto de contato na forma de abordarem a pesquisa científica, focando cada um em fases distintas. Primeiramente, no início da etapa, onde são necessárias as construções de significados, relacionando-os e retomando-os com novas construções de sentidos fundamentando assim sua validação e legitimidade (GERALDI, 2010).

Posteriormente sua função enquanto conhecimento científico educacional, que perpassa a ação a intervenção social, a função que não se finda no discurso, pois se vincula à ações pedagógicas potencialmente transformadoras (GATTI, 2002).

Conclui-se com a mudança no modo de pensar, de se relacionar e de conceber o objeto de estudo (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), pois, talvez, as patologias, as ineficiências, não estivessem no objeto de estudo, mas sim no olhar de quem os pesquisou. Essa mudança de olhar, de se relacionar com esse percurso de construções de significados, transforma a cientificidade inicial a partir dessa interação com o social, com a realidade.

Ainda sobre a importância da diferenciação entre saber e conhecimento, vale destacar que ambos fazem parte da profissionalização docente, são instrumentos

utilizados constantemente, mas que se diferem nas formas que são consolidadas pelo professor. Ou seja, vejo, como ponto fundamental pra se fazer essa diferenciação, o fato de haver ou não a apropriação desse conhecimento. Como dizem Mota, Prado e Pina (2008), a relação e o contato do professor com esse conhecimento em um determinado contexto é que o define enquanto saber.

Só quem realmente está doente, sente a doença, *sabe* a doença. Não basta *conhecer* a doença. Como também não basta *conhecer* um amigo. É preciso *saber* o que é uma amizade, o que é ser amigo. Não basta conhecer o que é um (a) professor (a) ou *conhecer* o que ele(a) faz. É necessário *saber* o que é ser um(a) professor(a) e *saber* o que ele(a) realmente faz. Portanto, é insuficiente a compreensão da “verdade da realidade”, o *conhecimento*. Precisamos ampliar o *conhecimento*, para chegarmos a compreensão da “realidade da verdade”, o *saber* (MOTA; PRADO; PINA; 2008, p. 117).

Poderíamos pensar nessa colocação, talvez, como uma das justificativas de possíveis distanciamentos que ocorrem no caminho entre formação e profissionalização, uma vez que quem possui conhecimento sobre o professor, sobre a educação, sobre métodos de ensino e aprendizagem, não necessariamente possui o saber. Também podemos pensar nessa colocação como forma inicial pra se pensar sobre as contribuições da diferença entre conhecimento e saber na formação docente.

Percebo também nessa diferenciação que os autores fazem uma relação direta com a influência do contexto. Noblit (1995) e Therrien (1997), como outrora referido, nos mostram como a forma que o contexto está ou não inserido num determinado conhecimento pode levá-lo ou não ao nível de saber.

Therrien (1997) enfatiza o contexto colocando que o modo da professora agir “misturando” métodos pode nos revelar ou sua falta de conhecimento sobre os métodos pedagógicos (que seria a não apropriação de saber), ou ainda o movimento dialético e dinâmico que envolve a sala de aula (a apropriação de saberes tendo em vista o conhecimento dessas abordagens adaptadas, transformadas pela atuação docente nesse contexto).

Noblit (1995) também adentra o espaço escolar com uma hipótese que formulou por meio de toda uma bagagem de leituras e conhecimentos a respeito do conceito de autoridade relacionada diretamente com o uso abusivo do poder. Entretanto, no contexto de uma escola com a professora Pam, participando inclusive de algumas situações da sala de aula, é que tais conhecimentos que possuía, ao

dialogar com o contexto que o autor vivenciou e se apropriou, possibilitou a transformação desses conceitos iniciais da relação entre autoridade e poder para os saberes sobre autoridade enquanto desvelo, enquanto uso ético do poder.

Traçando um paralelo com essas discussões e mobilizações, será então que, por exemplo, uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem desenvolvida individualmente com crianças, em um ambiente propício aos objetivos da pesquisa, mostrando por resultado a conduta e forma de raciocínio desses pequenos, vai corresponder e resultar ao que essas mesmas crianças, pertencentes a essa mesma pesquisa, porém colocadas em um contexto de sala de aula, com outras crianças, outras condições, estímulos diferenciados, expostas à situações que a cercam de sensações variadas, irão trazer de resposta e formas de pensar, gerando os mesmos resultados, as mesmas formas de ações levantadas pela pesquisa inicial? Trago essa situação, pois temos vários exemplos em nossos discursos pedagógicos de conhecimentos que são provenientes e validados a partir dessa forma descontextualizada de se pensar em abordagens e metodologias educativas, dando por fruto uma criança teorizada, que só faz sentido em modelos e enquadramentos outros que não o escolar.

Essa observação nos requer muita cautela ao pensarmos na formação de futuros professores. Se não podemos cair em argumentações que valorizem esse tipo de conhecimento, fruto apenas de uma produção científica, findada e validada apenas para o ambiente científico, Não vejo sentido, no campo educacional, onde lidamos com a constituição do humano, uma produção de conhecimento que não tenha compromisso com o outro, sob a perspectiva de uma relação entre sujeitos.

Nesse sentido, vale ressaltar, como dito por Mota, Prado e Pina (2008), que não é preciso necessariamente ser um professor para se saber o que se faz um professor, desde que esse saber seja, dessa forma, fruto de um conhecimento contextualizado. Logo, se em todo conhecimento que construirmos com fins pedagógicos, partimos dessa contextualização, esse conhecimento docente só terá sentido e validação quando direcionado para a escola, ou também, para o ambiente em que o profissional da educação exerce a sua profissão.

Tardif (2002; 2010), indo ao encontro de nossas reflexões, aborda que o saber docente deve estar intimamente ligado com sua prática na escola. Seu saber está a serviço do seu ofício, uma vez que o mobiliza de acordo com suas funções, necessidades, situações presentes no seu trabalho. Ou seja, a relação do professor

com seus saberes, quando voltada à prática, possui, enquanto condicionante, os limites e possibilidades que encontra em seu trabalho escolar cotidiano.

Essa relação está sempre em conflito, em movimento, em constante transformação e alteração de percurso, pois, durante a ação existe um outro, uma realidade com estrutura (ou falta dessa) peculiar, que exige dos saberes docentes algo para além desses saberes. Exige a movimentação desses em função, a serviço da realidade, sendo assim construído e adaptado pelo trabalho.

Ainda sobre essa questão, podemos pensar nessa relação entre o sujeito e os saberes da docência no ambiente acadêmico, em que, devido o comprometimento com a teoria e com conceitos serem maiores do que a efetivação desses na prática escolar, acaba-se, talvez, por existir uma relação menos conflituosa entre esses saberes e o profissional que o pesquisa, uma vez que o condicionante do outro, da prática, de ter compromisso em resolver problemas concretos, deixa-se de existir.

Logo, indagações sobre aquilo que se acredita e aquilo que funciona, incoerência entre processo e resultado e desgaste nas limitações e impedimentos daquilo que se sabe ser importante enquanto conceito são situações mais presentes na vivência daquele que leciona do que daquele que pesquisa na Educação.

CAPÍTULO 3: E QUE ENTREM OS PROFESSORES

Tais pensamentos, a bem dizer, não me ocuparam senão por um instante; mais forte era o alívio que sentia em me encontrar são e salvo em meio a uma ilustre companhia, e a impaciência em travar conversação (a um gesto de convite daquele que me parecia o castelão – ou taverneiro –, me havia sentado no único lugar que permanecia vago) e trocar com meus companheiros de viagem o relato das aventuras pelas quais passáramos. Mas naquela mesa, ao contrário do que sempre ocorre nas tavernas, e até mesmo nas cortes, ninguém proferia palavra (CALVINO, 1991, p.12).

Tendo por cenário um castelo (ou uma taverna) cercado por denso bosque; viajantes rodeando uma mesa; histórias a serem contadas sem o uso da palavra, e, cartas de tarô dispostas sobre a mesa, Ítalo Calvino inicia seu romance falando sobre como as histórias desses viajantes se entrecruzam no desenrolar da trama. O que surpreende é a forma que estas são contadas e interpretadas. Não há fala. Apenas uma sequência de imagens e simbologias provenientes da carta de tarô que cada viajante abre sobre a mesa e compartilha com os demais os acontecimentos anteriores à sua chegada ao castelo.

Essa é a linguagem compartilhada pelos personagens da história, e seu significado, o que faz uma imagem representar uma coisa e não outra se dá pelo narrador da história, pelas pistas que encontra no modo que cada personagem se expressa ao visualizar a figura das cartas. O detalhe dos gestos faciais, um ranger de dentes, uma expressão de pavor, altera a imagem da carta, ou melhor, fornece a ela um significado.

E nesse transitar de histórias, significados e pistas é que traçaremos uma viagem metafórica entre os personagens do castelo com os professores de nossa pesquisa. E no encontro entre o ambiente literário e educacional, entre histórias fictícias e reais, é que dialogaremos sob um olhar perspicaz, trazendo sinais e evidências dos relatos desses docentes, não apenas do que disseram de concreto, daquilo que foi transcrito, mas do que posso pensar a partir do que me disseram, do contexto, dos acontecimentos relatados, e de todos os demais indícios que construíram esses dizeres.

O espaço da fala dos docentes geralmente se confunde com falas pedagógicas, de forma a atender as necessidades de sua profissão ou falas rotineiras na sala dos professores, que acabam ganhando um rótulo pejorativo, devido serem, em geral, dizeres baseados no senso comum ou em desabafos de

situações conflituosas. Mas as falas que pretendo discorrer aqui são aquelas internas, de pensamentos que justificaram ao professor agir de uma ou outra forma. Dizeres esses quenão serão postos em definições fechadas, e sim em relação a outras falas. O encontro dos viajantes se deu pelas cartas de tarô. O encontro desses professores será pelos seus dizeres.

Às vezes percebo os professores como aqueles viajantes, que mesmo ambientando o mesmo espaço se desconhecem entre si, pois o espaço de sua fala só existe quando disciplinada em certos padrões discursivos (fala ao aluno, fala direcionada a família, fala aceita pela direção, fala aceita pelas instituições de formação e governamentais), limitando-os a uma determinada linguagem.

Então, chegam aqueles viajantes que, utilizando de uma linguagem não pertencente ao modo convencional de se manifestar, conseguem não só discorrer sobre suas histórias por meio das cartas, como também dialogam com outras histórias e experiências de vida. Ao mesmo tempo em que o objeto carta é limitador (no sentido de padronizado), assim como as entrevistas, ela também é recheada de subjetividade e sentidos que a definem na relação.

Ou seja, seu significado, seu valor só é definido não em sua representatividade pronta e acabada. Não é a carta que define a história dos viajantes. Não é a entrevista que define a postura desses docentes. É a carta em relação à expressão desses viajantes, com o modo que percebem e lidam com essas cartas e com o modo que relacionam suas histórias com a de outros viajantes e de outras cartas, assim como as entrevistas na relação com a trajetória de vida desses docentes, com o modo que contaram os acontecimentos, a forma que eles foram tocados pelas próprias falas, a emoção que fez parte de vários relatos, relacionando ainda a outros docentes com outras experiências e outras entrevistas.

Como eu já disse, as “cartas” que possuo desses professores são suas entrevistas, ou melhor dizendo, são alguns dos trechos que fazem parte das entrevistas. Falas essas escolhidas ou por sua relação com as demais entrevistas ou por terem sido por mim interpretadas como sendo marcantes no modo que cada um dos professores se apresentaram e se manifestaram no decorrer de suas entrevistas.

Entrevistas essas que trazem um pouco de quem são esses professores e quais saberes produzem. Mas que também são limitadoras, pois representam a fala desses professores situada em um determinado dia, rodeado por sensações e

percepções circunscritas daquela situação. Provavelmente se a entrevista fosse feita em outro momento, outros fatores e outras percepções seriam fornecidas por esse professor. Isso faz com que a forma que eu, enquanto pesquisadora, tenho de analisar essas entrevistas é levando em consideração esses dados como indícios que os professores me mostraram da forma que pensam, e não verdades absolutas das suas ações.

Afinal para esse professor falar, por exemplo, de uma situação conflituosa que enfrentou, deixou de lado, talvez, muitas outras situações de conquista que obteve e nem por isso, podemos rotular como fracassado profissionalmente. Da mesma forma que para o professor me falar de suas conquistas, deixou de lado, talvez, situações conflituosas que vivenciou, e nem por isso, podemos rotular como um bom profissional. Afinal a ideia não é essa, de defini-lo em padrões pedagogicamente aceitos ou reprovados, porque se assim eu o fizesse, não estaria preocupada com os indícios, mas com os resultados. E, pra abordar o qualitativo e não o quantitativo, não é o enquadramento que está em questão, mas esse movimento entre sujeito, contexto, relação e subjetividade.

Era um baralho de tarô com cartas de formato maior do que essas com que se jogam partidas ou com as quais as ciganas predizem o futuro, e podiam-se reconhecer aproximadamente as mesmas figuras, pintadas com os esmaltes das mais preciosas miniaturas. Rei rainha cavaleiros e peões eram jovens vestidos com luxo como para uma festa principesca; os vinte e dois Arcanos Maiores pareciam tapeçarias antigas de um teatro de corte; as copas ouros espadas paus esplendiam como divisas heráldicas ornadas de frisos e frontões.

Começamos a espalhar as cartas sobre a mesa, descobertas como para reconhecê-las e dar-lhes o devido valor nos jogos, ou o verdadeiro significado na leitura do destino. (CALVINO, 1991, p.13).

Eis a preparação para as histórias serem contadas. Cartas essas que, específicas em suas cores, formas, detalhes e figuras, possibilitarão perceber quem são esses viajantes e o que aconteceu com eles. Além dessa individualização das cartas, é a sequência em que elas são viradas que vinculará uma a outra, e, por conseguinte, a linearidade dos fatos. As cartas já foram viradas por esses professores a partir do momento que cada um deles terminou a entrevista.

A carta em si, apresentada nos capítulos posteriores, será a entrevista. Ou melhor, seu conjunto constituído dos saberes construídos pelos professores e até de figuras que tenham certa relação com uma ou outra característica desse docente, na pretensão de tentar conservar sua subjetividade. O critério para escolha dos trechos

das entrevistas foi aqueles trechos que se referem, aqueles que dialogam entre si e nos levam a pensar sobre determinadas aprendizagens que nossos viajantes de giz e avental tiveram em sua profissão.

Então, a sequência da pesquisa se dará pela relação entre os conteúdos das cartas. Não pretendo fazer apenas a análise das cartas viradas de cada sujeito, mas sim apresentá-las dentro de um contexto e de uma relação com a carta virada por outro professor, assim como no conto de Ítalo Calvino, onde a história de um viajante só faz sentido pra outro viajante e pra história do livro, quando é colocada em relação à outra carta virada por outro viajante.

Tal explanação se faz necessária, pois pretendo, em uma licença literária, relacionar esses viajantes com os professores aos quais se referem nossa pesquisa. Nos dois casos se trata de contarmos suas histórias e também a análise desses relatos (como já dito anteriormente) se dá e será dada, pelos indícios que os acontecimentos relatados nos permitem e nos permitirão compreender de suas histórias.

Alves (apud CHALUH, 2008, p.36), ao abordar questões sobre a pesquisa no cotidiano da escola, ressalta sua complexidade, apontando assim a necessidade de que, durante o processo de pesquisa, se busquem outras fontes para produção de conhecimento, linguagens múltiplas, outras formas de dizeres. Moldes esses de escrita, os quais poderiam inclusive ser vistos, outrora, com desconfiança ou de pouca serventia ao conhecimento científico, mas que, por se tratar do cotidiano um objeto de estudo complexo, exige-se também metodologias complexas para sua compreensão.

Lopretti (2007) também ressalta essa necessidade de utilização de métodos complexos para se conhecer um objeto de estudo que envolve tamanha complexidade como o cotidiano escolar, acrescentando ainda que “buscar entender as atividades do cotidiano escolar, ou do cotidiano comum, exige estar disposto a ver além daquilo que os outros já viram” (LOPRETTI, 2007). E é nesse sentido que busco na relação entre a literatura e as ciências ferramentas para descrever nossos professores.

Ainda sobre a escolha da literatura em um contexto científico, Barthes (1977), diz que a primeira está “sempre atrasada ou adiantada” (BARTHES, 1977, p. 9) em relação ao segundo. Ao adjetivar a sutileza da vida e o aspecto grosseiro da ciência, coloca a literatura enquanto meio de aproximar vida e ciência, sendo absolutamente

realista, pois não trabalha apenas no campo ideológico (motivo pelo qual as ciências pouco a domina), mas sim engloba diversos saberes (histórico, social, botânico, geográfico, etc.). Uma vez que “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (BARTHES, 1977, p. 8).

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro (BARTHES, 1977, p. 8, grifos do autor).

A partir desses esclarecimentos, introduzo a apresentação dos professores, fruto de nossas reflexões. Para tal, utilizarei enquanto imagem de identificação as cartas de tarô e, abaixo, uma breve descrição, por meio de uma tabela, de cada um dos doze professores. Vale ressaltar que as imagens não têm por intenção relacionar os docentes diretamente com a simbologia ao qual se referem os tarólogos e que os dados da tabela foram retirados dos questionários entregues aos docentes antes mesmo da realização das entrevistas.

Também vale destacar que as cartas iniciais não necessariamente possuem relação com as demais cartas que irão posteriormente fazer parte do jogo. Essas cartas de apresentação possuem as falas nas quais os professores, durante a entrevista, se definiram. A maioria das cartas iniciais surgiu no momento da entrevista em que eu perguntava: “quem é o(a) professor(a) que está falando comigo?”. A resposta a essa pergunta, ou seja, a forma como se definiram é que foi colocada na pesquisa como a carta de apresentação dos docentes., objetivando apenas introduzir ao leitor informações iniciais sobre os professores da pesquisa.

Outra importante explicação antes da apresentação dos docentes reporta-se ao termo: “carta virada”. Trago essa terminologia para apresentar a fala do docente que mais sintetiza sua forma de pensar. Esta fala foi selecionada sob a ótica de quem esteve com esse professor e que teve por pistas não só seu depoimento como seu modo de se manifestar, mas também o timbre de sua voz e a expressão de seu olhar. Não que essa sua frase seja a que o professor definisse como aquela que

mais o caracteriza, mas é a frase que pressupus ser a mais corente com a linha de raciocínio utilizada pelo docente nas demais colocações.

3.1 Apresentação – Professores do Ensino Fundamental I

	<p>ANA ROSA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Como diz meu filho, tem duas coisas na minha vida que eu faço muito bem: uma é ser mãe e a outra é ser professora. Então meu filho, com vinte e cinco anos fala isso pra mim, se eu sou mãe e nunca dei aula pra ele, imagina os meus alunos (se emociona).</i></p>
<p>Idade: De 40 a 49</p>	<p>Nível que leciona: PEB I</p>
<p>Formação: Instituição privada e Atualização (mínimo de 180 horas)</p>	<p>Carga horária de trabalho: Entre 21 e 25 horas semanais</p>
<p>Tempo de serviço: Há mais de 15 anos</p>	<p>Tempo e serviço na atual escola: De 3 a 4 anos</p>

Tabela 1 - Carta de apresentação da Professora Ana Rosa

	<p>DAMIRES</p> <p>CARTA VIRADA: <i>A professora Damires é uma mulher de 44 anos que depois dos 40 resolveu mudar de área, depois dos 40 anos resolveu mudar de carreira, tem formação em Direito, não exercia nada e penso que talvez se tivesse começado como professora lá 20 anos atrás talvez tivesse sido mais feliz, mais realizada. Eu gosto de dar aula, gosto de ir para escola, sinto prazer de vir pra escola, é um trabalho que me dá prazer.</i></p>
<p>Idade: De 40 a 49</p>	<p>Nível que leciona: PEB I</p>

Formação: Instituição privada	Carga horária de trabalho: Entre 21 e 25 horas semanais.
Tempo de serviço: De 5 a 10 anos	Tempo e serviço na atual escola: Há menos de 1 ano

Tabela 2 - Carta de apresentação da Professora Damires

	DARA CARTA VIRADA: <i>E a gente nunca teve problema entre professor, de fofoca, intriga, nada, nada. A gente tinha essa troca de experiência entre nós. Eu sou uma pessoa também que é muito difícil de brigar comigo, muito difícil, a gente vai se encaixando. O que serve pra mim, muito bem. O que não serve, a gente descarta.</i>
Idade: De 50 a 54	Nível que leciona: PEB I
Formação: Instituição privada e Atualização (mínimo de 180 horas).	Carga horária de trabalho: Entre 31e 40 horas semanais
Tempo de serviço: Há mais de 15 anos	Tempo e serviço na atual escola: De 5 a 10 anos

Tabela 3 - Carta de apresentação da Professora Dara

	MARCELA CARTA VIRADA: <i>Eu estou numa crise bem grande de profissão. Estou lutando por uma coisa que parece que todo mundo desistiu. Eu gosto do que eu faço, eu quero procurar um novo jeito para o aluno aprender, mas sempre procurando algo que está difícil de achar. A professora Marcela está meio perdida. Mas eu ainda não desisti. Tem gente que desistiu, eu ainda não. Eu vou procurando, procurando, até encontrar.</i>
---	--

Idade: De 40 a 49 anos-	Nível que leciona: PEB I
Formação: Pública estadual; Instituição privada e Atualização (mínimo de 180 horas)	Carga horária de trabalho: Entre 21 e 25 horas semanais
Tempo de serviço: Há mais de 15 anos	Tempo e serviço na atual escola De 11 a 15 anos

Tabela 4 - Carta de apresentação da Professora Marcela

	<p>MARINA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Na hora da explicação do conteúdo eu exijo. E no momento de relaxar, digamos assim, a professora Marina brinca, a professora Marina sorri, se tiver que pular ela pula, se tiver que dar gargalhada com as crianças ela vai dar, só que tudo tem o seu horário.</i></p>
Idade: De 40 a 49	Nível que leciona: PEB I
Formação: Instituição privada	Carga horária de trabalho: Entre 21 e 25 horas semanais
Tempo de serviço: De 5 a 10 anos	Tempo e serviço na atual escola: De 3 a 4 anos

Tabela 5 - Carta de apresentação da Professora Marina

	<p>VANDA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Da turminha eu levo deles pra minha vida. Como mãe, agora como avó, eu sempre mostro em casa a dificuldade de um, a dificuldade de outro, pra gente valorizar mais as coisas que a gente tem. O aluno que passa dificuldade com falta de alimentação, porque em uma escola estadual onde tem merenda, eles não têm muitos brinquedos, mas tem as brincadeiras deles, são mais criativos. Eu valorizo muito as crianças que tem mais dificuldades.</i></p>
--	--

	
Idade: 55 ou mais	Nível que leciona: PEB I
Formação: Instituição privada e Especialização (mínimo de 360 horas)	Carga horária de trabalho: Entre 21 e 25 horas semanais
Tempo de serviço: Há mais de 15 anos	Tempo e serviço na atual escola: De 5 a 10 anos

Tabela 6 - Carta de apresentação da Professora Vanda

As cartas acima viradas pertencem às professoras do Ensino Fundamental I. Trabalham com alunos do 1º ao 5º ano, crianças, em geral, de 6 a 10 anos de idade. Essas seis docentes, além de preencherem o questionário, passaram por duas entrevistas, denominadas de entrevista recorrente (BACOCINA, 2006; GONÇALVES, 2005).

A primeira entrevista foi realizada com as perguntas padrões, destinada a todos os professores. Já a segunda entrevista teve por base os assuntos levantados por essas professoras em sua primeira entrevista, fazendo com que as perguntas elaboradas nessa segunda entrevistas fossem específicas e individualizadas a cada professora conforme as necessidades encontradas em sua primeira entrevista. Será utilizado, para efeito de análise, somente a entrevista recorrente da professora Ana Rosa que nos auxiliará a compreender um dos saberes mais significativos que ela se apropriou.

Faço essa separação aqui na apresentação, no sentido de deixar mais solidificado essa percepção dos dois grupos. Os separo em grupos, pois são temporalmente separados na escola, no sentido do primeiro grupo lecionar no

período da tarde e o segundo grupo no período da manhã. Se encontrando apenas nos horários de reuniões coletivas (planejamento semestral, conselho escolar) e em um ou outro ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Compartilhado).

Como a realidade dos professores de Ensino Fundamental I é diferente dos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio (trabalham todos os dias com a mesma turma, lecionam todas as disciplinas, possuem quantidade menor de alunos, etc.) alterei duas questões dos questionários dos docentes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, colocando a disciplina que atuam e o período que dão aula, visto que a maioria trabalha em mais de uma escola.

Mas, mesmo com essa separação, vale lembrar que a análise irá ao encontro das individualidades dos que participam desses dois grupos, e não tratará cada coletivo como uma unidade, investigando o grupo de Ensino Fundamental I e o grupo de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Para tanto, dialogo com Ginzburg (1989), pois, a partir da análise pelo paradigma indiciário, os detalhes trazidos nos relatos dos docentes terão destaque e seus dizeres serão vislumbrados pelo que podemos pensar do que não foi dito, ou ainda daquilo que possamos pensar para além do que disseram.

3.2 Apresentação – Professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

	<p>DAVID</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Então mais do que transmitir conteúdos você tem que dar ao aluno métodos ou meios pra que ele produza conhecimentos e isso eu acredito que aconteça em sala de aula. Quando você incentiva o aluno a fazer pesquisa, a produzir um texto, quando você incentiva o aluno a construir alguma coisa, a fazer uma pesquisa direcionada onde ele pode chegar a uma conclusão independente do professor. Isso a gente aprende com o aluno.</i></p>
<p>Idade: Até 24 anos</p>	<p>Nível que leciona: Ensino Médio</p>
<p>Formação: Instituição</p>	<p>Período que trabalha: Matutino e noturno</p>

privada	
Tempo de serviço: Há menos de 1 ano	Disciplina que atua: Filosofia

Tabela 7 - Carta de apresentação do Professor David

	<p>ELIAS</p> <p>CARTA VIRADA: <i>O que mexe é que quando você está na direção você vê a escola como um todo e quando você está em sala de aula você vê aquele aluno em particular, você está mais próximo ao aluno, então você tem que ter um cuidado porque você vai ter que responder por aquele menino depois. Ao passo que quando você está na escola você responde por todos, acaba se perdendo o aluno no meio.</i></p>
<p>Idade: 55 ou mais</p>	<p>Nível que leciona: Ensino Fundamental II e Ensino Médio</p>
<p>Formação: Instituição privada e Especialização (mínimo de 360 horas)</p>	<p>Período que trabalha: Matutino, vespertino e noturno.</p>
<p>Tempo de serviço: Há mais de 15 anos</p>	<p>Disciplina que atua: História</p>

Tabela 8 - Carta de apresentação do Professor Elias

	<p>MILENA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Eu consigo tentar aprender com cada história, de respeitar meus pais, amar o próximo acima de qualquer coisa. Sou católica, acredito em Deus e eu me vinculei a Deus muito mais do que antes. Acho que me tornei uma pessoa bem melhor do que eu era ao me tornar professora, porque eu aprendi a ser humana, eu aprendi a resolver os problemas que é da humanidade. Eu me sinto feliz em ser professora, por mais que tenha problemas.</i></p>
---	--

Idade: Até 24 anos	Nível que leciona: Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Formação: Instituição privada	Período que trabalha: Matutino
Tempo de serviço: Há menos de 1 ano	Disciplina que atua: Ciências/ Biologia

Tabela 9 - Carta de apresentação da Professora Milena

	<p>PABLO</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Neste momento, eu diria que eu sou um utopista, cheio de utopia, falando um monte de coisas, de repente impraticáveis e irrealizáveis e que posso mudar daqui pra frente (...). Hoje sou um sonhador que está aprendendo a ser professor, que não é um professor, é muito mais um curioso, um crítico que um professor, hoje sou esse cara que pode chegar a ser um professor.</i></p>
Idade: De 30 a 39	Nível que leciona: Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Formação: Instituição pública	Período que trabalha: Matutino
Tempo de serviço: De 3 a 4 anos	Disciplina que atua: História

Tabela 10 - Carta de apresentação do Professor Pablo

	<p>ROSA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Quando inicia o ano eu sempre falo para os alunos: eu não vim aqui só pra ensinar matemática, eu quero que a gente aprenda respeito, eu quero que a gente aprenda compromisso, eu quero que a gente aprenda responsabilidade, tudo isso é junto da Matemática, não é só aprender a Matemática. Porque eu acho que a função do professor é muito grande, é muito ampla. Ele interfere muito na vida do jovem, muito mesmo. Então essa ideia eu sempre tive, e essa ideia eu nunca mudei.</i></p>
---	---

Idade: De 50 a 54	Nível que leciona: Ensino Médio
Formação: Instituição pública e Especialização (mínimo de 360 horas)	Período que trabalha: Matutino
Tempo de serviço: Há mais de 15 anos	Disciplina que atua: Matemática

Tabela 11 - Carta de apresentação da Professora Rosa

	<p>VANUSA</p> <p>CARTA VIRADA: <i>Eu sou uma professora muito apaixonada, sou muito comprometida com o que eu estou fazendo. Busco ser muito próxima dos alunos, ser competente, também sou uma pessoa que às vezes fico confusa. Eu fico pensando: poxa vida, mas será que realmente do jeito que a coisa funciona, está resolvendo? Será que faz sentido? Será que realmente aquilo que estou ensinando vai fazer diferença? Eu sou muito questionadora, mas acima de tudo, enquanto eu estou nisso, eu vou fazer da melhor maneira.</i></p>
Idade: De 30 a 39	Nível que leciona: Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Formação: Instituição pública e Atualização (mínimo de 180 horas)	Período que trabalha: Matutino, vespertino e noturno
Tempo de serviço: De 3 a 4 anos	Disciplina que atua: Geografia

Tabela 12- Carta de apresentação da Professora Vanusa

Observando as tabelas percebi o quão distinta é a realidade docente quando focamos nos diferentes níveis de ensino que lecionam, o que me faz pensar como essa estrutura define e influencia em certas atitudes do docente. Como a questão,

por exemplo, do tempo de trabalho, que no Ensino Fundamental I fica concentrado em um período apenas, e no Ensino Fundamental II e Ensino Médio se difunde pelos três períodos do dia. Ou da quantidade de alunos que esses professores lidam e como fica seu trabalho pedagógico e seu relacionamento com eles quando possuem uma sala com 30 alunos ou várias salas englobando 200 alunos. Ou ainda, a profundidade dos conceitos e conteúdos quando leciono 5 disciplinas para 30 alunos, ou apenas uma disciplina para 200 alunos.

Também me chamou atenção algumas características como a faixa etária, que professores novos e de início de carreira estão presentes apenas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Todos os professores entrevistados de Ensino Fundamental I possuem mais de 40 anos. O que isso pode significar em nível de carreira profissional docente pública? Será possível relacionar as licenciaturas com esse dado? Onde estão nossos jovens docentes que se formam nos cursos de Pedagogia?

Ou ainda, mais de 60% dos professores entrevistados de Ensino Fundamental II e Ensino Médio estavam, no ano de 2013, na condição de professores iniciantes (não passavam de 4 anos de docência), o que me faz pensar a situação inversa. O que ocorre com esses docentes que não dão continuidade em sua carreira profissional. Onde estão os professores mais experientes? Será que o fato de trabalhar com crianças ou adolescentes exerce influência nessa característica?

3.3 Alguns pormenores

Ginzburg (1989) para falar sobre o paradigma indiciário, no ato de buscar nos detalhes o sentido da constituição do todo, aborda o tema por meio das obras de artes como forma de observar quais são falsas e quais são originais. E, mesmo se tratando de obras que pertencem ao mesmo movimento artístico (possuindo características semelhantes) o que consegue fazer essa distinção entre a cópia e o original são as minúcias que passam despercebidas na reprodução do original.

Assim sendo, para tal análise, é preciso não se pautar nos traços mais visíveis da obra, suas imagens mais marcantes. Para fazer tal diferenciação necessita observar os pormenores, detalhes que não sofrem tanta influência do movimento artístico pertencente ao autor da obra. Essa percepção do italiano Morelli

auxiliou na catalogação de várias obras importantes e até no reconhecimento de obras que estavam perdidas.

Penso, nesse sentido, sobre minha função ao falar desses professores. Afinal, serei apenas uma reprodutora das concepções já existentes da docência? Tirarei suas falas de seu contexto e das condições aos quais foram pronunciadas a fim de direcionar e reafirmar determinado tipo de verdade que já tenho estabelecido como sendo o real?

Ora, isso não é pesquisa. Isso seria apenas uma verificação das minhas hipóteses. pois carregaria em si todos os elementos pertinentes ao ato de investigar, mas tiraria desse ato sua autenticidade. O que faz de certas pesquisas uma linha tênue entre produção científica e obra artística é quando essas vão além dos critérios exigidos para serem consideradas uma pesquisa; o que consagrou vários de nossos pensadores educacionais ao patamar dos clássicos literários. E essa autenticidade, se dá justamente nesses pormenores. Na busca do pensar o que fora pouco, ou ainda, nem sequer pensado nessa relação metafórica entre obra de arte e conhecimento científico.

Esse paradigma abordado por Ginzburg (1989), da análise dos detalhes, do pormenor, como dito anteriormente, originou-se com um historiador de obras de artes que tinha por objetivo identificar quais pinturas, quais quadros antigos, eram originais ou cópias. Para tanto, há a necessidade de usar a observação das minúcias dessas obras pra se conhecer seu verdadeiro autor, o que me leva a pensar que, para escolhermos uma forma de análise, uma linha de raciocínio e interpretação sobre determinado acontecimento temos que ter muito claro o objetivo que nos guia e a coerência entre a compatibilidade do nosso objetivo com a forma de análise para se alcançar esse objetivo. Vejo essa coerência como ponto crucial pra qualidade da pesquisa e pra estabelecer a autenticidade sobre a qual disse anteriormente. Nesse sentido, pergunto: Por que optar por essa abordagem de análise na temática dos saberes docentes? Em que sentido o detalhe, os indícios poderão efetivamente contribuir para essa temática?

Responderei essas perguntas de forma metafórica, única, ao meu ver, que consegue, nesse momento, esclarecer a coerência que existe entre a abordagem na qual seguirei nas análises com a temática aqui pesquisada.

Imaginemos um quadro, a princípio em branco e que nele pintaremos essa pesquisa: a relação entre os professores de uma escola com seus saberes. Como

seria esse quadro? Bom, em tamanhos maiores teríamos o desenho de uma escola, a imagem de doze professores, e algumas ações educacionais como um professor dando aula, outro em reunião, fazendo planejamento, alguns livros pertencente ao currículo, um professor conversando com algum aluno, imagens essas suficientes pra conseguirmos estabelecer as discussões comuns de uma pesquisa sobre os saberes docentes.

Agora, imaginemos novamente esse mesmo quadro, mas dessa vez pintaremos seus detalhes. Por trás do grande desenho da escola, de plano de fundo, pintaríamos as casas, a comunidade que cerca esta escola. A padaria da esquina, as casas populares, os cachorros nas casas ou ocupando as ruas e as crianças de pés descalços jogando bola.

Os doze professores em destaque, teriam traçados e cores diferentes um dos outros. Traçados mais fortes ou mais leves, cores mais escuras ou mais claras, uma posição corporal diferente, um ou outro objeto segurado por algum deles. E nesses traçados, nessas cores, nessas posições, alguns indícios relativos à sua idade, a disciplina que leciona, ao seu estado emocional, estariam se fazendo presente.

Por fim, o mais importante do quadro, as atividades educacionais, já que por elas poderíamos notar alguns saberes desses professores. Como que emoldurando o quadro, em tamanho bem menor comparado a escola e aos professores, as cartas de tarô. Dentro de cada uma dessas cartas, fotos. Uma foto, por exemplo, de um professor indo ao encontro de uma criança retirando alimento do lixo da escola. Outra foto de uma professora fantasiada distribuindo picolés pras crianças em um ambiente comemorativo. Foto de uma sala enfileirada, todos escrevendo e uma aluna em pé com uma prova na mão amassada e rasgada, sendo observada por um olhar investigativo de uma professora. Foto de uma aluna e de um professor, ambos em pé se confrontando, com um olhar ameaçador da aluna.

Todas essas “fotos” relatadas acima fazem parte das situações descritas pelos entrevistados que serão abordados no decorrer da pesquisa. Ambos os quadros que descrevi possuem a mesma temática, os mesmos sujeitos, mas quando voltamos as atenções para os detalhes, percebemos o quanto ainda existe pra ser discutido, de forma a nos abrir horizontes outros que não ficam presos apenas no que já conhecemos de concepção de escola, concepção de professor, concepção de aluno. São esses indícios que darão outra cor, outro movimento, outro esboço de nossa pintura. .

Fujamos assim dos rótulos, das concepções pautadas no recorte da realidade, das velhas e repetidas crenças que segregam e distanciam a obra de seu criador. E, para tanto, não basta pautar apenas no que já é aceito; no que é de consenso comum; no que já foi falado e pintado até por quem não se apropriou dessa forma de conhecimento.

Voltando aos dados, esses parecem ínfimos ao pensarmos na realidade educacional brasileira. Mas, partindo dos referenciais acima mencionados, podemos considerá-los significativos e recheado de sentidos para a constituição desses docentes. São também significativos ao pontuá-los e contextualizá-los na escola aqui pesquisada, uma vez que é referente a 1/3 de todos os professores dessa instituição escolar.

3.4 Alguns pormenores de formação

Há duas autoras que, imprescindivelmente, não posso deixar de referenciar, mesmo porque, se não fossem suas contribuições (inicialmente através da vivência formativa que tive com elas e, agora, no formato de texto científico), provavelmente os rumos dessa pesquisa seriam outros.

Logo no primeiro ano cursando as disciplinas da pós-graduação na UNESP de Rio Claro é que fiz minha primeira leitura do livro “Castelo dos destinos cruzados” de Ítalo Calvino (2001) na disciplina: Seminários de Pesquisa em Linguagem – Experiência – Memória – Formação⁶. Hoje, posso afirmar que não fora apenas uma leitura acadêmica, mas um encontro com o meu projeto de pesquisa. Mais especificamente, uma conversa reflexiva com os sujeitos da pesquisa. Tenho a absoluta certeza de que foi a linguagem literária desse livro, juntamente com as reflexões e contribuições de colegas do mestrado durante o desenvolvimento da disciplina, que fizeram aproximar-me dos sujeitos da pesquisa. Sujeito esses que, o leitor irá perceber no decorrer dessa dissertação, deixaram de ser um sujeito sem jeito, sem gesto e sem graça, pois ganharam formas, cores, significados e sentidos que só no espaço literário se é possível descrever. Assim, é nesse universo que literatura e ciências se esbarram, ou melhor, se encontram para ora narrar, ora

⁶ Essa disciplina é obrigatória para os alunos da Pós-Graduação em Educação, vinculados à Linha de Pesquisa: Linguagem – Experiência – Memória – Formação.

analisar, conceitos como formação. Ao fazer esse movimento, esse encontro literário e científico, acaba por se tornar também um ato formativo.

As professoras que ministram essa disciplina relatam em um artigo (CAMARGO; CHALUH, 2014) a experiência formativa desenvolvida junto com alunos da pós-graduação na disciplina acima mencionada e que objetivava contribuir com aportes teórico-metodológicos com o projeto de pesquisa de cada um dos alunos, desenvolvendo assim, através da literatura, estratégias para “ampliar horizontes teóricos, inventivos, argumentativos das respectivas pesquisas” (CAMARGO; CHALUH, 2014, p.1).

Uma dessas estratégias, após a leitura e problematização do livro, foi a de nos propor a produção de uma “carta de tarô” representando nossa pesquisa. Ou seja, que trouxéssemos por meio de uma imagem, alguma das reflexões ou significados do que estávamos fazendo em nossos estudos.

Nessa perspectiva, a proposta de nossa atividade, para além das imagens que ficam marcadas por cores, formas, nuances, traçados que são diversos, nas cartas de tarô, é uma aposta na potência de produção de pensamento que emerge no interstício entre as histórias de uns [personagens], potência que transforma, que muda, se desloca, gera distância e o pôr-se na exterioridade da relação pesquisador/a em formação e seu projeto de pesquisa, para pensá-la, essa relação, de um outro lugar (CAMARGO; CHALUH, 2014, p. 4).

A preocupação ao propor que os alunos pesquisassem a própria pesquisa é colocada pelas autoras enquanto ato formativo. Exemplificam em seu artigo algumas cartas de tarô produzidas pelos alunos, e os pensamentos que se desencadearam no decorrer desse processo. No sentido de que o olhar ocupa outro lugar, ou seja, o movimento de se olhar a pesquisa enquanto objeto estranho, um olhar de fora, há a possibilidade do pesquisador perceber aquilo que ele mesmo não conseguiu outrora visualizar. Um desafio constante de se pensar outros caminhos de pesquisa.

Esse outro lugar no qual me coloco nas páginas a seguir, transfere-me literariamente, a uma das personagens da história. E, mesmo nessa transposição de linguagem científica para literária com o intuito de aproximar-me dos nossos professores, há ainda assim esse estranhamento, esse movimento de olhar de fora que perdura. Isso porque minha relação no campo literário enquanto personagem é a de ora descrever ao leitor um pouco mais sobre quem são os professores, ora de

iniciar o jogo, ora oportunizar os próximos acontecimentos para que os demais relatos não se percam no embaralhar das cartas.

Acredito assim que essa relação entre ciência e literatura amplia os horizontes da pesquisa, nos fornecendo também indícios outros que passariam despercebidos se essa dissertação tivesse apenas um cunho literário ou puramente científico. Indícios esses (GINZBURG, 1989) que perpassam pela caracterização dos professores, pela representação desses sujeitos de pesquisa enquanto atores e produtores de saberes, numa relação direta entre suas singularidades (GERALDI, 2010), com o que produzem no âmbito profissional.

CAPÍTULO 4: ENTRE DADOS E CARTAS

Em meio a um denso bosque, um castelo, dava refúgio a quantos a noite houvesse surpreendido em viagem: cavaleiros e damas, cortejos reais e simples viandantes (...).

Subi uma escadaria; achei-me numa sala alta e espaçosa: muitas pessoas – também elas certamente hóspedes de passagem, que me haviam procedido pelas vias da floresta – estavam sentadas em torno a uma mesa posta, iluminada por vários candelabros (CALVINO, 2001, p. 11).

Sala dos professores: reunião de planejamento. Espaço amplo, cadeiras em roda, mesa circular ao centro, pessoas, a maioria mulheres, sentadas para mais uma jornada de trabalho, ou, na verdade, mais um encontro de histórias, de experiências, de relatos que marcavam ou marcariam de vez nossas vidas.

Estava eu, no meio de todos, mais uma professora, mais uma história, apenas mais uma. Era uma situação familiar, que me lembrava das narrativas de meus livros de cabeceira. Pessoas chegando uma por uma e sentando nas cadeiras já em formato de círculo, ocupando seus lugares que pareciam até estar previamente identificados. Pois sempre se sentavam quase que numa mesma ordem: ao canto, o pessoal da direção e coordenação, em seguida os professores do Ensino Fundamental II e Médio, dando sequência no contorno da roda os professores do Ensino Fundamental I, fechando o ciclo com o pessoal da secretaria escolar. Era o momento de chegada, de espera, tão logo também, o momento de observação dos nossos personagens.

Fui a primeira a chegar, sala vazia e silêncio absoluto. Isso me dá uma vantagem em relação aos demais. A vantagem de poder descrevê-los e contar ao leitor, pelos meus olhos, um pouco de quem eram esses viajantes, quer dizer, professores, e o que se passaria naquela sala fechada.

O silêncio se rompeu por uma exagerada gargalhada e um sutil cheiro de cigarro. Era Marina, morena, com um sorriso sempre maior que sua face, adentrava ao castelo, digo, a sala dos professores, falando alto, com sua voz rouca e marcante. Ao seu lado, um pouco mais acanhado com tamanha descontração, estava David, com seu material de anotações, estatura baixa, barba bem feita, um sorriso tímido fisicamente interagindo com Marina e com outros professores que se achegavam, mas seu pensamento parecia sempre estar longe, às vezes à frente de tudo que estava acontecendo, às vezes apenas distante.

Passando despercebidas pelo meu olhar, Vanusa e Rosa já estavam sentadas conversando, talvez ambas já estivessem lá antes mesmo de mim. Era uma imagem bonita de se ver, o contraste entre a juventude dos olhos grandes, cheio de energia de Vanusa, com o olhar de Rosa, sereno e brando de quem estava prestes a se aposentar. O contraste de olhares de gerações de professoras distintas, mas que trocavam confidências de experiências semelhantes. Observando-as, curiosa com essas confidências de professoras, estava Damires, cabelos bem lisos, de corte reto e mediano, séria, compenetrada, ouvindo perspectivamente Rosa e Vanusa, balançando por vezes a cabeça concordando ou não, como se estivesse pensando naquelas cartas, digo, naquelas falas relacionando silenciosamente com suas experiências iniciais na profissão.

Dara e Vanda adentram a taverna, quero dizer, a sala dos professores, já em clima de reunião, conversando amistosamente sobre alunos e plano de aula. Dara, como sempre, mais ouvia do que falava, e isso acalmava Vanda que iluminava a sala com sua vestimenta. Na verdade eu sempre ficava em dúvida se era sua camisa verde ou seus olhos esverdeados que mais reluziam.

Aliás, outros olhos também reluziam, era Milena, aparentemente tímida, quieta, sentada na roda, não a vi chegar, mas seus olhos moldurados pelo cabelo loiro, não paravam. Agitados, passeavam pela sala observando a todos, olhar curioso, jovial, que desvendava tudo pela primeira vez.

Ao meu lado, querendo quase que passar despercebida, senta Marcela e me cumprimenta. Seus cabelos gelados tocando meu pescoço lembram-me rapidamente de seu meio de transporte, sua moto, que às vezes a fazia passar sufoco. Um cheiro de brasa, de carvão queimando, desvia-me o pensamento e faz-me olhar pela janela de nosso castelo. Vejo Elias, com seus cabelos grisalhos (o pouco que lhe restava depois de tanto tempo dedicado à profissão) fazendo os preparos iniciais para nosso churrasco, momento de confraternização que sempre acontecia depois de nossas reuniões de planejamento.

Nosso jogo de cartas, digo, a conversa de nossas experiências, estava quase pra começar. Percebi que eu também estava sendo observada. Era Pablo, talvez reparasse em minha altura muito acima da média das mulheres, e até pra vários homens. Seu jeito de sentar, de se vestir, a barba por fazer, me remetia aos tempos de faculdade, dos bares, das prosas revolucionárias e das piadas que só intelectuais entendiam.

Trinta e um professores já haviam se achegado. Mas aqui só descreveremos doze dos nossos viajantes, cerca de um terço dos professores que estavam naquela sala. Nossa diretora, loira e alta, numa mistura de fineza inglesa com simpatia brasileira também logo se achegara, iniciando então com o habitual discurso de boas vindas, de palavras acolhedoras e animadas com mais um ano trabalho e dedicação.

Mas pelas minhas contas ainda faltava uma professora. E quando iniciei pela segunda vez a contagem pra ver quem estava faltando, a sequência dos números em meu pensamento é interrompida por um caminhar de salto alto ritmicamente marcando um passo leve, de uma pessoa magra, e, ao mesmo tempo, um caminhar rápido de uma pessoa agitada. Era Ana Rosa, com seus cabelos loiros, num tom de ouro, adentrando pela sala seguindo objetivamente ao seu lugar, desviando assim, nossos olhares para sua sutil e nobre elegância que eliminava qualquer julgamento que pudéssemos fazer pelo seu eventual atraso.

Tudo aquilo, os detalhes de cheiros, de sons, de vestimentas, de pessoas, histórias e significados, me remetia pra alguma lembrança familiar, conhecida. Algo em minhas leituras que se relacionavam: castelos abandonados, viajantes que se encontram e cartas, que se confundia num misto de literatura e realidade.

(...) mais forte era o alívio que sentia em me encontrar são e salvo em meio a uma ilustre companhia e a impaciência em travar conversação (...) e trocar com meus companheiros de viagem o relato das aventuras pelas quais passáramos. Mas, naquela mesa, ao contrário do que sempre ocorre nas tavernas, e até mesmo nas cortes, ninguém proferia palavra. (CALVINO, 2001, p. 12).

Inicia-se nossa reunião. Burocracias, preenchimento coletivo de dados, avaliações internas e externas, mais papeladas, até que duas perguntas destinadas a preencher outra papelada, me fez jogar aquela burocracia para o alto. Tirei cartas de baralho do meu bolso, comecei a embaralhar, pensando naquelas perguntas: “Quem somos?”, “O que sabemos?”. Antes de eu distribuí-las, surgiram alguns comentários sobre o contexto da escola, realidade da comunidade e nossa identidade de grupo.

Voltei a atenção ao meu ato de embaralhar. Não sabia de onde havia conseguido aquelas cartas, e sua estampa era diferente das que eu conhecia. Cada carta possuía uma figura diferente. Com gravuras, de homens, mulheres, cores e

formas distintas, pareciam mais cartas de tarô ou de algum jogo que usasse a simbologia para a explicação das coisas.

Enquanto embaralhava as cartas, olhava atentamente a cada um desses doze professores que sucintamente descrevi e me sentia constantemente incomodada. As histórias, seus relatos, suas vivências me provocavam, me faziam refletir sobre tantas coisas a respeito de professor e de aluno que não resisti, e distribuí sobre a mesa circular, uma a uma, doze cartas, de forma que víssemos apenas as gravuras estampadas.

Em minha mão sobravam mais 13 cartas. Observei que as figuras eram as mesmas das que já estavam espalhadas sobre a mesa. Então, como no jogo de memória, coloquei cada figura correspondente em cima de seu par, num monte de duas cartas que seria escolhido por cada um dos doze jogadores. Em vista disso, já sabíamos que nosso jogo teria duas rodadas.

Distribuída as outras doze, sobrou uma que não tinha par. Era a gravura de um artesão, me reconheci nela, parecia ser de alguém que usava sua criatividade para exercer sua profissão, decidi ficar com a carta. Percebi então que seria eu a dar início ao jogo. Virei sua outra face: estava em branco.

Todos emudeceram, não haveria mais qualquer tipo de conversa e de interação entre a gente que não fosse pelas cartas. Não falaríamos mais como outrora, trocando confidências como Rosa e Vanuza, nem gargalhando como Marina. As cartas e a roda nos uniram a partir daquele momento. Nossa única forma de comunicação seria o relato de nossas experiências como professores. Comecei o jogo:



Josi – PEB I

Dei aula nessa escola pra uma turma do segundo ano. As crianças começaram a ficar muito bravas, pois nossos cartazes estavam sendo rasgados pelos adolescentes que tinham aula na mesma sala que a gente. Conversando sobre o assunto, perguntei: o que podemos fazer pra resolver? Surgiram várias ideias: pra eu ir falar com os adolescentes, conversar com a diretora, lembro que surgiu até a ideia de contar tudo pro pai deles.

Meu foco era alfabetizá-los, criar condições pra ajudá-los a ler e escrever. O foco deles era pintar cartazes com a certeza que ninguém rasgaria. Por fim a escolha foi escrever cada criança uma cartinha para os adolescentes. Pra turma era ótimo, pois seria uma situação para treinar a leitura e a escrita. Pra mim, um pouco tenso,

pois eram crianças de 7 anos de idade que se comunicariam com adolescentes de 15 anos, isso me preocupava.

Tive uma conversa inicial com os adolescentes explicando a ideia das crianças e pedindo para tomarem cuidado com o conteúdo e a linguagem que usariam nas cartas, enfim, tinha toda uma preocupação e cuidado do como receberiam a proposta das crianças. Na parede da sala deixamos dois envelopes um com a indicação: 2º A, e o outro escrito 8ª B. Fizemos as cartinhas, momento de estruturar o que queriam saber, o que iriam perguntar, ver ortografia, pontuação, etc. Foi uma experiência interessante para todos, durou meses. Alguns adolescentes no final do ano chegaram até a vir no período contrário as suas aulas para conhecer as crianças, trazendo balas pra turma toda.

Às vezes eu fico pensando que nada disso teria acontecido se eu não tivesse lançado a pergunta: “o que podemos fazer pra resolver?”

Após minha fala, percebi que eu também os provocava, eu também os havia feito pensar sobre várias questões que permeia essa relação entre professor e aluno. Ficou claro que o jogo iria continuar. Então, coloquei minha carta sobre a mesa, mas dessa vez com sua figura para baixo. A parte que estava em branco, tinha se modificado. Um escrito apareceu: “saber ouvir”. Eis nossa primeira carta do jogo que coloquei no meio da roda, com o escrito virado para cima, de forma que todos pudessem ler, para as próximas jogadas.

Pablo, que novamente me observava, mas agora pouco interessado em minha estatura e sim na minha história, na forma em que relacionei os conteúdos do currículo com o que os alunos apresentavam de interesse, pegou um dos montes que estavam sobre a mesa.

A figura de uma torre com dois homens que pareciam brincar fazendo parada de mão encantara Pablo, talvez a pensar em sua vida agitada na universidade, talvez a pensar no que aquela cena reproduzia de fatos históricos. Virou uma das cartas, em branco:



Pablo – PEB II

Por exemplo, eu estava dando aula no primeiro ano sobre democracia, brincar com o que está acontecendo hoje, não criar uma distância tão grande, achar que é só conteúdo [...]. Então eu “linkei” com uma coisa que está acontecendo nas ruas, por exemplo, protestos nas ruas e expliquei como era cidadania na Grécia Antiga e hoje, e suas diferenças. Muitos alunos que não participam da aula, naquele dia participou, por ter uma revolta e ser cidadão e se sentir

lesado e chamou atenção aquilo. Cidadania não era só na Grécia? Aqui também tem relação? O que mudou?

Como é uma escola em que o grosso dos alunos é proveniente de um bairro discriminado, que tem a cultura familiar difícil, eu procuro sempre me aproximar dos alunos, chamar o aluno pelo nome, [...] eu procuro mostrar pra eles que estudar é importante e que eles só vão sair desta realidade a partir do momento em que eles tiverem consciência da realidade que estão.

Tão logo terminou seu relato eis que algo estava escrito em sua carta: “relação com o conhecimento”. A preocupação de Pablo com os conteúdos e a forma em que os abordou como estratégia para criar uma relação mais próxima de seus alunos, ampliou-se para outra discussão: quem eram esses alunos. Pablo havia falado de alunos discriminados, de histórico familiar difícil e Damires começou a se mexer em sua cadeira; ela sabia o que isso significava.

Então, mais que rapidamente para não se perder a fala da discriminação e do contexto familiar, pegou outro monte de cartas. Risos secretos apareceram no rosto de alguns professores que sabiam que Damires se formou em direito antes da docência. Sua escolha pela figura da justiça, não podia ser mais apropriada. Virou sua carta que também estava em branco. Começou seu relato:



Damires – PEB I

Uma situação que me deixou chocada, na função de professora mediadora em uma escola de PEBI [...], foi presenciar uma criança pegando coisas do lixo pra comer [...]. Eu percebi e comecei a estudar aquela família porque um irmão estava no quarto ano e o outro no primeiro ano do ensino fundamental [...]. Eu percebi que eles chegavam juntos e o Guilherme do primeiro ano ele esperava passar o intervalo, ele pedia pra ir ao banheiro ou para beber água e ele ia fuçar o lixo, mas eu percebi também que isso é uma constante na vida deles. Então ele foi lá ao lixo em um dia que deu bolinho na escola, e começou a lamber todos pacotinhos. Na hora que vi aquilo eu fiquei muito chocada, o chamei e conversei. Dei alguma coisa pra ele comer, expliquei que não podia comer coisa do lixo, fiz toda essa conversa de que não pode, falei de higiene, de tudo, mas eu percebi que ele precisava de outro tipo de trabalho. Um trabalho social em cima dele, porque isso era uma constante. Fui aos poucos percebendo, conversando com ele, percebi que ele vinha pra escola sem comer, ele era de uma família numerosa, era ele mais quatro irmãos, tinham acabado de ter um bebê e eu não sei se a mãe sabia. Eu também a chamei pra conversar, expliquei pra ela a situação. A mãe ficou muito brava com ele, falou que ele não precisava, que tinha comida na casa dela, que tinha tudo, mas não deixou a gente ir

até a casa para conhecer [...]. A gente descobriu que ele apanhava também, ele e o irmão vinham sempre com roupa comprida e vinham com roupas muito infantis pra idade, então percebemos que eles viviam de doações e eles apanhavam muito. Uma vez a gente perguntou pra ele porque é que estava com o braço todo marcado? Apanhou com o quê? Apanhou com pau? E quem bateu: “Minha mãe”.

Então acho que essas são as experiências que marca de uma forma apaixonante porque eu comecei a trabalhar com criança eu fui me transformando como pessoa, eu fui me tornando uma pessoa mais humana. Eu acho que isso trás muita humanidade pra gente, você perceber que tem pessoas ainda em situação precária [...]. Esses dois irmãos chegavam mais cedo na escola e vinham me pedir comida: “tia estou com fome, tia eu estou com fome” [...]. A gente ia à cozinha e a merendeira já estava orientada, pegava alguma coisa e dava para eles comerem antes da aula.

O mais velho aos poucos eu fui conversando com ele e descobri que ele bebia muita água durante a aula pra matar a fome. Então você começa a se deparar com realidades que você não vive no dia a dia dentro da sua casa com a sua família, aí você vê realmente que tem pessoas que passam necessidades, que ainda tem pessoas em nosso país que passam por este tipo de necessidade. Tem necessidade de comida, roupa, banheiro, saneamento básico, coisas básicas que o governo tem que olhar pra isso e não olha, não olha, entendeu?

Isso, eu acho que me tornou uma pessoa mais humana, eu era mais dura, antes de vir trabalhar com as crianças eu trabalhava em administrativo [...] Aí quando você vem pra outra realidade do Estado, crianças nesse tipo de situação, você vai se transformando numa pessoa totalmente diferente [...]. Eu gosto do administrativo, mas eu quero ficar com as crianças, trabalhar com as crianças, acho que me tornou uma pessoa mais humana.

A carta estava levemente molhada. Não sabíamos se era do suor de suas mãos tremulas ou das discretas lágrimas que a levava se emocionar ao relembrar tais acontecimentos. Colocou sua carta no meio da roda, e dessa vez, outro escrito apareceu: “tornar-se humana”.

Essas violências, às vezes simbólicas, sociais e de cunho familiar, despertou Marcela para o jogo. Embora tímida e retraída quando precisava se expor em grupo, não era de seu feitio ser conivente com nenhum tipo de ação que fosse contrária a criança. E por isso tão logo escolheu o monte cuja figura era de uma forca com o enforcado de cabeça pra baixo. Era como se sentia: por vezes sozinha, por vezes diferente, por vezes não compreendida.

Foi então que mostrando a outra face de uma de suas cartas, confirmando ao grupo que esta também estava em branco, iniciou seu relato:



Marcela – PEB I

Uma vivência que me marcou muito mesmo, já faz tempo, foi uma vez que eu chamei o pai e a mãe pra conversar. Aquele aluno dava muito trabalho, mas muito trabalho, e chamei o pai e a mãe e conversei. No outro dia ele chegou todo machucado, a mãe tinha batido. Depois disso eu fico estudando os pais, o que eu posso falar com eles e o que não posso. Se tem um pai que ele pode me ajudar, eu falo o que acontece. Se eu vejo que o pai não tem condição de ajudar, eu nem falo. Tem aluno que dá muito trabalho e eu nem falo para o pai porque eu sei que não tem condição da família ajudar. Outra vez aconteceu com uma menina que eu também chamei a mãe e conversei. A mãe perguntou como é que a menina estava numa reunião de pais e eu falei que ela estava com dificuldades. No outro dia veio a avó trazer a menina, perguntou se eu tinha um caderno pra dar, porque a mãe tinha posto a criança pra fora e não a tinha deixado pegar o material, nem nada. E a avó tinha pegado a menina pra cuidar. Esses dois casos me marcaram muito. Eu aprendi que eu tenho que estudar os pais pra saber se ele pode me ajudar ou não. Se eles não têm condições de me ajudar, eu não falo nada. Se eu vejo que ele não tem estrutura, que ele vai machucar a criança, eu tento me virar sozinha com o que eu posso [...].

Marcela, mostrando-nos secretamente seu braço, como que para nos alertar de como tal acontecimento a arrepiava, e com os olhos tampados por uma das mãos que escondia as lágrimas que queriam sair, colocou uma de suas cartas sobre a mesa, aparecendo o seguinte escrito: “estudar os pais”.

Lidar com situações tão marcantes e que jamais imaginamos que irá vir acontecer durante nossa trajetória docente, não era espanto algum para Dara, que também teve, no início de sua profissão, que lidar com uma situação um pouco diferente aos padrões convencionais que estamos condicionados a observar. Por isso, pressentiu que chegara sua vez de participar do jogo, escolheu um dos montes e virou sua carta: em branco.



Dara – PEB I

A escola rural foi uma experiência muito boa, porque trabalhava em duas classes juntas. Quem trabalhava com primeiro e segundo, dava aula junto e tinha que dividir a sala. Uma sala você dá aula pra duas séries, escola rural geralmente é assim. Tinha professor que dava aula pras quatro séries juntas. Quando eu cheguei lá eu achei muito difícil, como eu vou trabalhar com duas salas ao mesmo tempo [...]. Faltava merendeira, você tinha que ir pra cozinha, [...] você tinha que

ir lá, fazer comida e não tinha lugar pra cantina na escola. Mas eu e as outras professoras, a gente tinha essa preocupação de comprar, trazia pra escola e fazia um quartinho lá vendendo doces pras crianças. E aquele dinheiro revertia pra eles mesmos. Quando chegava a época de festas, dia das crianças, a gente fazia aquela festa enorme [...]. Essa experiência na escola rural foi muito boa, eu aprendi a dar aula em duas séries juntas, porque eu não sabia [...] A gente tinha que se virar, e não tinha ninguém pra te ensinar. A escola é rural e estava abandonada [...]. Então eu dividia a sala e trabalhava, primeiro ano alfabetizar e segundo ano dar continuidade na escrita. Essa professora que estava comigo, que dava aula com terceira e quarta série, ela tinha mais experiência, ela ia me passando alguma coisa. Ela tinha mais tempo e ela sabia como tinha que dividir a sala e como tinha que fazer [...]. Tinha um ponto de referência que todo mundo esperava e o ônibus ia passando [...]. Eles ficavam brincando no pasto esperando a professora, e quando chegávamos era aquela alegria [...]. Então parecia que você estava em outro mundo, não tão distante da cidade, próximo, mas parecia que você estava longe.

De merendeira a promotor de eventos, Dara, mais do que ninguém, sabia das cobranças e necessidades que sua profissão exigia. Não se trava de cumprir sua função e ir embora, outras questões estavam envolvidas. E Ana Rosa já estava aposta só esperando sua vez, pra nos confirmar que não se tratava apenas de cumprir sua função e ir embora. Mas antes, Dara, assim como os outros professores que já haviam jogado, pôs sua carta no meio da roda: “lidar com a adversidade”.

Já preparada para dar sequência ao jogo, Ana Rosa, pegou seu monte, virou uma de suas cartas:



Ana Rosa – PEB I

A alegria da minha vida foi ver a Aline esse ano lendo e escrevendo. Você não tem noção! Eu sei quem era a Aline [...]. Ela era agressiva [...]. Então naquela fase da vida dela o período dela era aprontar e chamar atenção pra que ela existia como pessoa. De se pendurar na cortina, [...] de brigar, de empurrar o outro menino, de empurrar a menina, [...] é como se ela precisasse da minha atenção as cinco horas que ela ficava aqui na escola. É a Aline no segundo ano. [...]. Aline no quarto ano, hoje ela monta textos, a grandeza da quantidade das coisas que ela quer colocar pra escrever, embora ela fique, às vezes, com dificuldade de escrever uma palavra ou outra, mas hoje ela quer escrever, ela quer ler [...]. Podia demorar quinze, vinte minutos, pra ler o livro dela, mas ela lia. [...]. Um avanço, mas um avanço. [...]. Juntou ela ter saído, a mãe não está mais morando junto. Porque a mãe era uma alcoólatra, só dava problema e a tia assumiu a educação dela. Embora a tia também pelo que fiquei sabendo a manda fazer serviço, manda ela limpar, sabe. Mas dá

carinho, dá atenção, dá as coisas que ela pede [...]. Então eu acho que assim, juntou a vida familiar, ela aqui, e o interesse dela de aprender que foi muito grande. Ditado na lousa eu tinha que começar com ela. Eu ditava a palavra e ela ia à lousa escrever. E a qualidade: “ah, mas essa é muito fácil pode me dar uma maior.” Isso realmente eu falei que ganhei esse ano com ela. Não que com que todos os outros não, são ótimos, evoluíram. Lógico que evoluíram e cresceram, mas em evolução que eu vi vindo, caminhando, e chegar à minha casa e falar: “Nossa, ainda bem que eu sou professora. Ainda bem que eu pelo menos ajudei em alguma coisa na vida dela.” Quando alguém daqui alguns anos se lembrar: “poxa, eu gostava da minha professora a Ana Rosa.” Isso que é importante [...] porque você fala assim: “realmente eu fiz alguma coisa pra alguém.” E isso é importante. O que você fez durante um ano, o que você trabalhou, o que você evoluiu enquanto pessoa, na sua sala, na sua vida, mas quando chega uma criança que não tinha equilíbrio emocional, nada, e você vê fazendo essa evolução, você pode até se aposentar porque já está bem na fita (se emociona). Toda vez que falo dela me emociona, [...] é uma vitória sua pessoal, lógico que é. Mas é um ganho geral, é um ganho pra todo mundo [...].

Ana colocou sua carta sobre a mesa pra nos mostrar o que apareceu escrito, mas a carta continuava em branco. Certo estranhamento geral, que esperavam ansiosos pra entender um pouco mais o que aquilo tudo queria dizer. Mas talvez ainda tivesse informação que precisasse ser exposta pra que o jogo pudesse seguir. Também nenhum dos outros professores tinha manifestado interesse ou relação com a situação descrita pra dar continuidade.

O silêncio continuava, aliás era ele, digo, a quebra dele que dava ritmo e tempo ao jogo. Ana olhou as cartas que já tinham saído: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “estudar os pais”, “lidar com a adversidade”. Tinha alguma coisa que faltava em seu relato para sua carta continuar em branco. Tentou ela mesma pegar uma caneta e escrever qualquer coisa, mas estranhamente a carta voltava a ficar na sua cor original: branca.

Então, relendo novamente cada uma das cartas e observando atentamente a qual jogador possuía cada carta, relembando a experiência vivenciada por eles, como que em uma montagem de quebra cabeça, entendeu o que faltava:



Ana Rosa – PEB I – Entrevista Recorrente

Eu não achei que ela fosse fazer o que fez o ano passado. Eu sempre achei que ela fosse naquele estilo, indo daquele jeito... E não, ela me mostrou o contrário [...] “Olha aqui, você está vendo, eu

consigo aprender, eu posso aprender, eu quero aprender”. [...] O que eu aprendi?... Que esperança existe. Professor tem horas que fala assim: ah, “não vou conseguir nada com essa criança”. A gente não sabe o que eles são capazes de fazer, a hora que eles querem eles dão a volta por cima e conseguem. A gente nunca pode desanimar. Eu acho que ela mostrou isso pra mim. Nunca desistir de um aluno, acho que foi o que ela mais mostrou pra mim por tudo que eu passei com ela [...]. A agressão, a violência, o desinteresse, o rasgar o caderno, não fazer a atividade, jogar fora, pegar a atividade que você acabou de dar, rasgar e jogar fora falando que não vai fazer, tudo isso ela fez comigo.

Curiosa para saber se sua carta continuava em branco, Ana colocou-a na roda, no que apareceu escrito: “nunca desistir de um aluno”. Nisso, alguns professores mais estrategistas começaram a entender de fato quais eram as regras do jogo, outros ainda não, o que o tornava mais divertido. Rosa, não esperou muito, já tinha entendido não só o jogo, mas que era a sua vez de falar.

Por todas as dificuldades que Ana havia passado com sua aluna e a forma que lidou com essa situação, sabia que sua história tinha que ser a próxima. Antes de escolher o monte, observou atentamente as figuras que restavam, levantando levemente a sobrancelha entortando os lábios ao escolher a imagem de uma mulher abrindo a boca de um leão:



Rosa – PEB II

Eu tive uma aluna que sempre me destratou, brincava com o celular, foi esse ano no terceiro, e eu sempre pedindo pra ela tirar o fone do ouvido pra começar a aula, e nada, fazia careta... [...] Um dia, fazendo prova, com fone de ouvido também, eu fui falar com ela e eu jamais usei palavrão, peço sempre: por favor [...] e eu nunca usei essas expressões de: tira isso, cala a boca... Eu nunca usei mesmo. Eu sempre pedi por favor pra ela, por favor, mas já estava ficando complicado. E no dia da prova, eu cheguei, pedi pra ela tirar o fone e ela me disse: então eu não vou fazer mais nada. Eu falei: bom, eu não posso fazer nada. Ela rasgou a prova, na minha frente, rasgou a prova. Levantou e jogou no lixo. Você acredita que ela fez isso? Eu fiquei parada e pensei: o que eu faço? Em primeiro lugar eu vou respirar fundo, pensei, vou me acalmar, aí foi o que eu fiz, respirei fundo, pensei: eu tenho que ter bastante paciência e controle. Nisso, a classe estava assim, parada. Então eu fui lá, no lixo, peguei a prova, pra mostrar pra direção, pros pais dela, pensei... É um objeto importante essa prova rasgada. Fui lá ao lixo, peguei a prova rasgada, fiz algumas anotações e deixei. Depois, no final da aula eu encaminhei pra direção. Ela foi suspensa por um dia, a coordenadora conversou com ela e tudo mais. Mas aí, não briguei mais com ela,

nem voltei a conversar com ela sobre aquilo. Ficou um clima meio estranho nas próximas aulas, depois que ela voltou... E eu pensava: eu sou adulta [...]. Eu tenho que relevar, não posso levar nada pro lado pessoal. E aí, no dia da festa junina, ela estava vestida de caipira, eu pensei: bom, vamos recuperar. Eu fui lá, elogiei, disse que ela estava muito engraçada, pois ela estava vestida de homem, eu brinquei com ela: nossa, que gato! Porque no início do ano, ela é uma menina muito bonita, eu sempre elogiava e falava que ela tinha que ser modelo. E eu pensava, poxa, uma menina que eu sempre elogiei, por que me tratar daquela forma?!. Mas, como eu falei, deixei de levar pro lado pessoal, e aí na sala eu voltei a perguntar se ela estava entendendo, se tinha alguma dúvida... Voltei a perguntar da mesma forma que eu pergunto pra classe inteira. Eu acho que isso é uma coisa importante. Mostrou o meu crescimento, a minha maturidade na profissão.

Eu nunca tive birra de aluno, isso eu fui sempre contra, mas eu achava que era uma coisa meio pessoal. Às vezes eu ficava magoada, triste, mas eu sempre relevei. Hoje eu vejo que não tem nada de pessoal. Eles têm a vida deles, eles têm os problemas deles... Eles não têm muita maturidade, então eles acabam jogando em qualquer um, em qualquer professor, poderia ser eu, poder ser outro... Eu aprendi que não é pessoal.

Tão logo Rosa termina de contar seu aprendizado do como conseguiu lidar com as ofensas que por vezes recebia de uma aluna, Elias já estava inquieto, ansioso ao perceber que sua história também fazia parte do jogo.

Rosa vira sua carta: “afetar-se”, colocando-a no centro da mesa. Elias, provocado por aquele relato, pensativo talvez nas emoções que envolvia o ato de afetar-se ou talvez no posicionamento de Rosa, pega seu monte, escolhendo a imagem que parecia mais o representar fisicamente. A vira com certo desdém, já ciente que a carta também estaria em branco e que se transformaria a partir do que ele teria para nos dizer:



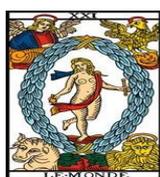
Elias – PEB II

Por exemplo, nós temos o professor em sala de aula com um aluno difícil lá dentro, te atrapalha todo dia, você vai criando certa antipatia por aquele aluno, e pensa: “hoje na primeira aula vou encontrar fulano de tal, este menino eu não aguento”. Depois vai passando para 2, 3, 4, 5, 6 alunos, então essa classe é um tormento na sua vida, todo dia que você vai dar aula naquela classe você já vai com o cabelo em pé, arrepiado. Ou seja, você se arma. Chegando à porta da sala o primeiro aluno que você encontra é esse que você tem antipatia por ele, pronto, acabou seu dia. Acabou seu dia porque ele vai fazer uma pergunta que na cabeça dele não tem malícia

nenhuma, mas na sua já está feita a resposta. Então ele pergunta: “professor, por que você veio hoje?” Ele está fazendo isso até brincando, mas você já leva pro outro lado agressivo, você já dá resposta atravessada, você já manda pra direção, põe pra fora [...]. E você tem que mudar. Adolescente é questionador, é perguntador, é tagarela, gosta de desafiar e você está ali na frente como profissional, tem que saber como lidar [...]. Afetava, agora não afeta mais não [...]. Aprendi a superar, conversando com professores mais velhos, pegando dicas, vendo como o pessoal trabalha com aquela classe ou com aquele aluno. Isso eu fui aperfeiçoando, leva tempo, é sacrifício, mas tem resultado satisfatório. Você sai da aula menos desgastado, você trabalha melhor com o aluno, o ambiente fica mais gostoso. Você dá a volta por cima e muitas vezes nem o aluno percebe que você está tratando ele de forma diferente.

Esse assunto sobre ofensas e formas diferentes de se relacionar com os alunos, estava rendendo, parecia que todos tinham algo pra contar a respeito. Mas, mesmo se o quisessem, não poderiam, pois a maioria dos professores já tinham jogado sua primeira carta, faltando-lhes mais uma que seria requisitada apenas na segunda rodada do jogo. Ao colocar sua carta sobre a mesa, ocorreu pela primeira vez durante nosso jogo do escrito se repetir: “afetar-se”. Parecia que começara a desencadear alguma relação entre as jogadas e os jogadores. Elias e Rosa já tinham um ponto em comum pra discutirem e pra se desafiarem, mas isso só depois do término da primeira rodada.

Dos doze jogadores, oito já haviam participado e apenas uma delas, Vanusa, apresentou necessidade de continuar em linha semelhante de histórias trazida por Rosa e Elias. Os outros quatro professores que ainda não tinham se manifestado, ficaram a espera da nossa segunda rodada do jogo de cartas. Vanusa, portanto, sabia que seria a última a compartilhar uma experiência. Escolhe seu monte, pegando uma gravura que parecia representar o mundo, talvez escolha proposital e coerente à disciplina de Geografia que leciona:



Vanusa – PEB II

Outra coisa que me marcou muito, foi com uma aluna da quinta série, no primeiro ano que eu dei aula, foi na segunda semana de aula eu já tive um embate grave. Ela me ameaçou, foi suspensa, me xingou na frente de todo mundo e eu fiquei desesperada, não sabia o que fazer. Porque é realmente uma menina complicada que tem pessoas na família envolvida com o crime, eu fiquei assustadíssima. Eu lembro que eu comentei em casa, olha a única coisa que eu não

tenho estrutura emocional pra lidar no trabalho na escola é a pessoa me ameaçar, me colocar em risco, eu não tenho preparo pra isso. Pra tentar reverter a situação, a diretora foi muito bacana, foi muito presente no momento, chamou a menina e eu fui bem dura, eu reagi, eu falei: olha você não tem direito de fazer isso. Esse momento pra mim foi crucial, porque esse momento eu falei: bom vai ter problemas, eu vou enfrentar dificuldades, mas vou ter que manter minha postura. Sem humilhar ninguém, sem deixar o aluno se sentindo pior, se sentindo pra baixo, mas ele vai ter que saber que até certo ponto ele vai, dali pra frente ele não vai. E se for preciso ir além da estrutura da escola, envolver polícia, conselho tutelar, outras áreas, a gente envolve [...]. Mas foi importante pra eu medir até que ponto minha autoridade ia. Eu estava começando a dar aula, eu estava testando, pisando em ovos. E logo de cara eu levei esse choque e foi bom, porque ao mesmo tempo em que eu estava com medo dela, fiquei com medo lógico, eu falei não, eu vou ter que reagir. Porque ela está gritando e levantando a voz pra cima de mim porque eu não reagi ainda. A hora que eu reagir, que ela perceber que tem uma reação da minha parte, ela vai acabar percebendo que não é bem assim. E realmente, a partir daí, ela é uma menina muito complicada, ela engravidou, saiu, ela provavelmente não está estudando, mas depois disso eu não tive mais nenhum problema com ela, nenhum. Às vezes ela fazia atividade, às vezes ela não queria fazer, eu não fiquei mais procurando embate com ela. Porque eu sabia também que tinha um limite, que eu não podia exigir mais dela, por todas as questões que ela tem na vida [...]. Eu agradeço até hoje por ter acontecido. Porque na hora foi horrível, me balizou, me deu um norte. Falo assim, até aqui eu posso ir, eu consigo me impor, não vai acontecer nada comigo se eu me impuser. Os alunos não vão me ver como uma ameaça se eu me impuser. Se eu fizer do jeito certo, respeitando o espaço deles, eles vão me ver como uma pessoa que está aqui pra ajudar.

Vanuza vira a última carta que faria parte do nosso jogo: “ter postura”. Eis, por fim, a configuração inicial do nosso jogo. Oito cartas resplandeciam no centro da roda: “saber ouvir” “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “estudar os pais”, “lidar com a adversidade”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se” e “ter postura”.

O silêncio imperava novamente aos nossos viajantes. Olhavam para cada uma das cartas e para cada um dos jogadores que as viraram. O que estava valendo, não era o escrito da carta em si, mas tudo que aquele escrito suscitava de histórias e reflexões que enchiam a sala dos professores de significados.

David, Milena, Vanda e Marina ainda não tinham entrado no jogo, mas eles estavam pacientemente à espera. Logo teríamos a segunda rodada, da qual, talvez, tivesse mais proximidade ao que precisavam compartilhar. Sendo assim, pegaram os montes que ainda restavam na mesa. Escolhendo cada um a figura da qual mais

os representasse. Como já havia acabado a primeira jogada, decidem ficar apenas com uma carta do monte, excluindo a outra.

O jogo configura-se para nossa próxima rodada da seguinte maneira: doze jogadores portando cada um sua última carta e oito cartas viradas com o escrito virado pra cima, expressando os saberes que construíram a partir de seus relatos.

O silêncio também ajudava no ato de sentir a ausência dos julgamentos. Ninguém ali acusava ninguém. Mas alguém simplesmente compartilhava sua história para outro alguém. E cada um dos doze professores estavam naquele momento em pausa. Como que assimilando tudo o que ouviram. Alguns, tentando entender o quebra-cabeça das cartas. Outros, lembrando suas experiências pessoais que condiziam com alguma das histórias contadas. Outros ainda estavam tentando perceber qual dos relatos mais os havia tocado, buscando internamente possíveis sentidos.

Aproveitando o momento de pausa de nossa história, adentrarei agora com alguns questionamentos e reflexões que podemos fazer ao pensar em cada um desses relatos. O diálogo com os autores, faremos posteriormente, ao término da segunda rodada de cartas viradas, pois assim teremos todos nossos dados, nossos indícios apresentados para que haja uma maior profundidade nas discussões e reflexões. No momento, farei apenas um breve resgate do que esses trechos das entrevistas dos professores podem nos movimentar de pensamento e dizeres.

Pablo, em seu relato, nos conta a maneira que encontrou para se aproximar dos alunos, relacionando os conteúdos curriculares com as questões que envolvem a realidade desses estudantes. Possibilitando assim que houvesse uma maior participação dos alunos em suas aulas. Mostrando-nos um dos possíveis direcionamentos que podemos seguir para se pensar na relação entre professor e aluno. Onde o conhecimento, a busca e a necessidade do ato de conhecer possibilita a aproximação, o envolvimento entre o professor e o aluno.

Damires, nessa mesma abordagem sobre a realidade que envolve os alunos, nos revela uma situação muito forte sobre a precariedade que envolve algumas das crianças que conheceu no decorrer de seu trabalho docente. A ausência de condições mínimas de sobrevivência, como falta de alimentação, vestimenta e integridade física, é relatado pela professora de uma forma que nos impressiona de duas maneiras. Primeiro devidos às várias estratégias encontradas pela criança para lidar com a fome: buscando alimento no lixo e bebendo água várias vezes seguidas.

Depois nos impressiona o aprendizado do qual Damires construiu e se apropriou com essa vivência: se transformou como pessoa, tornando-se mais humana.

Quantos significados e mudanças de conceitos não devem ter sido mobilizados por Damires para chegar à conclusão que seu trabalho docente solicita e promove o ato de tornar-se mais humana. Não haverá palavras que eu coloque aqui, ou autores com que eu venha dialogar que possam dar conta de explicar ou justificar o valor de suas palavras. A construção de sua identidade docente talvez não tenha sido a mesma após esse episódio que a transformou enquanto pessoa.

Marcela nos traz um acontecimento muito forte dessa relação difícil com a família, acarretando, por vezes, na ausência de apoio dos responsáveis legais pela criança. O que me fez também pensar sobre a questão da educação básica ter a especificidade de ser dirigida aos menores de idade, ou seja, a pessoas que não são legalmente responsáveis por si mesmo, pois estão em uma fase de formação e construção de pensamento, de valores e princípios. O que talvez justifique essa necessidade colocada por Marcela da importância da presença familiar da criança para ajudar no melhor desenvolvimento de seu trabalho.

Assim como Marcela muitos dos professores relatam situações de conflitos que (por motivos variados) acabam tendo apenas por alternativa o professor tentar resolver. Percebemos esse fato quando esses docentes usam os termos: “tento me virar”, “tive que me adaptar”, “me virei sozinha”. Termos esses usados por repetidas e constantes vezes ao longo de todas as entrevistas. O que pode também nos dar pistas para elencar algum outro saber que não fora aqui evidenciado. Deixemos então o assunto para segunda rodada.

Dara, logo no início da entrevista, antes mesmo que eu fizesse qualquer pergunta, conta sua primeira experiência como professora, trabalhando em classes multisseriadas. Que a possibilitou trabalhar em um ambiente completamente distante e diferente das facilidades encontradas no meio urbano, exigindo dessas professoras exercerem funções extras como: lecionar para duas séries ao mesmo tempo, fazer comida para as crianças, vender doces na cantina e organizar eventos que arrecadassem fundos para ajudar nas despesas da escola.

Embora relatado de forma bastante positiva aos olhos da professora, não podemos deixar de pensar sobre as condições que são impostas ao trabalho docente: o fazer porque não tem quem o faça. Dara usa o termo “ter que se virar”

pra exemplificar como lidou com essas adversidades uma vez que não possuía nenhum tipo de preparo que a ajudasse a atuar nessas condições.

Situações essas que são compreensíveis no âmbito da realidade, porém, como discuti-las, como trazê-las ao âmbito da reflexão? Como teorizá-las? Pois não estão pautadas em conceitos de cunho educacional e pedagógico, que por intermédio de uma ação reflexiva contornaria o problema. Afinal, são situações pertencentes aos condicionantes, limites e barreiras socialmente, economicamente ou estruturalmente, por vezes, intransponíveis.

Como exigir, assim, uma qualidade de ensino do mesmo porte de uma escola estruturada? O abandono é uma questão que percebo ser bem forte no início da profissão da Dara. Abandono de formação pedagógica (não foi preparada para lecionar em classes multisseriadas), abandono estrutural (exercer funções de outros profissionais) e da falta de apoio, de não ter com quem contar a não ser as próprias professoras.

Esse abandono é constante na fala de vários professores, manifestado em diferentes dimensões: falta de recursos legais pra solucionar problemas mais graves, ausência do apoio familiar, ausência de preparo pedagógico pra lidar com as adversidades, etc. E junto com esse abandono, tanto Dara como os demais professores, usam termos como: “se virar”, “resolver sozinha”, “faço o que posso”, para descrever as ações que foram por eles construídas pra lidar com esse abandono.

Nesse sentido, além do aprendizado de lidar com as adversidades, tão bem descrito no relato da professora, podemos talvez pensar nas diferentes relações entre professor e aluno, que, nesse caso, não se findava na sala de aula, mas se estendia na cantina, na preparação da merenda, nas festas, onde: “parecia que você estava em outro mundo, não tão distante da cidade, próximo, mas parecia que você estava longe”.

Ana Rosa coloca com uma riqueza emotiva nas suas palavras o valor que fora pra ela o desenvolvimento de sua aluna Aline. Parece que pauta seu trabalho docente, sua qualidade como professora, nos resultados com seus alunos. O que nos leva a pensar que sua preocupação maior é com a evolução deles. Também nos traz por indício certa relação de dependência existente entre sua realização pessoal e profissional com o desenvolvimento dos alunos.

Digo isso, pois no seu relato com Aline, várias expressões que coloca nos mostram que também se trata de uma realização pessoal, tais como: “A alegria da minha vida foi ver a Aline esse ano lendo e escrevendo”; “é uma vitória sua pessoal”; “realmente eu fiz alguma coisa pra alguém”, etc.

Seu primeiro relato faz parte de uma entrevista que realizei com a professora Ana Rosa no segundo semestre do ano de 2013. No início de 2014 efetuei a entrevista recorrente. Hoje vejo a importância desse nosso segundo encontro, pois enquanto na primeira entrevista a professora contextualiza e mostra as situações vivenciadas com a aluna, na entrevista recorrente Ana Rosa consegue concluir seu raciocínio a respeito do aprendizado que teve com Aline, indicando o principal saber que construiu ao longo dessa relação. Concluindo que aprendeu a jamais desistir de uma criança.

Fico pensando no peso do significado que possuem essas suas palavras. Pois não são palavras teorizadas ou conceituadas. Mas palavras vivenciadas, agregadas de valores, singularidades, subjetividade, significados e vivências marcantes que a possibilitaram compreender e nos ensinar o que de fato significa não desistir do aluno.

Talvez, aqui possamos também pensar de outros saberes que, embora não tenha falado, necessitou Ana Rosa mobilizar com sua aluna. Pois relata várias situações que Aline fazia em sala de aula, tais como: se pendurar na cortina, bater e empurrar os alunos, rasgar as atividades oferecidas pela professora, ser agressiva e violenta, rasgar o caderno, etc. Ações essas que provavelmente exigiu da professora paciência, autocontrole e também, não se afetar, não levar para o lado pessoal, não pegar antipatia pela aluna (como é abordado também por Elias, Rosa e Vanusa) para conseguir de fato desenvolver um trabalho ao ponto de auxiliá-la a ler e escrever. E para alcançar essa meta, não podia desistir dessa criança mesmo com todas as barreiras que enfrentou durante esse processo.

Rosa, complementando nossas discussões a respeito do envolvimento com o aluno, descreve uma situação que evidencia as estratégias e mecanismos que utilizou para que não se deixasse afetar emocionalmente pelas ofensas que recebia da aluna. Percebe-se, ao longo do relato, todo movimento e elaboração de pensamento que Rosa fez para construção do saber de não levar para o lado pessoal. Se apropriando desse saber em uma situação de conflito, em uma situação que pedia dela uma postura madura. Na condução de sua ação, Rosa coloca termos

como “vou respirar fundo”, “vou me acalmar”, “eu pensava: eu sou adulta” “tenho que relevar” que evidencia esse seu compromisso e respeito no trato com a adolescente.

Foi a partir do momento que a aluna desafiou Rosa; na recusa em atender as solicitações da professora, ao não respeitar as regras da sala, rasgar a prova e jogar no lixo, é que necessitou da professora primeiramente mobilizar saberes que já possuía, dentre os quais: respeito à aluna (“eu sempre pedi: por favor.”) e compromisso seu como professora (“pensei: eu tenho que ter bastante paciência e controle”). Ajudando-a, dessa forma, a ir ao encontro do seu não saber: como lidar com as ofensas e o maltrato que estava recebendo da aluna, num contexto em que ela era a professora e estava se sentindo ofendida e afetada com as atitudes da adolescente (“Você acredita que ela fez isso?”; ”poxa, uma menina que eu sempre elogiei, por que me tratar daquela forma?!”; “eu ficava magoada, triste”).

E nessa relação entre: os saberes que já possuía sobre sua identidade profissional; seus não saberes; necessidade de resolver com urgência o conflito; as experiências passadas que tivera com essa adolescente, e outros fatores que nos fogem a alçada, um novo saber foi apropriado por Rosa: não levar as ofensas para o lado pessoal (“Eles não têm muita maturidade, então eles acabam jogando em qualquer um, em qualquer professor, poderia ser eu, poder ser outro... Eu aprendi que não é pessoal”).

Por isso é que vejo os saberes da experiência, como fundamental ferramenta de formação docente. Ela é que permitirá que o professor se aproprie do seu modo singular, em conformidade com suas vivências e trajetória de vida, de conhecimentos do campo teórico. Com certeza pra chegar a essa forma de lidar com a situação, Rosa se baseou no que ela falou ao longo de sua entrevista sobre a importância do professor, deste ser uma referência, do respeito à ideia do aluno, etc.

Elias, também nos descreve com detalhes essa situação que parece ser muito comum e que é enfrentada pela maioria dos professores, o fato de não deixar se afetar, não levar para o lado pessoal, não pegar birra, antipatia de aluno. Como o relacionamento e envolvimento entre professor e aluno se dá de forma direta, é natural que surjam conflitos, talvez pela própria diferença de interesses existentes. Vanusa e Rosa, também nos trazem essa abordagem.

Elias, no decorrer de seu relato, complementa que se o professor bater de frente com o aluno, a reação desse é revidar ao embate. Situação também, repetida com palavras semelhantes, por Vanusa. Por fim, o professor conclui que se é

necessário “aprender a superar”, “sair menos desgastado a aula”, “tratar o aluno de forma diferente”, “não revidar”. O que nos faz pensar que sua preocupação não está apenas no relacionamento com o aluno, mas na necessidade de se garantir qualidade nessa relação.

Vanusa, ainda nessa direção, evidencia outro aprendizado que ocorreu logo no início de sua profissão. A professora relata a vivência que teve com uma aluna que a ofendeu e, por meio de ameaças, colocou em risco sua vida. O contexto dessa aluna, possuir a família ligada ao crime, acentuou o medo inicial que a professora teve (“olha a única coisa que eu não tenho estrutura emocional pra lidar no trabalho na escola é a pessoa me ameaçar, me colocar em risco, eu não tenho preparo pra isso”).

Fatores como estar iniciando na profissão, ter sido ameaçada, não ter estrutura emocional e preparo pra lidar com essa situação, exigiu da Vanusa, como ela mesma diz: reagir. Utilizar-se de recursos que a possibilitassem sair dessa situação de ameaça e agressão verbal.

Talvez aqui encontremos o primeiro saber do qual Vanusa se apropriou na construção de sua identidade docente: ter postura. Se impor, no sentido de estabelecer limites. Acredito que podemos também pensar sobre o ato de constituir-se professora com os alunos. Só houve uma mudança na relação da aluna com a professora, quando Vanusa se posicionou, estabeleceu até onde seria ou não saudável o modo que se relacionariam.

O saber da postura que coloca, vejo que Vanusa o considerou nas suas duas dimensões. No sentido da professora colocar aos alunos até onde seria permitido ou não se relacionar com ela (sem ofensas e ameaças). E também na direção dos limites dos alunos, em perceber até onde ela como professora poderia ou não exigir e intervir com eles.

CAPÍTULO 5: UMA SALA CHEIA DE SIGNIFICADOS

O quadro agora se encontra inteiramente recoberto de cartas de tarô e de histórias. As cartas do maço estão todas à mostra sobre a mesa. E a minha história, onde está? Não consigo distingui-la entre as outras, tão intrincado se tornou seu entrelaçamento simultâneo. De fato, a tarefa de decifrar as histórias uma por uma fez-me negligenciar até aqui a peculiaridade mais saliente de nosso modo de narrar, ou seja, que cada relato corre ao encontro de outro relato (CALVINO, 2001, p. 63).

O silêncio causado pelo barulho de nosso pensamento foi interrompido por mim ao balançar bruscamente a mesa circular, misturando e amontoando ainda mais nossas cartas iniciais, que eram: “saber ouvir” “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se” e “ter postura”.

Já estávamos um pouco diferentes do jeito que entramos no início da nossa história. Permanecendo apenas um breve ecoar de gargalhadas, confidências e batidas ritmadas de salto alto pairando pelo espaço. Envolvendo-nos sutilmente ainda um misto de cheiros de cigarro e churrasco que, aos poucos, se perdiam pelo ar. Restava uma vaga lembrança de olhares agitados, blusas reluzentes, pensamentos distantes que ia, a cada instante, sumindo de nossas mentes.

Afinal, as cartas que nos representavam, que outrora apresentava uma de suas faces em branco, agora eram preenchidas por expressões que simbolizavam os aprendizados, os saberes que cada um de nós havia construído individualmente ao longo de nossa profissão. E, por isso o balançar brusco da mesa. Não estávamos mais sozinhos, nossos saberes não podiam ser instrumentos de reflexão apenas no âmbito individual. Se assim o fosse, não haveria sentido naquele jogo, nem nosso encontro, muito menos estarmos ocupando um espaço circular onde todos podiam olhar e se comunicar com todos sem nenhuma posição de destaque ou hierárquica.

E as cartas que se amontoaram, nos mostravam isso. Não conseguíamos mais visualizar e pensar no escrito de Elias, se não mexêssemos na carta de Rosa. A carta de Damires, com seu: “torna-se mais humana”, rapidamente se juntou com o escrito de Ana Rosa: “nunca desistir de um aluno”.

Nossa sala já estava cheia de significados, cheia de vida. Nosso jogo era mais interessante do que qualquer outro que preenchia as tardes de um domingo. É certo que não estávamos como detetives desvendando quem matou quem, com que

arma e em que local. Também não tínhamos por pretensão desbravar continentes atacando territórios inimigos, nem comprar ou hipotecar imóveis nos mais famosos bairros do Rio de Janeiro. Mas tínhamos algo que nenhum desses famosos jogos contemplava: a veracidade dos sujeitos. Nada do que fora ali relatado era irreal, todos os acontecimentos, sensações, indignação, crenças e descrenças contidas na fala daqueles professores existia. Sua existência externava nosso campo literário e se agregava no que se constituía cada um de nossos personagens que não eram tão fictícios assim.

Criança comendo restos de lixo, pasto, escola rural, prova rasgada, Grécia Antiga, manifestações nas ruas, criança machucada, criança expulsa de casa, ditado na lousa, aluna pendurada na cortina, adolescente questionador, risco de vida, ameaça, eram imagens que enchiam nossa sala dos professores de significados e nos preparava para segunda parte do jogo. E, da mesma forma que o apito do árbitro inicia uma partida de futebol, o movimento brusco da mesma anunciava a segunda rodada de cartas.

Peguei as oito cartas com nossos saberes iniciais que estavam postas sobre a mesa, e, como anfitriã do jogo, as embaralhei vagarosamente. De tal forma que os professores começaram a entender que não havia mais fragmentação entre o que sabíamos. O ato de embaralhar permitia que nossos saberes se misturassem, tocassem um nos outros, se alternassem conforme os movimentava entre meus dedos e se sobrepusessem a deriva de um ritmo quase que hipnotizante nos trazendo a mente o parecido som do folhear de um caderno.

Não importava mais quem iniciou a construção de um determinado saber, as cartas que se ajuntariam ao monte não mais pertenceriam a ninguém, ao mesmo tempo em que seriam de todos. Por isso, as cartas, poderiam se repetir quando viradas durante as jogadas, ou ainda poderiam nem se quer aparecer no jogo. Tudo dependeria da relação entre as experiências e saberes de nossos viajantes.

Virei a primeira carta: “tornar-se humana”. Alguns professores se anteciparam achando que seria a vez de jogarem, mas tão logo se esquivaram quando virei a segunda e a terceira carta do jogo: “relação com o conhecimento” e “ter postura”. Imediatamente, as gravuras de uma divertida roda gigante, de uma compenetrada rainha sentada em seu trono e de um distinto sol aquecendo dois garotos, saíram das mãos de Marina, Vanda e David se deslocando para o centro da mesa junto a

primeira sequência dos escritos de nossos saberes. Finalmente chegou a vez de estes jogadores relacionarem seus aprendizados:



Marina – PEB I

O que eu aprendo com os alunos... Tudo. Ser mais paciente, o autocontrole porque as crianças de hoje, elas tiram a gente do sério. Elas vão no limite. Elas querem que a gente chegue no nosso limite. Então você tem que ter certo controle pra que você não extrapole. A gente aprende o autocontrole. Aprende a, embora eu já seja, aprende a ser mais carinhosa com eles, ao mesmo tempo em que a gente briga, eles ficam bravo, eles ficam tristes, mas daqui a dois minutos eles estão ali pedindo o carinho de novo, pedindo a atenção [...] Eles mesmos em si, eles não tem esse: não vou brincar mais, não vou conversar mais com a professora. Então eles permitem que a gente mude o jeito de pensar da gente mesmo. O principal é o autocontrole, o amor, o carinho. Essa reciprocidade que tem que haver, isso não era muito forte em mim.



Vanda– PEB I

Cada ano, mesmo que você siga com uma mesma classe, tem sempre um aluno mais difícil. Esse ano tem o João, com problemas sérios com a mãe. Fomos atrás de psicólogo, terapeuta com todo mundo da escola, com diretora, coordenadora... Esse é o aluno mais complicado, é o segundo ano que estou com ele, é uma turma muito tranquila.

Eu aprendo mais a ter que me controlar porque se não você perde um pouco a paciência. Tem que realmente se controlar, porque se não dá vontade de largar tudo e ir embora. Chega aquele momento que você se pergunta: e agora? O que eu faço? Eu estou aprendendo com ele a ter autocontrole. Pra poder amenizar toda a situação e fazer com que ele perceba essas dificuldades pra ele poder também se controlar na hora da raiva; querer bater do nada... Porque ele é desse jeito. E as outras crianças ficam com medo, porque tenho crianças que faltam muito nas aulas por causa dele. Então realmente tem que ter autocontrole.



David – PEB II

A experiência em sala de aula eu vejo que é muito rica [...] Por exemplo, vamos pensar em uma sala de terceiro ano [...] que eu dou

aula, uma sala que até certo ponto é interessada na disciplina [...]. Você propõe algo e eles correspondem, e isso é muito bom [...] E o maior aprendizado que você tem com essa experiência [...] é que os alunos trazem muito mais conhecimentos do que nós supomos [...]. Hoje mesmo, eu passei no primeiro ano uma questão sobre política, o que eles achavam sobre política. Eu imaginava, no meu preconceito que, como eles estavam no primeiro ano, a ideia de política seria muito pobre. Mas, o que aconteceu é que não [...]. Muitos têm uma ideia bastante clara do que seja política, conseguem distinguir [...] de fato o que os políticos fazem com a política. Então, o que eu aprendo com isso: que é importante saber o que o aluno sabe, é importante também perceber que o aluno é também um produtor de conhecimento.

Nosso primeiro realinhamento de histórias dava significado para aquelas sequências de cartas. Conhecer as crianças, sua necessidade de atenção e carinho, reconhecer as situações que a faziam chegar ao limite de sua paciência, fez Marina movimentar o que conhecia sobre seus alunos para desenvolver em si o autocontrole e o afeto. Movimento esse que atravessava as discussões levantadas por Vanda, onde, por meio de um aluno agressivo e com problemas familiares requisitaram-na o aprendizado do autocontrole. David, como que as desafiando a pensar por outra perspectiva, mais focado na relação de ensino e aprendizagem, realça a mudança de sua concepção sobre o que os alunos sabem a partir dos próprios alunos, ao conhecê-los, constatando assim que eles também são produtores de conhecimento.

O cruzamento dessas histórias se deu pela mudança gerada em cada um a partir do relacionamento, da interação e do conhecimento sobre essas crianças e adolescentes. O ato de mudar seus princípios aprimorando o valor do afeto e com ele sua especificidade humana; o ato de mudar sua postura aprendendo a ter autocontrole; o ato de mudar sua relação com o conhecimento gerando ainda mais conhecimento era o que unia as três cartas, o que as faziam dialogar de tal forma que pareciam fazer parte de uma única história. A história de mobilizar saberes já existentes, que já construíram para apropriação de um novo saber. A história da mobilização daquelas três cartas viradas: “tornar-se humana”, “relação com o conhecimento” e “ter postura”.

Marina, Vanda e David se entreolhavam curiosamente como a se perguntarem: Você também percebe que as crianças vão até nosso limite? Como você faz pra ter autocontrole? Que conhecimentos os adolescentes produzem?

Nisso, as gravuras pareciam mais vivas, as cores mais fortes, pareciam até que se movimentavam e adentravam uma nas outras. O sol parecia aquecer a rainha sentada no trono que, por sua vez, parecia estar se divertindo ao assistir dois garotos brincando em uma roda gigante.

Chegou então o momento mais esperado, três ligeiras mãos caminhavam ao centro da mesa, pegando respectivamente suas cartas, ocasionando certo esforço dos nossos jogadores para desgrudá-las. Viram-nas simultaneamente; doze pares de olhos, treze com os meus, percorreram as letras que formaram o mesmo escrito nas três cartas: “conhecê-los para conhecer-se”.

Doze pares de sobrancelhas, treze com as minhas, levantaram-se admiravelmente. Se ainda houvesse algum professor que não havia compreendido como a relação daqueles relatos fizera-nos pensar em outro saber que nos apropriamos, com a virada daquela carta, já não se tinham mais dúvidas.

Imediatamente, se sentindo parte daquela discussão, da necessidade em conhecer os alunos como instrumento de mudança na postura docente, Vanusa se movimenta bruscamente em sua cadeira, fazendo-nos lembrar de seu relato de experiência. Do como a vivência com uma aluna que a ofendera e a ameaçou, fizera conhecer-se como professora; fizera-a perceber que não teria condições emocionais de exercer sua função tendo por plano de fundo o risco de vida; fazendo-a, por fim, relacionar os conhecimentos que tinha sobre respeito ao aluno com a situação extrema que vivenciou, possibilitando-a reconhecer a necessidade de colocar limites no relacionamento entre ela e os alunos.

Descartei as cartas repetidas, deixando apenas uma delas junto ao monte com nossos saberes iniciais. Desvirei também as três cartas que nos ajudaram na discussão de mais um de nossos saberes, juntando-as com as demais. Agora eram nove cartas a serem vagarosamente embaralhadas. Vanda, Marina e David já não possuíam mais cartas, estavam fora do jogo, mas não fora das jogadas. Pois, enquanto diminuía-se os jogadores aumentavam nossas cartas, nossos saberes. Enquanto diminuía a singularidade dos saberes, aumentavam as construções que fazíamos coletivamente. Virei uma a uma, sequencialmente, mais três cartas: “afetar-se”, “lidar com a adversidade” e “nunca desistir de um aluno”.

As gravuras de uma mulher sentada com uma espada e uma balança nas mãos, um enforcado de cabeça pra baixo e uma entidade religiosa segurando um livro, deslocaram-se das mãos de seus donos, movimentando-se até o centro da

mesa entorno das cartas viradas. Eram as figuras escolhidas por Damires, Marcela e Ana Rosa, recomeça o jogo:



Damires – PEB I

Hoje como professora eu vejo a dificuldade dos alunos, vejo que realmente o meio em que eles vivem influencia muito no que eles aprendem na escola, no que eles assimilam, o comportamento que eles têm na escola [...].

Têm uns que falam pelo amor de deus, socorro, eu preciso de ajuda, mas a gente não consegue, o professor com uma turma muito grande não consegue dar atenção para todo mundo, às vezes você vai embora pra casa pensando assim: nossa, queria ter conversado com fulano, nossa fulano está tão quietinho, fulano está com problema. Você não consegue sozinha dar atenção para todos, mas na medida do possível.

Eu sofro com isso, porque tudo que eu vou fazer eu me envolvo demais. [...] Eu mergulho de cabeça. [...] eu quero participar, eu quero ajudar de alguma forma. Passo mal. Isso é ruim, acho que professor de uma maneira geral é assim, ele se envolve com o aluno e acaba não conseguindo resolver o problema do aluno, não sei, de alguma forma eu tento dar um suporte pra eles.



Marcela – PEB I

Eu converso muito com eles e a gente acaba se envolvendo muito. Tem que tomar cuidado pra não se envolver, tem certas coisas que não podem mudar [...]. A criança fica te olhando te pedindo uma coisa que você não tem condições de dar, não tem respaldo. Tem que ter cuidado com o envolvimento porque você quer levar tudo pra casa, e não pode levar pra casa. Você tem que entender que o aluno tem problema em casa e que você não pode mudar isso, por que ele já vem com uma bagagem pesada [...] Um dia passou uma menina na minha casa, que eu dei aula pra ela faz uns anos, a mãe dela já era usuária e agora é ela. Então você vê isso, você fica querendo se afastar, mas não consegue [...]. Essa relação de problema sério, de pai e mãe, de abandono, de avó que cuida porque não tem pai nem mãe, se eles sobreviverem nessas condições que eles tem, pra mim eles são vencedores. [...] Eu fico preocupada com isso, e pensando o que posso fazer pra melhorar isso.



Ana Rosa – PEB I

Comecei a ir pra periferia e vi o quanto difícil era lidar com mãe que não estava nem aí para o filho. Não tinha na minha concepção de

mãe e de professora que mãe largava o filho, que mãe abandonava o filho. Nunca, eu não aceitava (...). Imagina, olha o que a mãe fez com o filho, o menino está aqui, não toma banho, está três dias fora de casa, e não tem ninguém pra olhar pra essa criança. Então eu tinha um choque de consciência. Eu dei tudo, pros meus filhos e essas crianças passavam por todas essas dificuldades. Trabalhei quatro anos, numa escola aqui perto e lá foi onde tive minha realidade mais chocante. Eu tinha até criança que traficava [...]. Não é que dá trabalho, é o que ele carrega da casa dele pra dentro da escola. É difícil a gente lidar com isso [...]. Então eu tive que me adaptar [...]. Hoje eu penso assim [...], o que eu puder fazer dentro da escola eu vou fazer, mas eu não posso invadir um espaço que não pertence a mim. [...] Eu era briguenta, [...], tentava fazer com que a mãe [...] olhasse pra criança... O que eu posso fazer dentro da escola pra criança caminhar, precisa de psicólogo, liga, chama, e pede pra pai vir, eu faço [...] Eu já escutei de mãe me mandar cuidar da minha vida: “por que você não vai cuidar da sua família e da sua vida? Do meu filho cuido eu!” [...] Eu já não mais me intrometo na vida familiar da criança. Ela só está comigo na sala de aula [...] o que eu posso fazer pra contribuir pra evolução mental dela eu vou contribuir.

Essas falas, parecendo até que haviam sido previamente combinadas, nos soava como um tecer de ideias que iam se entrelaçando à medida que eram pronunciadas. Inicia-se com Damires nos permitindo visualizar os sentimentos humanos como o sofrimento e a sensação de impotência ao se deparar com realidades tão difíceis enfrentadas por seus alunos. Talvez não estivesse preparada para lidar com tantas adversidades, como o pedido de socorro de um, ou o silêncio de outro, ou a bagagem pesada de mais um e as diversas necessidades de tantos outros. Onde esse seu envolvimento lhe trazia ao mesmo tempo um aspecto negativo e pesado, chegando mesmo a passar mal, como também uma possibilidade de tentar ajudá-los.

Marcela alerta Damires ao dizer da necessidade de ter cuidado ao envolver-se justificando que existem problemas que estão para além do que o professor consegue resolver, dando como exemplo sua ex-aluna que teve problemas com drogas. Embora fazendo o alerta, também reafirma a mesma preocupação de Damires de não desistir deles, de tentar ajudá-los.

Ana Rosa acentua novamente a bagagem pesada que as crianças trazem com elas para escola. Indignando-se com mães que expunham seus filhos ao abandono e ao maltrato, sendo que ela própria como mãe não concebia essa possibilidade. Como que aconselhando Damires e Marcela, Ana traz para discussão outra forma de pensar esse envolvimento com os alunos, restringindo esse afetar-se

aos limites da escola. Local esse, portanto que se permitira envolver-se e fazer o possível para ajudá-los.

Não à toa termino os três últimos parágrafos com o termo “ajudá-los”. Nossos professores já tinham entendido aquilo que ao leitor demora-se mais para entender, por isso minha insistência com essa palavra. No tecer de suas ideias, na relação de suas histórias Damires, Marcela e Ana trazem um perceptível incômodo com essa palavra, ou a ausência dessa ajuda quando direcionado ao trabalho que realizam, no que expressam da seguinte forma: *“você não consegue sozinha dar atenção para todos”, “eu tento dar um suporte”, “eu tive que me adaptar”, “o que eu puder fazer dentro da escola eu vou fazer”*.

Suas falas pareciam possuir por plano de fundo um aspecto triste. A realidade do descaso com as crianças, com a carência da comunidade que atendiam, do abandono, da ausência, da indiferença, não afetava só as crianças. Ou melhor, ao afetar os alunos também afetava essas professoras. Pois, ao mesmo tempo em que sentiam esse abandono, esse desamparo no olhar das crianças pedindo socorro, chegando à escola sem banho, pedindo ajuda, também se sentiam desamparadas e abandonadas ao se verem incapazes de fornecer para seus alunos o que necessitavam. E nesse contexto de abandono, de desamparo, sem ter muito por onde ou pra quem recorrer, é que construíram um saber específico para lidar com todas as vicissitudes advindas de um contexto em que predomina o descaso.

As cartas das professoras já estavam quase que virando sozinhas, o que seria até engraçado já que teria total relação com o saber que tinham construído ao se envolverem com os alunos. Eis então que simultaneamente Damires, Marcela e Ana viram suas cartas onde repetia-se o mesmo escrito: *“ação solitária”*.

Nisso, Dara não segura sua gargalhada ao lembrar que de fato podíamos sim considerar a ação solitária como um saber que construíram, pois só dessa forma é que conseguira lidar com sua experiência na escola rural, com o fato de fazer merenda, trabalhar na cantina e ainda lecionar em duas séries distintas.

Apenas um parêntese ao leitor mais desatento: em toda essa segunda rodada do jogo, as cartas dos jogadores que se relacionarem a partir dos três saberes iniciais virados, estarão ao final dos relatos, sempre repetidas com o mesmo escrito. Uma vez que, depois de termos, na primeira rodada, desvendado alguns dos saberes que esses professores construíram individualmente, ou seja, sem a influência das cartas e experiências dos demais professores, agora, descobriremos

os saberes que se apropriaram coletivamente. Saberes esses, no entanto, que já possuíam, mas que só foi possível ser refletido e analisado quando confrontado com o relato de outros professores.

Outro parêntese, agora ao leitor mais atento, é que o termo “ação solitária” relaciona-se aqui a uma sensação repetida pelos professores durante a entrevista do “ter que se virar sozinho”. Às vezes pela ausência de estrutura e profissionais para ajudá-los, às vezes por situações imprevisíveis, essa ação solitária define-se por decisões e posturas que o professor precisa ter quando não se há mais ninguém pra recorrer.

Retiro então as cartas repetidas, deixando apenas uma para incluir em nosso baralho dos saberes. Ana, Damires e Marcela, estavam também fora do jogo. Tínhamos agora dez cartas, só para recordá-las, agora eram: “saber ouvir” “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-los para conhecer-se” e “ação solitária”.

Tínhamos, então essas dez cartas sendo vagarosamente embaralhadas. E durante o ato de embaralhar, aquele conhecido som semelhante ao folhear do caderno faziam as cartas se tocarem. Nossos olhares percorriam agitadamente a cada um. Como se tivéssemos olhando para um espelho. Aos poucos reconhecíamos uns nos outros. Ainda de maneira tímida e vergonhosa, mas algo no olhar do outro nos fazia olhar para a gente mesmo.

Viro nova sequência de três cartas: “afetar-se”, “saber ouvir” e “ter postura”. A figura que representava a força de uma mulher ao abrir a boca de um leão, juntamente a gravura de uma torre ligaram-se as cartas viradas. Rosa e Pablo estavam apostos jogar:



Rosa – PEB II

Eu não tinha muita paciência de ouvir os alunos, por mais que eu quisesse ouvir e valorizar [...], principalmente quando eram assuntos fora da escola, e isso eu aprendi, com o passar dos anos, essa diferença eu senti muito [...]. Isso foi algo muito importante pro meu crescimento, eu aprendi a ficar quieta e ouvir. Porque antes eles começavam a falar e eu já interrompia e eu adquiri essa paciência de ouvir até o fim [...]. O que eu aprendi na escola foi de considerar o

aluno, do lado pessoal mesmo, de ouvir bastante os problemas que eles têm em casa [...]. Porque eu achava assim, que era chegar à sala tinha que esquecer, mas não dá, impossível. Eles trazem com eles esses problemas [...]. Uma coisa que eu acho importante, por exemplo, essa coisa de pegar birra de aluno, [...] é totalmente antiético, horrível, a gente não pode ter isso de forma alguma.



Pablo – PEB II

Eu não tenho nenhum problema, eu nunca levo pro lado pessoal, quando eu tomo uma atitude mais firme eu sempre tento mostrar que é pedagógico, não é contra ele é contra a postura dele ali na escola, eu tento me colocar assim. Eu procuro sempre dialogar com eles, não procuro manter uma distância tão grande, eu sei que sou professor, eles me conhecem assim, eu também tento me posicionar, mas procuro sempre não manter uma distância tão grande, procuro sempre não xingar, não gritar. Por ter uma clientela assim eles têm isso todo dia, gritos, desrespeito, é tudo isso, tento sempre colocar de uma forma diferente.

Outra questão muito importante para a relação entre professor e aluno estava sendo levantada pelos nossos professores. Rosa deixa-nos claro que ouvir o aluno fora para ela de fato um aprendizado, pois não tinha esse hábito anteriormente. E, que, essa construção se deu a partir do momento que considerou o aluno e ao considerá-lo percebeu que traziam problemas de casa que necessitavam ser falados, requisitando dela a aprendizagem do saber ouvir.

Pablo como que exemplificando a postura de Rosa de não pegar birra de aluno, relata que também possui essa mesma atitude por não deixar afetar-se, não levando assim para o lado pessoal. A forma que trás essas suas colocações fica-nos muito claro que foi pra ele uma escolha, ele decidiu ter a postura de não afetar-se, talvez pelo mesmo motivo de Rosa, pela consideração aos alunos.

Mas ao mesmo tempo em que Pablo coloca que não leva para o lado pessoal, também diz que isso não é justificativa para manter distância dos adolescentes, o que faz com que tente ficar próximo sem, no entanto, deixar-se afetar pelas possíveis situações de conflitos que possam vir a ser geradas devido essa proximidade.

Parecia-nos que o fio condutor que ligavam as cartas e os relatos estava sendo tecido. Saber ouvir; considerar o aluno; não levar para o lado pessoal; eram os termos mais fortes que quase ecoavam como um coro pela sala dos professores.

Como se um termo estivesse diretamente ligado ao outro, e todos juntos constituíssem o nosso próximo saber construído no coletivo. Pablo e Rosa viram suas cartas: “respeito ao aluno”.

Alguns olhares de estranhamento pairavam sobre as cartas como a querer nos dizer que se tratava de algo tão óbvio que não havia nem a necessidade de considerá-la como um saber. Mas nisso, Elias apoiando seus braços sobre a mesa, acompanhado por um profundo suspiro, se posicionava como a dizer que a obviedade existia no conhecimento do respeito ao aluno. Mas que não existia obviedade nesse saber quando este é vivenciado. Fazendo-nos lembrar seu relato, de como no dia a dia com o aluno, com brincadeiras mal interpretadas, ou palavras mal colocadas podiam acabar gerando certa antipatia pelo mesmo.

Marcela, fazendo o mesmo movimento que Elias, apoiando os braços na mesa com um suspiro profundo, nos alertava que não existia mesmo tanta obviedade no respeito ao aluno, pela sua própria experiência, onde necessitou omitir de alguns pais informações sobre seus filhos para que ela pudesse assim preservar a integridade física das crianças. O que nos fez pensar que essa sua ação de estudar os pais para perceber se poderia ou não contar com a ajuda deles, também era uma forma da professora manifestar sua consideração e respeito pelas suas crianças.

Para dar sequência ao jogo, como de costume, descartei uma das cartas colocando a outra no monte: eram onze a serem embaralhadas. Pablo e Rosa despediam-se do jogo por não possuírem mais cartas, mas como os demais jogadores que já haviam jogado, permaneciam na roda, participando das próximas discussões com gestos, olhares e lembranças. Virei nossa penúltima sequência de três cartas: “relação com o conhecimento”, “conhecê-los para conhecer-se”, “saber ouvir”.

A carta de uma mulher com um pano vermelho caído sobre o ombro caminha solitariamente ao centro da mesa. David, sem cartas, mas instigado a contar sobre suas aulas, olha para cada um dos jogadores que ainda possuía uma carta como que pedindo pra voltar o jogo. Elias, comovido com o pedido e já satisfeito de ter participado da primeira rodada com o relato de sua experiência, rasga sua carta, saindo do jogo, possibilitando o retorno de David que rapidamente pega sua primeira carta que voltara a ficar branca. David e Vanusa retomam o jogo:



David – PEB II

As minhas aulas geralmente são aulas que eu utilizo meios de motivação para os alunos, pra despertar o interesse deles. São aulas que eu procuro ouvir o que os alunos têm a dizer. Ouvir o que os alunos conhecem do assunto que estamos tratando. Tentar trabalhar [...] uma situação problema e tentar ver qual a solução que o aluno consegue pensar. Então minha aula se baseia nisso, nesse despertar, tentar fazer com que o aluno perceba que ele é capaz de resolver um problema, de compreender um conceito [...]. Então é nesse sentido, a aula, a meu ver, tem que ser algo que tenha essa interação. Se não há uma interação entre professor e aluno, a aula não acontece.



Vanusa – PEB II

Ultimamente eu to sentindo cada vez mais a necessidade de transformar quase todas as aulas em aulas práticas porque eu percebo que cada vez mais os alunos tem menos tolerância em ficar sentado prestando atenção em você falando [...]. Às vezes eu sinto que, dependendo da situação é mais importante eu parar o conteúdo e dar atenção para o aluno. Porque ele está com problema pessoal, porque ele está com mil coisas na cabeça que não tem nada a ver com aquilo que eu estou falando e naquele momento aquilo que estou falando não vai acrescentar. Então às vezes eu abro mão de dar andamento naquele conteúdo e ficar tudo certinho pra conseguir interagir melhor, porque depois isso pode ser benéfico. Se eu conseguir interagir melhor, o aluno aceita melhor e depois quando eu precisar inserir conteúdo ele vai aceitar porque ele já tem uma interação melhor comigo.

David e Vanusa colocam na nossa mesa a discussão da relação entre professor e aluno no âmbito do ensino e aprendizagem. Do movimento que fazem em sala de aula para envolver os alunos e se relacionar com eles. David contextualiza esse despertar o interesse nas suas aulas através da relação com o próprio conhecimento. Utilizando por recurso a sensibilização e a problematização para que seja explorado e construído esse conhecimento com o aluno.

Vanusa, como querendo complementar a colocação de David, aborda a necessidade de transformar esses conhecimentos abstratos em práticos, destacando ainda que, por vezes, o tipo de conhecimento que os adolescentes necessitam não é o curricular, mas aquele vinculado ao cotidiano, do senso comum,

fazendo-a assim, em alguns momentos, atender essa necessidade aproximando e interagindo com eles de outra forma que não somente com o conhecimento escolar.

Os professores nos mostravam nitidamente a relação entre ensino e aprendizagem por outro parâmetro que não apenas naquele tão conhecido discurso pedagógico que aborda essa relação como sendo a de transmissão ou a de produção de conhecimentos, como se não houvesse outras formas de se pensar essa questão. Sendo quase sempre considerado o ato de transmitir conteúdos um vilão no processo de ensino e aprendizagem e o ato de produzir conhecimentos como o mocinho da história. Mas, como estávamos falando de saberes, do conhecimento vivenciado, seria superficial focar apenas nessa definição conceitual.

Vanusa e David sabiam disso, e por isso utilizaram ambos, repetidas vezes, a palavra interação numa relação de certa dependência entre professor e aluno na busca pelo conhecimento. Não se tratava de meramente transmiti-lo e David nos mostrava ao evidenciar sua preocupação em ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre determinado assunto, bem como pelos recursos que utilizava para despertar o interesse e a reflexão deles.

Vanusa, também nos fornecia pistas que só a produção de conhecimentos não era suficiente, uma vez que preferia, em alguns momentos, parar o conteúdo para promover outro tipo de interação mais relacionada com o afeto e com a proximidade do que com a produção de conhecimentos propriamente dita.

Percebíamos então que não era apenas por meio da aquisição de conhecimento que acontecia a relação de ensino e aprendizagem. Rosa mexendo agitadamente as pernas nos fazia reparar nela e no motivo que a tinha levado, na experiência com a garota que rasgou sua prova, a retomar o convívio tranquilo com essa, voltando inclusive a exigir sua participação nas aulas. Foi apenas após ter tido uma conversa amistosa, ter feito uma brincadeira num dia de festa na escola, que possibilitou romper os resquícios de atrito que ainda envolvia ambas.

Fora, portanto, o desenvolvimento do afeto e dos vínculos com o aluno que promovera, ou fortalecera a relação não só entre as professoras e os alunos, como também com o conhecimento, pois, como disse Vanusa, *“quando eu precisar inserir conteúdo ele vai aceitar porque ele já tem uma interação melhor comigo”*.

Pablo, esfregando a mão pela testa, como se assim pudesse organizar todos os pensamentos trazidos por aquela discussão, trouxe em nossa lembrança mais uma contribuição. Em seu relato na primeira rodada, o que permitia o professor e o

aluno iram à busca do conhecimento era a relação que o professor fazia com a realidade que envolvia a vida dos alunos. Como no exemplo do estudo de democracia na Grécia antiga do qual relacionou esse conceito com as manifestações nas ruas da atualidade.

Interação; vínculo; relação com a vida; dependência entre professor e aluno; proximidade; afeto; eram as palavras chaves que nos envolvia e nos fazia tentar desvendar qual seria o escrito contido na carta de Pablo e Vanusa. Qual seria o saber que tinham se apropriado e que as discussões nos ajudaram a perceber; viram-se as cartas: “atitude investigativa”.

Alguns professores coçaram a cabeça, outros cruzaram os braços, roçaram a barba, denunciando que haveria tantas possibilidades de continuarmos discutirmos aquele assunto que era melhor pararmos para não perdermos o foco.

Pressionada por esses gestos, acrescentei nosso décimo segundo saber ao monte e comecei a embaralha-los vagarosamente. Já tínhamos oito saberes construídos na esfera individual, que haviam sido construídos no relato de algumas das experiências que os professores compartilharam em nossa primeira rodada do jogo de cartas. E estávamos rumo ao quinto e último saber, do qual coletivamente, no encontro e no confronto entre ideias havíamos reconhecido que possuíamos. Viro mais uma sequência de três cartas: “tornar-se humana”, “atitude investigativa”, “respeito ao aluno”.

Dara e Milena, as únicas com cartas nas mãos, já logo colocam, elas mesmas, suas cartas no centro da mesa:



Dara – PEB I

Eu sinto que as crianças ficam bem próximas da gente e você é como se fosse uma mãe, porque quando eles adquirem aquela confiança que o professor passa, ele começa a chegar à mesa e começa a contar os problemas que eles têm em casa. É uma experiência muito gostosa porque você passa a ouvir aquela criança: ah professora, foi terrível essa noite em casa, apareceu polícia... Eles contavam isso, se apareceu polícia, pegou pai e mãe. Então eles não tinham com quem desabafar [...] E isso é prazeroso porque é uma coisa que marca. Você é alguém que a criança confia [...]. Porque aquela criança que contou esse relato, obviamente aquele dia ele não vai aprender. Então você aprende que você não vai ficar cobrando dele, porque você viu que a noite dele foi péssima, hoje não, você conversa com ele porque aquele dia ele precisa de outro

tipo de aprendizagem, precisa de carinho, de atenção, de uma palavra [...].



Milena – PEB II

Uma coisa que eu aprendi bastante com elas foi a ter compaixão pela vida e pelo próximo. Não pena. Porque a gente tem que entender o lado do próximo antes de julgar. O que a gente houve das crianças, eu vou refletindo [...]. Uma criança de catorze anos grávida. Ou com catorze anos presa. Aí eu vou refletindo. O que eu aprendi foi a ter paciência e a refletir tudo antes de fazer alguma coisa. A gente pensando no dia a dia faz com que você pare, esfrie a cabeça e pensa na melhor maneira de resolver o problema. Eu aprendi muito a ter compaixão, a ter paciência. Uma ou outra, ah, tia meu pai está preso, desabafa com você. Por mais que não percebam elas desabafam com a gente.

Toda aquela conversa trazida por Dara e Milena sobre ter compaixão pelas crianças, saber ouvi-las, perceber a necessidade que possuem de desabafar, gerou em Ana recordações da experiência que teve com Aline e no aprendizado que ela professora adquiriu ao não desistir do aluno. Talvez esse seu aprendizado a tenha também ajudado a desenvolver mais seu lado humano. Pois agir de forma a nunca desistir de um aluno significava compreender que todos tinham a capacidade de aprender, significava também compreender e aceitar as diferenças pra que essas não se tornassem motivo de desistência.

Essas recordações a levaram ainda mais longe, recordando toda sua trajetória na docência. E, como já não havia mais cartas pra poder entrar na conversa, quebrando as regras do jogo, mesmo porque sabia que as cartas eram só uma desculpa para os professores compartilharem suas histórias, decide relatar o que aprendeu naqueles seus quase vinte anos de profissão:



Ana Rosa – PEB I

Aprendi a ser mais humana com as crianças [...]. Você está vendo que você tem que buscar pra poder ensinar, toda hora preparando coisas diferentes, se você vê que de um jeito não deu certo, vamos procurar outro. Uma hora vamos encontrar um caminho que dê certo. Foi isso que fiz com ela, fui buscando vários caminhos, vários jeitos,

até chegar no ponto do que realmente aconteceu, que deu certo [...] Quando você dá aula em periferia, você lida com vários tipos de família, de seres humanos, de vidas diferentes da sua [...] e você se torna mais humana pra tentar ajudar. O pouco que você faz, que você ajuda acaba te deixando mais firme e mais preocupada com a vida do outro do que com a sua mesmo.

Entre olhares, expressões faciais e gestos, nós já tínhamos elementos suficientes para nossa última discussão. Milena, com sua voz fina e doce, nos havia contado que a partir do que foi conhecendo dos adolescentes, suas histórias e a necessidade que tinham de desabafar, gerou nela reflexões que trouxeram uma mudança na sua forma de olhar para o outro. O que denominou de compaixão.

Dara, como querendo reafirmar essa percepção que também tinha da necessidade dos alunos desabafarem, justifica que o fazem por sentirem confiança no professor. Explicando ainda que o respeito ao aluno também incluía não ultrapassar seus limites, entender o momento deles utilizando do afeto e do cuidado para resolver questões que transpassavam a esfera dos problemas escolares.

Ana, por fim, nos mostra que essa proximidade com os alunos, esse envolvimento, nos possibilita exercer o lado humano, do fazer algo por alguém, tentar ajudar e buscar diferentes formas, se necessário, pra se efetivar essa ajuda. Salientando que esse movimento passa a ser tão forte e efetivo que você deixa de se preocupar tanto com sua vida para focar suas atenções no outro.

Talvez aqui o leitor tenha lembrado e sentindo falta de um relato de experiência que muito condiz com essas nossas reflexões. Nossos professores já tinham percebido a coincidência, o que os levou simultaneamente a olhar para Damires, que já se encontrava com certo ar pensativo, recordando a imagem de um garoto com roupas infantis e cumpridas lambendo as embalagens de bolo que estavam dentro de um lixo da escola e de como isso a ajudou a se transformar como pessoa.

Nossos olhares novamente se entrecruzavam, mas dessa vez de uma forma tão límpida e clara que se nos esforçássemos um pouquinho conseguíamos perceber a natureza íntima dos que ali estavam. E essa nitidez, ao mesmo tempo em que fazia transparecer a essência de cada um dos professores, também refletia o que do outro havia em nós.

Era o final de um encontro plausível de comoção por alguns professores mais sensíveis. A veracidade dos sujeitos, saber que tudo ali que fora compartilhado de

fato existia, enchia nossa sala dos professores não só mais de significados, mas também de pertencimento, de entrega àquela escola, de entrega àquela profissão. Ser professor, sentir-se professor é o que sabíamos.

Virando por fim as cartas de Dara e Milena, nos surpreendemos ao visualizar que não estava escrito como anteriormente um saber específico que havíamos construído. Mas, juntando ambas as cartas formava uma pequena frase, talvez um singelo poema que resumia de certa forma o que aquele encontro compartilhando saberes e experiências representavam para nós professores:

*Do nada, nós existimos.
Com quase nada, nós resistimos.
E por tudo isso, ou às vezes até por nada...
É que nunca desistimos.*

CAPÍTULO 6: OS AUTORES ENTRAM NO JOGO

Como faço agora para contar que perdi a palavra, as palavras, talvez mesmo a memória, como faço para recordar o que eu era lá fora, e, depois se me haver recordado, como faço para encontrar as palavras que possam exprimir tudo isto; e as palavras, como faço para pronunciá-las (...). Ainda bem que há estas cartas, aqui sobre a mesa, um baralho de tarô, daqueles mais comuns (...) (CALVINO, 2001 p. 76).

Os professores já tinham ido embora, ou talvez estivessem se confraternizando no nosso churrasco, não sei dizer. Mas ali restava eu, professora, pesquisadora; numa sala de professores cheia de significados, com as cartas espalhadas sobre a mesa, tentando ligar os fios daquelas histórias, daqueles aprendizados. Já sabíamos relativamente os saberes produzidos por meio de suas experiências, mas ainda faltavam algumas compreensões. Dizeres outros que não estavam na alçada das experiências e dos relatos nos comunicar. Tratava-se de entender os porquês da produção específica daqueles saberes; de relacionar conhecimentos mais amplos que representassem e dessem um significado conceitual, ou seja, para além do cotidiano, mas um entendimento também científico. Conhecimento esse que estava na base da produção daqueles saberes. Ou seja, o jogo continuava, só mudavam os jogadores.

E cabia a mim, pesquisadora e anfitriã do jogo fazer essa relação. Eu já tinha tudo o que precisava: as cartas sobre a mesa (que representavam os professores e seus saberes); uma sala cheia de sentidos (com as histórias dos nossos professores: a palavra vivenciada); e novos participantes, os teóricos da educação.

Teóricos com novas jogadas e estratégias que só são possíveis por possuírem outra relação com as cartas aqui viradas. Não na posição que cabia aos nossos professores, onde aspectos envoltos de sensibilização e emoção estavam mais presentes. As cartas desses novos jogadores tinham outra moldura, marcada por décadas de pesquisas, conhecimentos construídos por cuidadosos procedimentos metodológicos e todo um vasto repertório de leituras, produções científicas que validavam, na linguagem educacional, seus dizeres. Enfim, eram livros e mais livros, todos pipocando em minha mente, só esperando o momento de também participarem do jogo.

Eis então que nossa taverna, digo, a sala dos professores continuava com sua mesa redonda ao centro, povoada pelas cartas agora não mais em branco, mas

com a escrita dos saberes que foram construídos pelos docentes. Os relatos, seus personagens e todo desenrolar das narrativas continuavam pairando pela sala como imagens ora paradas, ora em movimento, conforme a atenção que se desse a cada história. Como ocorre em nossas lembranças, quando são mais ou menos significativas.

Estava eu, sentada no mesmo lugar de outrora, olhando cada cadeira vazia, relembro os viajantes que as haviam ocupado. Eles haviam deixado um pouco de si e levado um pouco de mim, mas ainda faltava dar continuidade ao jogo. Afinal, se eu desse o jogo por encerrado o sentido daquelas histórias se resguardariam apenas aos personagens daquelas histórias e seria mesmo apenas uma simples sala cheia de sentidos.

Não seria justo com o valor e a proporção que aquelas histórias ganharam ao serem contadas, ao serem retomadas pelos docentes, ficar apenas no âmbito de relatos narrados. Havia ainda tanto a ser discutido, pensado, tinha tanta vida essa produção de saberes que era preciso legitimá-los, colocar esses saberes em outra roda de discussão. Nisso, outros viajantes já estavam se achegando, querendo também contribuir com suas experiências, com seus estudos e pesquisas.

Mas diferente dos professores, não era a blusa reluzente, o sorriso maior que a face, o olhar curioso que chamava minha atenção ao adentrarem no castelo. Mas sim o formato que se apresentavam a mim. Sim, exatamente, o formato. Apenas alguns, mais renomados na esfera educacional, é que se faziam presentes com um rosto ainda que embaçado por ser representação de capa de revistas pedagógicas. Os demais possuíam o formato de um livro, de uma dissertação, de uma tese, de um artigo, de uma ideia marcante, de um trecho grifado com caneta fluorescente. Outros ainda tinham o formato de cenas sequenciais como as histórias de filmes.

E assim, com esses formatos é que eu os reconhecia, os caracterizava e me sentia a vontade pra iniciarmos a conversação. Porém, da mesma forma que ocorreu com os professores, não seria por meio de palavras, e sim pelas cartas. Ou melhor, pelo que as cartas (o conjunto de saberes registrado nessas) nos possibilitavam trazer de discussões teóricas.

Olhei-as novamente esparramadas sobre a mesa, suas relações e peculiaridades, logo me requisitou pensar no trabalho desses docentes, nas condições que exercem suas funções, no plano de fundo, no cenário que contextualiza essas histórias e que possibilitou a construção específica dos doze

saberes os quais serão, a partir de agora, nossos objetos de estudos. Ou melhor, as cartas que darão aos novos participantes condições de entrarem no jogo. Apenas para recordar, são elas: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-los para conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”.

Recolhi-as, juntando em um monte. Olhei ao redor da mesa como que pedindo permissão aos novos jogadores pra dar início à partida. Qualquer desavisado que entrasse na sala naquele momento veria apenas uma moça de cabelos longos e óculos, sentada numa mesa redonda coberta de livros, textos, folhas e mais folhas de anotações. Daria risadas se soubesse que se tratava de uma partida de cartas.

Ainda eu não sabia ao certo quais seriam as regras, quem começaria o jogo e como seria esse diálogo com os autores. Voltei então para a base de minha pesquisa, os dados. Comecei assim misturando o baralho de tarô. Suas histórias já tinham sido tão relacionadas, interligadas uma com as outras, que sentia até dificuldade de separá-las. E talvez, nesse momento, é que a primeira regra surgiu: pra virar uma carta, outras também seriam juntamente viradas, pois estavam grudadas.

Ao olhar para aqueles novos viajantes e seus formatos um tanto esquisitos para com quem se estabelecería uma conversação, percebi outra regra desse jogo: dessa vez, só eu mexeria nas cartas, a única por sinal que estava fisicamente preparada para isso.

Enquanto embaralho, volto a pensar no contexto, nas condições de trabalho do professor e nas tensões nas quais se inseriam os docentes. Nisso, um dos artigos de revista científica que ocupa uma das cadeiras, começa a se agitar. Percebo o momento de iniciar o jogo, viro a carta aglomerada com outras duas, eis que saem os saberes: “lidar com a adversidade”, “afetar-se” e “estudar os pais”. Suas páginas começam a virar vagarosamente, são as ideias de Nacarato, Varani e Carvalho (2007) que trazem algumas considerações sobre meus pensamentos iniciais.

Os autores elencam cinco elementos que consideram determinantes nas condições do trabalho do professor, dentre os quais: as condições físicas da escola e as relações entre seus atores; as condições profissionais dos docentes; o sistema

burocrático imposto ao trabalho docente; os controles externos sobre o trabalho docente; e as implicações do projeto político-educacional do governo (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007, p. 79).

Desses itens, trago a questão da relação entre as pessoas que estão envolvidas na escola, em específico, os diretamente envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Os autores destacam a mudança na relação entre esses atores devido às próprias transformações que ocorrem a nível social, dando como exemplo as modificações na estrutura familiar e nas próprias relações de convivência e de poder.

Todas essas transformações contribuem para o surgimento de estudantes com perfis bastante diferenciados. De fato, os estudantes trazem para a sala de aula sua vivência e tentam exercer seu direito de livre expressão, a todo momento – não importando expressar o que e de que forma. Se, por um lado, esse perfil de estudante motiva alguns professores, por outro, pode ter como consequência, algumas vezes, a falta de limites dos(as) alunos(as): muitos(as) não respeitam os direitos e diferenças dos outros personagens do ambiente escolar, onde incluímos o(a) professor(a). Parece, muitas vezes, haver uma inversão completa de poder (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007, p. 81).

A existência desses perfis tão diferenciados pode gerar, portanto, como vimos em nossos professores, o saber específico de lidar com as adversidades. Vimos essas adversidades estampadas de várias formas: em nível social, com Damires e o estudante que pegava lixo pra comer no intervalo; ou com Ana, lidando com o abandono das crianças pelas mães; ou a nível estrutural, como Dara na escola rural e suas funções variadas; ou ainda as adversidades do próprio relacionamento, como no caso de Rosa e o destrato recebido por sua aluna, de Elias aprendendo a não criar antipatia por alguns alunos, de Marina e Vanda desenvolvendo o autocontrole e Vanusa impondo limites nas relações que intimidavam sua segurança pessoal.

O aprendizado de como lidar com essas adversidades torna-se ainda mais dificultoso para Nacarato, Varani e Carvalho (2007) devido à ausência de instrumentos que poderiam contribuir para esse convívio social, limitando assim o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acrescentando ainda o desinteresse do estudante pela escola como mais um agravante nessa convivência.

A falta de mecanismos que possam efetivamente arbitrar com justiça e imparcialidade as relações de convívio social tem dificultado o trabalho pedagógico. Sabemos, no entanto, que muitos professores(as) tentam lidar com essas questões de convívio diário por meio de constantes negociações e renegociações com os

estudantes. Mas isso acaba exigindo do docente dispêndio de muita energia (NACARATO; VARANI; CARVALHO, 2007, p. 82).

Talvez, possamos pensar que essa própria ausência de instrumentos seja o mantenedor das situações de adversidades. Se na escola de Dara houvesse os recursos estruturais necessários, como profissionais para merenda e para lecionar nas demais salas, não haveria a necessidade da professora exercer diferentes funções na escola.

Nisso, outro jogador, representado por meu livro de cabeceira, pede a palavra. Perrenoud (1993), focando as situações problemáticas como cotidianas na profissão docente, e, portanto, necessárias de serem discutidas no âmbito formativo, salienta que ensinar significa por vezes agir precisamente de tal forma a levantar o menos possível de prejuízos em situações cotidianas, emergenciais, que não possuem tempo pra serem planejadas, numa incerteza permanente e “sem dispor do tempo nem dos meios para pensar nos prós e contras, com o sentimento frequente que poderia ter escolhido outra opção” (ibidem, 1993, p. 108).

Claro que, quando se trata de problemas mais duráveis há a possibilidade de um planejamento e reflexão para a ação mais efetiva do docente. Mas no dia a dia o professor se defronta com uma série de microproblemas que necessitam de resoluções imediatas, o que faz Perrenoud (1993) questionar sobre quais competências estão em jogo nessas situações. Como hipótese pra sua resposta, coloca que essas resoluções parecem vir ao encontro de automatismos, de esquemas de ações que são parcialmente inconscientes, de mobilizações de fragmentos do que se conhece, o que pode justificar a impressão que os professores possuem de que seus ensinamentos vêm muito mais daquilo que são, de sua personalidade.

Aqui penso na fala de Ana e sua relação com a docência estar fortemente entrelaçada com seus princípios e aprendizados, com sua vivência na maternidade, quando diz: “[...] *não tinha na minha concepção de mãe e de professora que mãe largava o filho, que mãe abandonava o filho. Nunca, eu não aceitava [...]*”. Valor esse que a levou, por várias vezes, a intervir na vida familiar das crianças, inclusive se adjetivando como “*briguenta*” por não aceitar as formas de destrato que as mães de seus alunos apresentavam. Ou seja, ações marcadas pelas suas vivências pessoais como mãe, pela forma que agia com seus filhos e pela diferença que via na forma

que as mães de seus alunos os tratavam, indignando-se com essa gritante realidade.

Perrenoud (ibidem), diante da possibilidade de que a aquisição desses hábitos possa vir a ser fruto de uma ação formativa, observa a necessidade de fazer com que esses professores passem por situações adversativas e conflituosas, periodicamente durante sua formação, analisando o que pensaram, fizeram e sentiram nessas circunstâncias, não enfatizando julgamentos, “a acentuar a diferença com ‘o que teria sido necessário fazer’” (PERRENOUD, 1993, p. 109), mas como auxílio a dominar seus impulsos, emoções, etc. Esse tipo de formação é denominada pelo autor de modelo clínico de formação.

Destaca ainda que a formação teria que preparar o professor pra lidar de forma mais serena, mais lúcida com essas situações, não no sentido de banalizar o sucesso e o fracasso a ponto dessas situações não incomodarem. “Mais vale que incomode, mas sem destruir” (PERRENOUD, 1993, p. 112). Justifica ainda que o fatalismo existente em alguns professores se trata menos de uma escolha ideológica e mais de um mecanismo de defesa.

Esse incômodo faz Betini (2004) entrar no jogo por intermédio de sua dissertação de mestrado, onde visou o estudo de uma escola, Betel, dos anos de 1997 a 2000, na cidade de Paulínia – SP, registrando o trabalho desenvolvido pelas professoras. Situa e contextualiza a singularidade dessa escola que atende a classe popular, pontuando assim seu estranhamento inicial com os modos e costumes de vida de seus alunos pertencentes a uma realidade tão precária e destoante da sua.

Os hábitos de higiene, como tudo o mais, nos distanciavam. Os odores, as aparências, as roupas, nada nos era familiar. Poucas crianças faziam o nosso “padrão” de bem cuidar do corpo e do vestuário, principalmente em 1997. Aceitar esse padrão fez parte do nosso trabalho. Aceitar não significa manter, mas partir dele, primeiro aproximar-se para descobrir como introduzir outros hábitos, sem discriminar. Seria possível? A incerteza de não saber como trabalhar com elas, sem discriminar, sem mostrar a repulsa, nos levava todos os dias à reflexão isolada ou compartilhada. O que é apenas nosso hábito burguês, o que revela a situação de classe, o que pode e deve ser modificado? Por isso, o cuidado com a linguagem, com as justificativas empregadas, para que a discriminação não se instalasse... (BETINI, 2004, p. 9).

Além do que já fora trazido por Nacarato, Varani e Carvalho (2007) sobre a adversidade enquanto geradora de tensões no trabalho docente, ou ainda por Perrenoud (1993) da função formativa enquanto instrumento para se desenvolver o

domínio dos impulsos e emoções, Betini (2004) trouxe para discussão do nosso jogo outro aspecto que pode ser consequência da adversidade quando esta não for trabalhada e refletida: a discriminação, o preconceito e a sensação de repulsa pelo diferente.

Ou seja, a forma que me afeto com o diferente, com o conflito. Lembro-me de Elias que nos demonstrou o saber do “afetar-se” quando superou essa repulsa, essa antipatia por determinados alunos em nome de trabalhar melhor com seu aluno e sair menos desgastado da sala de aula. Rosa também nos revelou seu aprendizado do “afetar-se”, no sentido de amadurecer o modo que se deixava afetar, quando aprendeu a estar próxima do aluno sem, contudo, levar para o lado pessoal as consequências negativas que pudessem ser geradas dessa proximidade.

Betini (2004) ainda coloca que a escola pertencia a um bairro rural em processo de urbanização, tendo na vizinhança uma ocupação de sem tetos. Se apresentavam certas dificuldades na negociação com eles pra se ter a preservação, sem arrumbamentos dos banheiros aos finais de semana e também a negociação do empréstimo da quadra, sem a necessidade de invadir a escola.

A precariedade ainda se dava nas salas úmidas, no esgoto a céu aberto próximo da escola, na constante falta de água, nas ruas ao redor não asfaltadas, falta de higiene e constantes odores do ambiente, vindo das próprias crianças que não possuíam o hábito de higiene.

A maioria dos alunos da escola não estava na série condizente com sua idade. Numa sala de segunda série, havia alunos de 9 a 14 anos, vinte ao total. E, nesse contexto, as professoras tinham por interesse fazer um trabalho que recuperassem esses alunos de forma a não continuar essa reprodução de fracasso escolar, de não repetir a formação dos pais desses alunos.

Quanto mais a dissertação de Betini (2004) apresentava-se na nossa roda de discussão, quanto mais suas páginas viravam uma a uma retomando sua experiência com uma escola de contexto tão distinto do seu, mais as cartas que expressavam esses agravantes sociais reluziam, fazendo-nos aproximar da realidade também vivenciada por nossos professores. Claro que com algumas diferenças.

Em Betel, a autora aborda as adversidades mais relacionadas à: ausência de recursos materiais, falta de higiene e saneamento básico, ambiente rural, ocupação de sem teto e constante migração da população. Já, pelas falas de nossos

professores, as situações adversativas estão relacionadas à: ausência de recursos materiais, tráfico de drogas, abandono de incapaz e famílias ligadas ao crime.

Ao falar sobre as necessidades que envolvem a questão social, a autora coloca a importância primeira de se conhecer essa classe social e as necessidades que advindas desta, tanto as de cunho imediato e social, quanto histórica, para que haja a possibilidade de mediação. O professor só se tornará de fato professor de determinada classe social quando se inter-relacionar tanto com os alunos, como com os seus familiares, para conhecer a realidade daquela demanda.

Esse conhecimento proporcionará a criação de estratégias específicas para atender aqueles alunos pertencentes a uma específica classe social, ajudando nessa mediação. Essa importância é colocada pela autora não apenas de forma conceitual, mas enquanto palavra vivenciada, uma vez que foi professora na escola de Betel e fez parte de um grupo de professoras que desenvolveram estratégias e saberes pra lidar com as adversidades presentes naquela escola.

Relata então uma experiência que teve com outra professora ao acompanhá-la na visita a um de seus alunos, colocando a mudança que percebeu em seu aluno após sua ida a casa dele. E também das descobertas que fez, como o fato da família residir em Paulínia em situação de migração, temporariamente, portanto, contra a vontade, o que ajudava a entender os motivos que levavam o pouco envolvimento do aluno com as aulas.

Observa também que a realidade de vários outros alunos também se registrava pela situação de migração, de virem das regiões norte ou nordeste em busca de emprego, acarretando em várias mudanças durante o ano, o que fazia com que os alunos passassem por várias escolas.

Saberes esses que coincidem com o realizado por Marcela em relação ao saber construído sobre “estudar os pais”. Numa tentativa de obter o apoio das famílias, Marcela tinha por ação conversar com os pais sobre o desenvolvimento dos filhos na escola, pedindo ajuda quando necessário. Porém, ao vivenciar situações de agressão física por parte dos pais nas crianças, possui por conduta atual investigar a família, conhecê-los antes de tomar qualquer tipo de providência.

Folheio outras páginas de nossa jogadora Betini (2004), onde relata uma vivência planejada e organizada pelas professoras da escola de Betel de visitar algumas das crianças, aquelas que sentiam necessidade, que pareciam estar mais

distantes das atividades que eram desenvolvidas na sala de aula, como forma de conhecer mais a classe social que estavam atendendo.

Quando a professora pertence a uma outra classe social, ou a um diferente segmento da mesma classe social dos seus alunos, para que a aprendizagem (sobre a classe social) ocorra, e esse aluno possa beneficiar-se dela enquanto sujeito coletivo, a professora deve estudar as necessidades dessa classe social, imediatas e históricas, além das necessidades pessoais da criança, para que seja possível a mediação. Foi o que ocorreu na escola de Betel. A professora *em si* é professora, mas somente o será *dos alunos daquela classe social*, quando se inter-relacionar com eles e suas famílias para o conhecimento de suas necessidades e de suas demandas, além do conhecimento das individualidades de cada criança... É fundamental que passe a ser professora *com domínio de si*, isto é, para que ela saiba como fazer a mediação desses saberes para aqueles alunos; para que os alunos consigam apropriar-se dos conhecimentos e, a partir daí, possam utilizá-los em suas práticas sociais. Só assim, os conhecimentos se tornarão uma segunda natureza da criança (BETINI, 2004, p. 76).

Recordo-me de um dos saberes construídos por Marcela, como se alguma relação importante fosse visualizada em suas reflexões e histórias. Observo assim que, tanto no caso de Marcela, como no da autora há por ênfase a importância de conhecer a família das crianças, esse “estudar os pais”, relatado por Marcela enquanto aprendizado de profissão.

Porém a forma que lidam com esse saber é antagônica. Betini (2004) utiliza da visita à família, do conhecer os pais enquanto instrumento de aproximação ao aluno. Já Marcela utiliza de sua aproximação com os alunos para estudar os pais, perceber o que poderá falar ou não pra eles, e se há oportunidade de diálogo e de apoio familiar para preservar a integridade física dessas crianças.

As diferentes formas de se lidar com o mesmo saber, ou ainda, a construção de saberes diferenciados conforme o professor e a realidade vivenciada por este fez, durante as reflexões do jogo, voar em minhas mãos um trecho que grifei de Tardif (2000) denominando o saber situado ou saber localizado. Ao especificar e caracterizar alguns dos saberes profissionais que abarcam a docência, dentre os quais o fato de serem: temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados, finaliza discorrendo sobre o fato dos saberes profissionais trazerem as marcas do humano (TARDIF, 2000, p.13-18).

Foquemos por hora, a especificidade do saber profissional ser personalizado e localizado. O autor realça que o professor possui uma trajetória de vida, cultura, emoções e personalidade que carrega consigo, levando essas suas marcas para a

realidade na qual está inserido. Marcela, em uma vivência que requisitou seu saber da ação solitária como mecanismo de proteção aos seus alunos, foi ao encontro desse saber do “estudar os pais” por intermédio do que conhecia das crianças e do que elas contavam. Betini (2004), em uma ação planejada coletivamente também se apropriou desse saber “estudar os pais”, mas com o foco de se aproximar de alguns de seus alunos, que estavam mais distantes dos acontecimentos de sala de aula.

Porém apenas com aquele trecho em mãos, não haveria como aprofundar mais em suas ideias. Senti que era ora de retomar as cartas e virá-las conforme haviam se juntado, eis então que aparece: “tornar-se humana”, “ação solitária” e “conhecê-los para conhecer-se”.

Retomo então seu artigo de revista do qual havia retirado o primeiro trecho, que parecia estar mais brilhante do que nunca, não deixando dúvidas que iria continuar a contribuir com as discussões do jogo. Nele, Tardif (2000) ainda nos demonstra que o saber docente também é situado, ou seja, se constitui para atender uma determinada situação particular, e é nessa particularidade que esse saber construído ganha sentido. O sentido provido pelas professoras acima analisadas não são os mesmos, são inclusive antagônicos, e essa diferença no sentido é gerada justamente pela localização da construção desse saber, sua especificidade e singularidade.

Outra questão importante de pensarmos a respeito do saber profissional ser situado é sua capacidade de ser amplo e singular. Amplo, pois está diretamente relacionado e singular porque não dependente, das relações, contextos e sujeitos envolvidos na construção desses saberes.

Ora, provavelmente se Damires tivesse vivenciado um contexto de escola particular, de crianças bem alimentadas, bem cuidadas, provavelmente não haveria necessidade de construir enquanto saber o “tornar-se mais humana”. As marcas deixadas em Ana Rosa, em seu aprendizado de “nunca desistir de um aluno”, talvez não fossem tão fortes se o contexto vivido pela criança Aline não fosse do abandono materno de sua educação, fator esse da maternidade que, como vimos em Ana, é determinante em sua ação docente.

Se a realidade presente desses professores, de lecionarem em escola pública, em específico em uma comunidade onde é forte a convivência dos alunos com o tráfico de drogas, crimes e principalmente a situação de abandono (de vários tipos), talvez nossos professores não precisassem construir o saber da “ação

solitária” como forma de lidar com esse abandono, mas talvez, tanto em escola pública, como particular essa ação tenha a ver com o “se virar sozinha”.

Sobre essa solidão, quase que escondida no meio de tantos livros, artigos, dissertações e revistas científicas presentes em nossa conversação, resgato a pesquisa de Chaluh (2008), em que, além da simultaneidade de lugares⁷ vivenciados durante um ano em uma escola pública, a pesquisadora conta-nos sua experiência ao acompanhar semanalmente as aulas de um quarto ano e o trabalho que desenvolveu junto à professora Clarice, regente da sala, compartilhando também os aprendizados e reflexões suscitados pela vivência dos alunos de se ter duas professoras em sala de aula, já que os discentes reconheciam a pesquisadora como professora.

A fim de apontar os sentidos produzidos por essa situação, houve no ano posterior a pesquisa uma conversa com Clarice, que trouxe algumas percepções à pesquisadora, dentre as quais destaco:

O que gostaria de resgatar, porém, é a questão apontada por Clarice em relação às condições de trabalho atuais das professoras, e, nesse sentido, a não possibilidade de refletir sobre o seu próprio trabalho diariamente; além disso, a importância de olhar o lugar que eu ocupei na sua sala como um lugar a ser valorizado dentro da escola ao mostrar que os tempos na/da escola não permitem que a orientadora pedagógica nem a professora de educação especial disponham desse momento para “trocar”, para compartilhar com ela algumas experiências. E qual o sentido de trocar nessa frase? O sentido da troca, apontado nesse momento pela professora, tinha a ver com a possibilidade de ter alguém que olha, que vê e que diz o que vê (CHALUH, 2008, p. 156).

Solidão essa que não fora mais vivenciada pela professora Clarice quando permaneceu junto com outra pessoa em sua sala. Anteriormente, pelas próprias condições do tempo escolar, não se permitia a troca com outros profissionais e especialistas que estão presentes na escola. Troca essa que, ao longo da pesquisa de Chaluh (2008), é definida pela professora Clarice por uma sensação que a companhia da pesquisadora não a fazia mais sentir-se tão sozinha.

⁷ A autora discute o seu lugar de pesquisadora na escola e afirma que para compreender a escola na sua complexidade é preciso estar na simultaneidade de lugares, ou seja, nos diferentes lugares que ocupou nessa instituição.

E isso só foi possível com a mudança de realidade escolar (receber uma pesquisadora na sala de aula) e das necessidades a serem atendidas naquele momento (reflexão sobre o trabalho desenvolvido e troca de experiências).

Das três cartas que ali davam continuação a nossa conversa com os autores: “tornar-se humana”, “ação solitária” e “conhecê-los para conhecer-se”, percebia principalmente nas duas primeiras, aprendizados fortemente relacionados a essa especificidade colocada por Tardif (2000) do saber situado. Saberes esses que foram reproduzidos na fala de vários dos nossos professores: Damires, Milena, Ana Rosa, Marcela, Marina, Rosa e, inclusive, em outros momentos das entrevistas que não serão aqui contemplados.

(...) Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados, em uma situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2000, p.16).

Portanto, além de amplo, o saber situado é singular, no sentido de personalizado, não formal, subjetivado. Ou seja, os saberes profissionais estão vinculados à pessoa, a sua trajetória de vida e suas experiências, pois a função docente se trata de um trabalho cuja base é a interação humana.

Cassão (2012) entra no jogo com sua dissertação de mestrado, onde pesquisou as marcas de alteridade presentes em docentes no início da profissão, apontando alguns relatos que indiciavam como marcas a “solidão docente”. Narra que uma das professoras (Kátia) entrevistadas iniciou seu trabalho em uma creche tendo vários problemas com as colegas de trabalho devido ao clima de competitividade, e a única forma de prosseguir o desenvolvimento do seu trabalho era solitariamente. Situação essa, entendida pela autora, como uma solidão quase que inevitável de acontecer.

Talvez possamos relacionar o termo “inevitável” utilizado por Cassão (2012) com o saber situado (TARDIF, 2000), não no sentido determinista, mas no sentido do contexto, das relações que se desenvolvem, que requisitam ações singulares, parecendo assim inevitáveis por estarem sempre relacionadas a uma determinada necessidade e realidade escolar, levando em consideração as condições de trabalho docente.

A singularidade na construção desses saberes, sua especificidade de ser situado, é que nos permite pensar sobre as riquezas das construções e das relações que se efetivam no ambiente escolar. Provavelmente se fossem outros professores e se fosse outra a escola, seriam outros os saberes dos quais estaríamos porventura analisando.

Essa interação humana e a riqueza pertencente ao saber profissional por ser este personalizado, me fez lembrar uma das cartas viradas: “conhecê-los para conhecer-se”. Na função de aluno e de professor não é apenas a interação com o conhecimento de cunho científico que está em jogo. Como afirma Tardif (2000), o professor trabalha com o ser humano e por isso seus saberes trazem as marcas desse humano. Portanto, podemos pensar que o autoconhecimento a partir da interação com o outro também constitui os saberes da profissão.

Aprender a ter autocontrole porque observou que na interação com seus alunos, esses iam até seu limite, foi o que Marina nos mostrava de aprendizado construído; ter autocontrole pra poder ajudar seu aluno a também ter controle no seu comportamento agressivo, foi o que Vanda nos relatou; sair de uma situação de risco, ao conhecer até onde iria sua estrutura emocional pra lidar com acontecimentos que a ameaçavam e com isso aprender a se colocar, a “ter postura”, foi o que Vanusa nos contou. Essas professoras são só uma pequena exemplificação de como essa relação entre conhecer os alunos e se auto conhecer a partir deles, desencadeia uma série de aprendizagens da profissão.

Acredito que ainda tenhamos uma noção muito simplificada e às vezes até padronizada do que de fato acontece dentro dos muros da escola, na interação entre seus sujeitos, nos aprendizados construídos e reconstruídos constantemente, na dinâmica cotidiana que, aos olhos dos desavisados, aparenta ser repetitiva e mecânica.

Depois de diversas reflexões, parecia ainda que alguns dos autores gostaram de nosso jogo e, em minha mente, borbulhavam seus nomes como que me dizendo que também tinham experiências para compartilhar: Dei continuidade ao jogo e virei outras três cartas: “relação com o conhecimento” “atitude investigativa”, “saber ouvir”. Essas cartas suscitam-me uma sequência de imagens semelhante a cenas de filme:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota (...). Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. (...). Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação (FREIRE, 2000, p. 48).

Freire compartilha uma das suas vivências de outrora como aluno, cujo valor de seu trabalho e de seu desenvolvimento se deu por um único gesto do docente, um simples detalhe em sua postura que fez o autor levar para sua lembrança essa situação como fator de contribuição e estímulo em sua formação inicial. Aqui, embora se tratando de uma vivência cotidiana, fica clara a importância dos detalhes, dos indícios, dos pormenores enquanto objeto de análise (GINZBURG, 1989), no sentido do que se há por dizer daquilo que já se está dito. A nota dez já estava presente na prova de Freire, mas a sua avaliação acompanhada com um gesto afirmativo do professor, dava a ele um sinal de aprovação no meio de tantos outros sinais de reprovação que recebia dos colegas adolescentes e de si próprio.

E nos nossos professores? Será que algum dos saberes fora construído a partir desses detalhes, ou seja, das minúcias e brechas que podemos encontrar daquilo que já está posto?

Talvez possamos pensar na questão na “relação com o conhecimento” como forma de incluir o que socialmente fora excluído: a história dessas crianças e adolescentes; a história de abandono quase que instituída nas comunidades mais carentes. Claro que alguns professores colocam a ajuda e intervenção dos colegas de profissão, do apoio da coordenação e direção escolar, etc, mas aqui estamos falando do abandono social, das condições mínimas de amparo e cuidados, necessidades para além das pedagógicas e que se só se fazem conhecidas através dos relatos de indignação e de contestação desses professores frente ao que se deparam e ouvem de seus alunos.

A relação com o conhecimento aqui consiste na observação dos detalhes, ou melhor, fazer dessas pistas, desses indícios, instrumentos que modelam e mobilizam a construção do aprendizado. Por exemplo, quando Pablo percebe que para desenvolver assuntos aparentemente tão distantes como a Grécia Antiga, necessitou observar aspectos que envolviam a realidade de seus alunos que permitiria fazer a relação com o conteúdo que deveria abordar, encontrando nas manifestações de rua que estavam bem latentes no momento pra realizar essa transposição.

Ou ainda, outro aprendizado que vai ao encontro do colocado acima, se trata da “atitude investigativa”. Como em Vanusa, que identificando em alguns momentos certo desinteresse pelos conteúdos que abordava, utiliza-se da aproximação com os alunos para melhorar a relação com eles e, com isso, uma maior aceitação e interação durante suas aulas.

Mas Freire (2000) não tinha apenas uma experiência para compartilhar naquele fim de tarde dialogando com tantos outros autores. Com uma vasta literatura, dedicando um livro completo para tratar dos saberes necessários ao professor, também dialoga com nossos professores, mais especificamente com Pablo e Rosa, ao falar sobre a importância do processo da escuta na relação entre professor e aluno.

A importância do saber escutar os educandos é definida pelo autor como forma de aprendermos a falar com eles. O ato de fala enquanto consequência da escuta. Escuta aqui trazida como ato paciente e crítico. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala *com* ele” (FREIRE, 2000, p. 128).

Não é apenas a capacidade de ouvir, mas no conceito de Freire (ibidem) trata-se de se dispor a abrir-se à fala do outro, aos gestos e diferenças do outro. Não se trata também de quem escuta reduzir-se a fala do outro, isso seria “auto-anulação” (FREIRE, 2000, p. 135), uma vez que “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 2000, p. 135). É justamente na boa escuta que se há o preparo para se posicionar e se colocar frente às ideias de quem as falou.

Pablo nos traz em seu relato essa sua posição da escuta enquanto possibilidade ao diálogo, ocasionando uma aproximação com os alunos, ajudando no melhor relacionamento entre eles. Essa sua apropriação do saber ouvir, além de,

como assinalado por Freire (2000), promover o diálogo, também agregou a sua postura o fato de não levar as possíveis ofensas para o lado pessoal. Talvez possamos considerar essa sua atitude outra característica do bom ouvinte.

Rosa deixa bem claro que foi na escola, nas experiências com seus alunos, que adquiriu por aprendizado o ato de ouvir, dizendo que no início de sua carreira não tinha paciência para esse saber, uma vez que não considerava importante a fala do aluno quando relacionada aos seus problemas pessoais. Porém, aos poucos, foi percebendo a impossibilidade de separar as situações escolares com as que eles traziam de casa.

Podemos pensar aqui também no que Freire (2000) diz sobre o abrir-se à fala do outro. Talvez tenha sido esse movimento, juntamente com a questão do respeito ao aluno, que já vimos ser algo marcante em Rosa, que a ajudou nesse processo de aquisição do saber ouvir. Falando do saber “respeito ao aluno”, outro autor também se dispõe a compartilhar sua experiência.

E nisso, outras cartas precisavam ser viradas para continuar o jogo. Nossos jogadores de agora tinham pressa, pois uma ideia sugeria logo outra, uma reflexão já se relacionava com outra, era uma dinâmica diferente que necessitava certo movimento para que não se perdesse as discussões. Viro mais três cartas, que já se apresentavam, como as anteriores, grudadas em decorrência de suas relações. Eis que são: “respeito ao aluno”, “nunca desistir de um aluno” e “ter postura”.

A imagem de um homem, um pouco calvo, com seus óculos redondos e de bigode, se destaca perante os demais viajantes. Se o tempo não distanciasse tanto nossas existências, talvez minha admiração por sua história e pela representação que teve na vida de adolescentes, filhos da revolução, pudesse ter sido por ele conhecida. Professor numa colônia educacional destinada a crianças abandonadas e jovens delinquentes, no contexto da denominada Revolução de Outubro na Rússia, Makarenko (1980) apresenta-nos em sua célebre obra Poema Pedagógico, sua vivência como diretor da colônia Gorki, no período de 1920 a 1928. Local esse no qual inicia seus primeiros passos rumo a uma educação social, cujo maior princípio referia-se à coletividade para o desenvolvimento da personalidade desses jovens.

Sem o uso de uma criança teorizada, ou a caracterização de jovens fictícios, assim como em nossos professores, o valor de sua obra está justamente na realidade que cerca os fatos, convidando-nos a todo o momento a pensar nas

questões educacionais contextualizadas, seja numa situação de conflito, ou fruto de suas leituras pedagógicas, ou ainda, resultado de uma construção coletiva.

Sua presença me remete ao saber: “respeito ao aluno”. E, para nos ajudar a aprofundar neste aprendizado, escolho um dos trechos mais marcantes de sua obra, para tornar o jogo um pouco mais conflitante. A princípio, os demais jogadores pareciam questionar tal escolha, devido sua aparente contradição com esse saber, porém as discussões que poderemos traçar a partir da posterior citação, talvez sejam mais interessantes do que se apenas me pautasse em uma referência conceitual do significado de respeito e de sua abrangência.

No início da colônia Gorki, rodeada por bosques isolados, contando com três outros educadores além de Makarenko (1980), chegam os seis primeiros pupilos a ocupar a colônia. Quatro dos jovens, com dezoito anos, apresentavam processos judiciais por assalto a mão armada e os outros dois mais novos tinham acusação de roubo.

Logo na primeira semana de convivência os jovens tratavam os educadores com indiferença, não ajudando nos afazeres rotineiros, além de também saírem da colônia sem dar satisfação a noite, voltando apenas no dia seguinte. Um dos jovens, já nessa semana inicial, acabou sendo preso por assassinato e roubo durante uma dessas saídas noturnas. Outras situações de recusa desses jovens pelos métodos utilizados pelo autor, como a exemplo trabalharem para o bem comum, é citada ao longo da história.

Os primeiros meses da nossa experiência não foram para mim e para os meus colegas apenas um período de desespero e de tensão impotente, foram também passados à procura da verdade. Em toda minha vida nunca li tantas obras pedagógicas como nesse Inverno de 1920 (MAKARENKO, 1920, p.29).

Nesses meses a colônia estava se tornando um local mal visto pela redondeza, no que Makarenko (1980) sentia cada vez mais a necessidade de agir imediatamente, pois os colonos estavam a cada dia criando o hábito de ridicularizar os funcionários, reclamar das refeições ofensivamente, jogar no refeitório os utensílios da cozinha quebrando-os, recusavam a trabalhar, destruíam o telhado do barracão, além das constantes reclamações dos aldeões de assalto e roubo durante as madrugadas.

E o prodígio realizou-se: larguei a amarra pedagógica. Uma manhã de inverno pedi a Zadorov que fosse cortar lenha para a cozinha. Ouvi a sua resposta habitual:

-Vai tu: vocês estão bem aqui.

Indignado com a afronta, num estado de raiva desesperada a que me tinha levado a experiência de todos os meses passados, ergui o punho e bati em Zadorov na cara. O golpe foi violento porque ele não se aguentou de pé e caiu por cima do fogão. Bati-lhe segunda vez, agarrei-o pelo colarinho, tornei a levantá-lo e bati-lhe terceira (MAKARENKO, 1980, p.30).

Após esse episódio, o autor conta-nos sobre a expressão aterrorizada de Zadorov, o silêncio dos demais pupilos e sua posterior ordem de irem todos ao bosque trabalhar, receando naquele momento fornecer machados e ferramentas na mão dos jovens, mas sua fúria era tamanha que estava preparado pra tudo que pudesse surgir daquela situação.

O restante do dia, pela surpresa do autor, correu bem com todos trabalhando no bosque e cortando as lenhas, embora nem o autor, nem os jovens estivessem ainda muito à vontade, mas o próprio trabalho e as belezas do bosque ajudavam a diminuir esse desconforto.

Numa pausa depois do almoço, a primeira conversa entre eles surgiu com Zadorov às gargalhadas lembrando a situação, não acreditando na coragem que teve o autor em afrontá-lo, até mesmo pelo jovem ser bem maior e mais forte que Makarenko.

A partir desse evento ocorreu uma transformação na forma que se estava caminhando as situações cotidianas. O autor coloca que decidiu não mais abrir mão da disciplina e do trabalho. Evidenciando ainda que embora os remorsos de sua ação não pesassem, sentiu “a incongruência pedagógica e toda a ilegalidade jurídica do caso” (MAKARENKO, 1980, p. 33), mas que também percebia que “a pureza das minhas mãos de educador era uma questão secundária em comparação com a missão de que estava incumbido” (MAKARENKO, 1980, p.33).

Claro também que o autor nos evidencia que não pensara nenhum minuto sequer de fazer da violência seu método pedagógico e que o ocorrido com o Zadorov custou muito ao autor receando, após aquela situação, entrar em qualquer caminho que pudesse gerar resistência com os pupilos. Aos demais educadores surgiu certa desconfiança e decepção com o diretor da colônia Gorki pelo ocorrido. Já nos pupilos teve por efeito (principalmente em Zadorov) a admiração pela proeza e coragem de Makarenko (1980), mudando inclusive na forma de se relacionarem com o diretor. Isso fazia alguns dos educadores estranharem, achando inclusive deplorável os jovens terem admiração por aquele que em um momento de fúria usou

da violência contra eles, fazendo os educadores pensarem nos motivos que levaram a essa admiração. No que o autor conclui:

Analise bem: o fato está em que Zadorov é mais forte do que eu, teria podido estropiar-me num abrir e fechar de olhos. E, no entanto, ele não tem medo de nada, e Burun também não, nem os outros. Em toda esta história eles não vêem as pancadas, vêem a cólera, o homem que rebenta. Compreendem perfeitamente que eu teria podido não lhe bater, mas devolver Zadorov como incorrigível à Comissão da Infância Delinquente e causar-lhe muitos dissabores sérios. Mas eu não fiz isso, escolhi uma linha de conduta perigosa para mim, mas humana e não formal. É evidente também que eles precisam da colônia. Isto é mais complicado. Por outro lado veem que nós trabalhamos muito pra eles. São homens, apesar de tudo. Isto que é importante (MAKARENKO, 1980, p. 35).

Percebo na literatura de Makarenko (ibidem) uma maneira não tão padronizada de descrever os conceitos educacionais, talvez por suas escritas sofrerem a marca da realidade, de situações concretas das quais ideologias e conceitos ficam expostos às marcas do humano. Mas, nem por isso o belo, o literário, ou o pedagógico é retirado de sua obra. Não é porque foge de uma literatura pedagógica convencional, baseada em teorias conceituais do que o professor deve fazer e ser, ou por não se caracterizar como uma obra que retrate a imagem de crianças e adolescente como seres quase que angelicais, onde na maioria das vezes, são descritos como seres vitimados e subvertidos pelo sistema e pela sociedade, que Makarenko (1980) fica aquém das grandes literaturas educacionais.

Ao contrário. Justamente por agregar os fatos que compõem a realidade, como a emoção, o humano, o contexto, o confronto, é que nos sentimos a todo tempo provocados, incomodados a pensar nas questões educacionais direcionadas ao campo do real. Isso significa olhar para esse saber do respeito ao aluno por outro viés, não tão simplificado e nem também tão utópico.

Afinal, não se tratava de respeitar Zadorov por sua aparência, pelos crimes que já havia cometido, por sua estatura ou por sua força. Nem se tratava de respeitar Makarenko (1980) pelos seus estudos, por seu cargo ou por sua autoridade. O autor nos mostrou essa relação por meio de outro direcionamento no ato de respeitar. O respeito devido simplesmente ser um humano se relacionando com outro ser humano.

A questão da violência, mais do que julgar sua necessidade ou não de ocorrer, ou ainda de justificá-la, é trazida aqui como forma de se desprover de

qualquer outra “armadura” nesse relacionamento. Já não importava mais quem era o mais forte, o mais alto, o que possuía maior autoridade, o que era mais velho... Nenhuma dessas características, que geralmente nos impõe certo respeito pela outra pessoa, fazia sentido naquele momento.

E, como diz o autor, não foi a violência em si que desencadeou nos pupilos a mudança no relacionamento com o diretor da colônia Gorki, mas o desprovemento do diretor de qualquer ação formal, de qualquer “armadura” social ou convencional de tratamento, restando apenas a essência do que havia de humano naquele relacionamento entre Makarenko e Zadorov.

Esse respeito ao aluno perpassou outros saberes construídos também pelos nossos professores, como exemplo o “nunca desistir de um aluno” e o “ter postura”. Makarenko (1980) em conversa com um dos educadores da colônia Gorki, ao analisar todo o ocorrido, coloca que uma das possibilidades dele seria devolver Zadorov para a Comissão da Infância Delinquente, porém o autor não desistiu do adolescente. Preferiu ter uma atitude que poderia complicar para ele, do que prejudicar a situação de Zadorov, sendo o incidente um ponto determinante na postura do autor, já que, a partir daquele momento, decidiu que não abriria mão do trabalho e da disciplina em sua ação pedagógica.

Voltando ao saber do “respeito ao aluno”, nesse mesmo viés, em trazê-lo para o campo do relacionamento entre humanos e não sua importância por convenções sociais, é que voltamos aos relatos de nossos professores. Talvez aqui seja mais complicado escolher um ou outro professor pra dialogar com o autor, pois, de certa forma, em todas as entrevistas perpassa essa questão do respeito ao aluno, seja no aprendizado de Vanda e Marina sobre o autocontrole para não ultrapassarem as barreiras da relação de respeito; ou ainda a mudança nas aulas de Pablo e David pelo respeito às ideias dos alunos; ou Damires, Marcela e Ana trazendo-nos questões referentes ao envolvimento com o aluno, e os limites nesse ato de envolver-se, e tantos outros relatos que nos faz perceber esse envolvimento direto entre professor e aluno, onde aquilo que afeta um, também afeta o outro.

As cartas reluzem agora de uma forma diferente. Continuam com a vivacidade característica do relato de nossos professores, agregando ainda uma firmeza e solidez típica do ato do pensar. Cada autor que entrava no jogo, contando suas experiências e compreensões, compunha algo de reflexivo e profundo para o entendimento dos saberes e dos professores representados pelas cartas.

Ao olhar novamente para cada um dos nossos jogadores representados por seus artigos, dissertações, teses, dentre outras formas de divulgação do conhecimento, percebo que eles também se modificaram, ou melhor, meu olhar sobre eles mudou. Já não os via tão distantes. Seus dizeres não eram mais os mesmos que ali estavam escritos, mas, para mim, enquanto pesquisadora de todo aquele universo, suas reflexões ganharam sentido e solidez uma vez que foram relacionadas com a história dos professores. Percebi, por fim, que não era apenas eu que precisava deles para aprofundar meus conhecimentos, e ter base teórica para as análises com os docentes, mas eles também precisavam de mim para que seus conceitos, seus nomes e trabalhos de pesquisa se perpetuassem e, principalmente, fossem validados em outra realidade, e não caíssem no esquecimento como ocorre com as palavras quando não lidas.

Pela última vez, pego as cartas, que por sinal, não estavam mais grudadas como no começo do jogo com os autores. Estavam soltas, reluzentes, com cores marcantes, quase que ganhando vida, tamanha eram as histórias e sentidos que foram encontrados e que agora pertenciam a cada uma delas. Antes, porém, de soltá-las em definitivo e deixar que compusessem definitivamente o cenário da sala dos professores, retomo-as e como uma forma de despedida, recapitulo brevemente as jogadas com os autores.

Iniciamos relacionando os saberes com os sujeitos que atuam na escola e sua importância no processo formativo. Quando Nacarato; Varani; Carvalho (2007) trouxeram a ideia das transformações no relacionamento entre os sujeitos da escola devido aos fatores sociais, familiares e hierárquicos, nos fizeram pensar que tais fatores surtiam por resultado o aprendizado de lidar com as adversidades. Perrenoud (1993) também contribuiu para com essa discussão dos microproblemas cotidianos de incumbência do professor resolver, abordando a importância da formação docente contemplar também essas situações conflituosas como recurso de preparação formativa.

Tivemos ainda reflexões mais específicas de alguns dos saberes que foram apropriados por nossos professores, como em Betini (2004), pontuando-nos sua experiência de visitar a família dos alunos como forma de conhecer, entender e ser professora de uma determinada classe social, fazendo-nos perceber que o saber de “estudar os pais” pode ser mobilizado para vários fins, dentre os quais o de ajudar na aproximação e interesse da criança pela escola. Freire (2000) também especifica um

de nossos saberes definido, o saber da escuta como uma abertura a fala do outro. Ampliando ainda essa discussão, chegamos a Tardif (2000) ao caracterizar os saberes enquanto localizados e situados, possibilitando assim pensar os saberes docentes em sua singularidade.

O saber da “ação solitária” trouxe Chaluh (2008), que, a partir de uma vivência em sala de aula com uma professora, percebeu que sua atuação também contribuía na realidade escolar dessa docente e que, posteriormente a sua chegada, ela não se sentiu mais sozinha. Cassão (2012), ao pesquisar as marcas de alteridade em professoras iniciantes, menciona a “solidão docente” enquanto uma dessas marcas.

Por fim, vimos um pouco mais dos saberes em sua essência, daquilo que podemos pensar e dizer de sua significação e representatividade. Ginzburg (1989) com sua argumentação acerca dos indícios, dos detalhes, nos ajudando a compreender alguns dos saberes que, mesmo já estando postos numa situação escolar, podem ter outros dizeres e sentidos. E Makarenko (1980) lembrando-nos que a essência do respeito é desprovida de condições ou convenções sociais para se existir, evidenciando o respeito enquanto uma construção no relacionamento entre seres humanos.

Parêntese: (O RETORNO)

Abro esse enorme parêntese de aproximadamente quatro páginas para tratar de um acontecimento bem pontual e específico durante a pesquisa: o retorno fornecido aos sujeitos da pesquisa do que fora feito com suas entrevistas. Como essa explanação seria pequena demais para denominarmos de “capítulo” e grande demais para inserir em parágrafos, denominarei então de “parêntese” para explicar com maior detalhe esse retorno à escola sem, contudo, romper a sequência de pensamentos expostos no Capítulo 6 e 7.

Como um dos requisitos exigidos em nosso grupo de pesquisa⁸ e, também por vontade e necessidade pessoal, após o processo de Qualificação do presente trabalho, voltei para escola para o encontro com os professores pesquisados. O objetivo era justificar para eles o que foi feito com o depoimento que me forneceram, em que suas falas contribuíram e favoreceram para construção de novos conhecimentos no campo científico.

Essa trajetória iniciada com o planejamento e preparação para o reencontro e o próprio dia do retorno em si foi registrado por mim de duas formas distintas: o caderno de registro e uma mensagem via e-mail, destinada para minha orientadora, que mostrarei no decorrer das discussões.

Talvez esse tenha sido o primeiro momento que percebi, ou melhor, reconheci e aceitei minha implicação na pesquisa. Até então, o movimento era ler a transcrição das entrevistas, analisá-las e dialogar a partir de conceitos teóricos. A pesquisadora aqui tinha por função fazer essa mediação entre os relatos com os conhecimentos do campo educacional e também fazer reflexões e discussões pertinentes ao que se apresentava nas histórias desses professores.

Porém, ao preparar todo o material que possuía sobre essas reflexões e análises das entrevistas... Ao me imaginar reencontrando os professores e a forma que iria comunicar-me, expressar e selecionar quais de suas falas e quais conceitos eu iria expor no dia desse retorno a escola, percebi que a Professora Josi (e não mais a pesquisadora) é que estava à frente dessa preparação. Atualizando-se sobre quais dos seus colegas de trabalho continuavam ou não na escola; indo atrás de

⁸ Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) coordenada pela orientadora deste trabalho e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens, Experiência e Formação (CNPq).

informações e contatos para reunir a todos no dia do reencontro; pensando em cada um dos professores ao montar os slides para que fosse contemplada a fala de todos; etc.

Hoje iniciei um processo de visitar os professores. Como uma volta no tempo, já que suas histórias não pararam na entrevista. Aliás, a pesquisa é só um pequeno e breve recorte da realidade desses professores. Sexta-feira, daqui a dois dias eu voltarei ao castelo, digo, a sala dos professores para reencontrar os contadores dessas histórias. Já reservei o dinheiro para o churrasco. Dois anos depois e o churrasco continua, nosso churrasqueiro também. Pelo visto ainda não se aposentou. Estou fazendo os preparativos para apresentar parte da pesquisa. Antes de reencontrá-los descobri que quatro de nossos viajantes deixaram o jogo. Milena mudou de cidade, Pablo, David e Vanusa mudaram de escola. Convidei-os para participar do nosso reencontro, por enquanto não obtive respostas. Agora é aguardar até sexta e pensar como conduzirei essa apresentação. Confesso que nem a escrita da dissertação, nem as leituras, nem a banca da Qualificação me deixaram tão animada, tão nervosa e tão sensibilizada como a ideia de rever os professores. Como se parte de suas histórias fosse a minha história. Parte de suas angústias e inquietações também fossem as minhas. Como se nessa visita eu fosse me reencontrar também. Como se eles tivessem me mostrado um caminho que eu não sabia percorrer. Pois eles me contaram um pouco de seus saberes e, por mais que eu (como professora) também os tenha, não sabia, talvez ainda não saiba, identificar. E esses viajantes me mostraram essa direção por meio dos seus relatos. Reencontrá-los me enche de alegria e de responsabilidade pela forma que olhei e contei suas histórias. Talvez meu maior aprendizado seja o “saber olhar”. Olhá-los sem julgamentos, talvez me proporcione também outro olhar sobre minha prática (Caderno de Registro, 18/02/2015).

Ou seja, parecia que esse retorno me forneceu uma resposta essencial para pesquisa. O motivo de estudar e insistir tão veemente em quais eram os saberes produzidos pelo professor na relação com aluno tinha por justificativa não apenas uma inquietação da pesquisadora, mas uma necessidade da Professora Josi em, através da entrevista com outros docentes, descobrir que ela própria também possuía saberes e também os produzia na sua relação com seus alunos.

Reporto-me aqui a Esteban (2003) que, ao discutir metodologias específicas para pesquisa do cotidiano, coloca que o ato de pesquisar requer exposição de si. Expõe-se, pois não se pesquisa o problema do outro, mas sim seu próprio problema, nem que seja através do problema que se encontra no outro.

Ao pesquisar, me exponho, porque sem dúvida não pesquiso o problema do outro, mas o meu próprio problema, mesmo que o encontre através do outro. Portanto, estou muito próxima do meu problema e não necessariamente próxima do outro, que é,

supostamente, sujeito na pesquisa: este jogo entre proximidade e distância também vai se entrecendo ao jogo de luz e sombra, de modo que alguns aspectos adquirem grande visibilidade, enquanto outros se tornam completamente opacos (ESTEBAN, 2003, p.209).

Essa aproximação e distanciamento entre a professora e pesquisadora, ou ainda entre os dilemas da professora Josi com os dilemas dos professores entrevistados é que trouxe para esse reencontro um novo colorido, uma vez que, eu estaria também reencontrando meus dilemas enquanto professora. E falar sobre eles, mesmo que ali escondidos, camuflados e representados nas falas dos docentes, trouxe emoções e sensibilidade para o jeito que me coloquei e levei o retorno aos docentes.

Após o término desse retorno, ao voltar para casa e lembrar todos acontecimentos do dia, eu precisava de alguma forma, materializar, registrar, dar formas e significados para aquela vivência. Eis então que decido socializar, com minha orientadora, as impressões e os aprendizados que obtive naquele retorno a escola. Como já referido anteriormente, abaixo segue o email.

*De: joseanekarine@hotmail.com
Enviada: Sexta-feira, 20 de Fevereiro de 2015 23:09
Para: chaluh@uol.com.br
Assunto: desabafando...*

Oi Laura, fui hoje falar com os professores. Realmente, parece sempre que quando me sinto travada com a pesquisa, esses encontros me ajudam a perceber algumas coisas [...]. Fiz a apresentação para os professores, com slides, normal [...]. Li na íntegra 3 páginas que os descrevia na sala dos professores. Eles riram muito, e realmente se identificaram. Naturalmente aplaudiram após a leitura dessa parte, antes mesmo de terminar a apresentação. No final contei as experiências e os saberes que construíram. O retorno que tive deles, a palavra que vários reproduziram foi: "fiquei emocionada". Isso representou pra mim que dois objetivos pessoais que eu tinha a respeito da forma que eu iria construir a escrita, fora alcançado: o primeiro em relação a validar os sujeitos da pesquisa, que eles se sentissem de fato representados, não só pelo que disseram, mas por algo a mais que só a literatura poderia contemplar. E percebi também que essa necessidade vem do fato de eu realmente gostar do conhecimento científico, precisar dele na minha formação, [...] eu sentia a necessidade de ser representada por esse conhecimento científico. E quando ouvi dos professores que se identificaram com o que falei, percebi que esse conhecimento científico que por tantas vezes critiquei, estava agora também me representando. Outro objetivo pessoal que eu tinha era em relação a pesquisa ter uma finalidade além da acadêmica. E os professores me mostraram isso ao dizerem que se emocionaram, quer dizer que

foram tocados. E se isso aconteceu, não tenho dúvidas que as histórias deles, os saberes que construíram, alcançou de alguma forma os outros 32 professores que habitavam aquele castelo. Gosto de fazer pesquisa, de ler, fazer fichamentos, mas sem a escola, sem esses professores, sem suas histórias, suas vivências, sem o encontro que tive hoje com eles, nenhuma das páginas que escrevi nesses dois anos teriam o mínimo de valor pra mim. Estou muito feliz mesmo com tudo que aconteceu hoje, e pode ter certeza que vai influenciar na minha escrita e na forma de eu perceber algumas questões que faltam, como a parte das implicâncias.

beijos, Josi (mensagem de e-mail, 20/02/2015).

Reverendo esse escrito, principalmente o trecho final, mal sabia eu que aquilo que estava buscando sobre as implicâncias da pesquisa em mim como professora já estava sendo construído a partir do momento que eu me implicava, me envolvia nesses acontecimentos, seja ao participar da confraternização, experimentando o churrasco de Elias, ou promovendo a emoção nos docentes ao falar sobre a pesquisa, ou ainda, identificando que os resultados obtidos por intermédio desse reencontro haviam sido alcançados... Tudo isso são indícios que me mostrava o quanto eu já estava implicada na pesquisa. O quanto a Professora Josi crescia com a pesquisadora.

Crescimento esse em uma linha muito tênue e dinâmica da relação entre a problemática estudada por meio dos sujeitos de pesquisa; os instrumentos metodológicos e conceituais discutidos e analisados pela pesquisadora e o processo formativo vivenciado pela professora ao se defrontar com a problemática da pesquisa, uma vez que é a mesma que enfrenta em sua profissão.

Pacheco (2007) afirma que não existe independência entre a história de vida dos sujeitos e seus processos de formação, focando em uma forma de pesquisa centrada no contexto e nos sujeitos, desvalorizando assim linhas de pesquisa mais tecnicistas que focam os meios e instrumentos.

Considera também que estar implicado na pesquisa significa que sua ação é exterior e interior, ou seja, completa, uma vez que “o aprender não pode ser separado do agir” (PACHECO, 2007, p. 87).

Nesse sentido, ciente da minha condição de professora-pesquisadora implicada com a pesquisa, fazendo uso desta para, além de contribuir na produção de conhecimentos educacionais, compreender minha própria prática docente e a forma que me relaciono com os saberes que produzo na profissão, é que retomo a

literatura. Ao contexto da ficção para “procurar os obscuros sinais que deixamos em nosso próprio trabalho e as ações que empreendemos para mantê-los nas zonas opacas e para ocultar as diferenças que não podemos enfrentar” (ESTEBAN, 2003, p. 212). Afinal, uma vez implicada na pesquisa, é preciso considerar os aprendizados que obtive com os saberes produzidos pelos nossos professores. Assunto esse para nosso próximo capítulo.

Capítulo 7: A CARTA NA MANGA

Já estava entardecendo... Do churrasco, apenas o cheiro do resto de brasa queimando pairava no ar. Uma mistura de sensação do término do dia com a quase finalização do jogo de cartas, ou para os mais formais: encerramento da pesquisa. Na mesa, nada mais sobrava, nem cartas, nem livros, nem histórias. Tudo o que, naquele momento, havia pra ser dito, refletido e relacionado, já estava tão interligado, emaranhado e contido um no outro que já pertencia aquele local. Lugar este, afinal, que não sabia mais qual era exatamente. Se eu estava de fato em uma sala dos professores, ou em um castelo, talvez numa taverna, ou ainda se, na verdade, eu pertencia a uma vasta sequência de páginas escritas da minha dissertação de mestrado.

Tinha a impressão de que nada mais havia para ser feito, afinal, todos os nossos viajantes tinham ido embora. Ou, na verdade, ali estavam presentes de alguma forma que só o leitor conseguiria perceber seja por uma imagem marcante, uma sensação, alguma fala significativa, ou reflexão relevante.

A mim cabia o papel de levantar-me da cadeira e ir embora. E foi nesse impulso que, literalmente, uma carta escondida na manga caiu sobre a mesa. Talvez, com tantas repetições de jogadas, ora com professores, ora com os autores e com a confusão no embaralhar de cartas, uma deve ter escapado do meu campo de visão prendendo-se no meu vestuário.

Era a carta que introduziu o jogo, que relatou uma experiência sobre o saber ouvir. Aparecera apenas uma vez durante todas as partidas e, agora lá estava ela novamente como que me questionando dos meus aprendizados com o jogo, com os professores. Aquela minha carta inicial, a que fez todo o jogo começar, me intrigava. Fazia-me pensar do porque ela não estava com as demais, já que também tinha feito parte do jogo, e porque não reluzia, não tinha toda a tenacidade que fora construída no restante do baralho. Era a minha carta. E talvez, mais do que os demais jogadores, participei de todas as partidas, movimentei as peças, formulei estratégias. Tanto a relação com os autores como a conversa com os professores, foram conduzidas por mim. No entanto, pela forma que minha carta inicial se apresentava, parecia que eu estava fora do jogo, parecia que não fazia parte do mesmo baralho. Como se eu tivesse fornecido os instrumentos para as jogadas acontecerem, mas sem entrar no jogo. Então, o que faltava?

Esses professores me forneciam pistas que, inevitavelmente, faziam-me lembrar de que eu também era professora. E, de alguma forma, esses saberes que produziam estavam, ou não, presentes também em meu cotidiano escolar. De forma consciente, ou não, talvez eu também os produzia, ou reproduzia, ou ainda construía os mesmos, ou outros saberes. E, talvez por isso, a necessidade de olhar para esses professores e descobrir como produziam seus saberes, pois assim, talvez, com o olhar de fora eu poderia olhar pra dentro. Olhar-me também como professora; olhar-me também como produtora de conhecimentos.

Agora vejo que tal processo é complexo, pois exige reconhecer em primeira instância que sou produtora de saberes. O que implica sair do habitual processo de alienação que costumeiramente desenvolvemos ao apenas obedecer a ordens burocráticas, formativas e de aplicação do conteúdo exigido no nosso sistema educacional. Talvez por isso seja tão difícil ajudar o aluno a desenvolver estratégias para que ele produza seus próprios conhecimentos e se enxergue como produtor de conhecimento. Afinal, nem mesmo sabemos direito como nós, professores, estamos produzindo os nossos conhecimentos e saberes.

Outra dificuldade é a questão do olhar. Durante toda a pesquisa tivemos a ajuda de vários autores para entender a necessidade da mudança do olhar. Mas, o olhar de pesquisadora, olhar não punitivo que lancei sobre os professores, sem enquadrá-los numa determinada concepção de ser e fazer docente, não era o mesmo olhar quando voltado a mim como professora. E talvez, por isso, a carta inicial não reluzisse como as demais.

Mas eu já tinha entendido o processo que envolve uma pesquisa quando voltada para a escola. Já conseguia definir quais literaturas compartilhavam de minhas ideias. E, também, já havia me aprofundado na temática dos saberes com imprescindível auxílio dos professores. Minha carta inicial, que não reluzia, dizia apenas que eu tinha, por agora, que voltar a ocupar meu lugar de professora, pois o de pesquisadora, talvez já tivesse sido concluído. Portanto, não precisava mais das cartas, nem do castelo, nem das partidas para dar continuidade as minhas reflexões, pois toda aquela história, seus significados, marcas e sentidos, já faziam parte da pesquisa e das construções da pesquisadora.

E como retornar depois de tantos conhecimentos e saberes construídos? O que a pesquisadora teria a contribuir para a professora?

Para facilitar, mais para mim do que ao o leitor, já que o segundo conta nesse momento com a vantagem de seguir um raciocínio já construído (a duras entaves, por sinal) pela autora; separarei cada um dos saberes em itens, lembrando brevemente os acontecimentos em que esses foram construídos, salientando assim quais aprendizados que eu professora tive com cada um dos saberes aprendidos por nossos professores.

Vale ressaltar que nada do que eu disser nas linhas subsequentes tem por objetivo desvalidar, ou desmerecer o que foi dito pelos professores, como se o que eu fosse dizer dos meus aprendizados tivesse maior ou menor valor do que tudo aquilo o que eles já disseram. Não é esse nosso sistema de medição de valores. O que direi dos meus aprendizados partindo dos saberes dos professores estaria, talvez, relacionado no sistema aditivo do “mais um”.

Ou melhor, do mais uma professora que também tem experiências para compartilhar. Mais uma professora que produz conhecimentos e saberes em sua ação pedagógica. Mais uma professora que também se emociona, também possui dilemas, entaves, anseios e expectativas, que, como qualquer outra de nossos professores, tem suas próprias cartas e a necessidade de compartilhá-las. Agora, se isso ocorrer num castelo ou numa sala dos professores, isso tampouco importa, se os viajantes ali presentes tiverem seus aprendizados como repertório para revelarem suas histórias.

Abaixo destacarei por itens cada um dos aprendizados adquiridos pelos nossos docentes, juntamente com meus dizeres, construções ou experiências que também obtive como professora partindo desses saberes, que pra lembrar, são: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-los para conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”.

Saber ouvir

Embora não tenha sido o foco na sua colocação, Rosa traz o saber ouvir de duas formas interessantes. O primeiro em relação a fala do aluno quando centrado nas ideias sobre o assunto que leciona, o qual sempre valorizou e tenta, por mais que pareçam destoantes, relacionar com sua aula, colocando que esse era um cuidado que sempre teve. Porém diz também que se apropriou desse saber quando

passou a ouvir os alunos em suas questões pessoais e a dar valor a essas falas, sendo que antes fazia somente quando relacionado ao conteúdo matemático.

Esse saber me faz pensar sobre essa relação seletiva, onde nem sempre o que dou importância no ato de ouvir é o que está sendo valorizado pelo aluno em sua fala.

Relação com o conhecimento

Pablo nos presenteia com sua experiência ao relacionar as manifestações na rua que estavam próximas da realidade dos seus alunos com o assunto sobre a Grécia Antiga. Assunto esse que deixou de fazer parte apenas do currículo para tornar-se próximo das vivências de seus alunos e, com isso, talvez, favoreceu uma maior efetivação no aprendizado e na atuação do professor.

Vejo aqui uma grande implicância no meu aprendizado de me tornar, a cada dia, professora. Nesse contato que tive com os professores, as reflexões durante a pesquisa e, sobretudo, esse relato de Pablo com a preocupação de relacionar a vida dos alunos com os conhecimentos escolares, vejo que repercute em mim (nessa questão em específico) não apenas enquanto um saber, mas um princípio educacional que trago muito forte: de nada vale um conhecimento, se esse não promover mudanças.

Isto reflete no meu trabalho sob a forma de projetos. Um tema escolhido pelas crianças em que pesquisamos o que sabem e o que querem saber. Estudamos a fundo, para, posteriormente, decidirmos o que fazer com aquele conhecimento que construímos.

Na maioria das vezes, tais projetos repercutem em sala de aula como um combustível, um gás a mais para os dias cansativos ou pouco significativos. Além de possibilitar sempre a visita, ou trabalho em conjunto com algum voluntário especialista na área do projeto que estávamos estudando. Já trabalhei com biólogos, paisagista, estudantes universitários, enfermeira e mães de alunos que se dispuseram a auxiliar as crianças com os conhecimentos que tinham interesse. Vejo retorno também nas falas dos pais, em reuniões: “meu filho só fala disso em casa”.

Tornar-se humana

Damires com o relato dos irmãos que buscavam comida no lixo nos evidenciou talvez o que há de mais belo na escola, pois é só com as relações,

vivências e conhecimentos produzidos nesse espaço que podemos ir ao encontro do tornar-se humana. Claro que a figura da criança e do adolescente também facilita nossa sensibilização em relação a esse saber. Saber esse que me faz pensar nos espaços que são propícios para sua validação. Uma vez que só se é possível tornar-se humana no contato, ou melhor, no relacionamento com outro humano e onde também se aceita sua condição de humano, e de que, por isso, se está sujeita ao erro. Será que aceitamos a condição humana do professor? O que poderia mostrar sua relevância de estudo e de vivência em nossos espaços institucionalizados de formação de professores?

Lidar com a adversidade

Dara, em seus primeiros anos lecionando, teve que fazer da merenda da escola até dar aulas pra mais de uma turma junto. Seu saber em lidar com a adversidade mostrou relação direta com a precariedade, já que, quanto mais precário estava o contexto no qual lecionava, mais funções tinha que exercer para suprir as carências do local. Não tenho dúvidas que esse seu aprendizado é compartilhado por mim e por todo docente que trabalha na rede pública de ensino. Está presente diariamente em nossas funções, seja em suprir fisicamente essas adversidades ao tirar dinheiro do nosso próprio bolso para a compra de algum material importante ao aluno, seja em suprir afetivamente e emocionalmente as carências refletidas nas crianças e nos adolescentes pelo seu histórico social (perda do pai para o tráfico, gravidez repentina na adolescência; agressividade materna, etc.).

Recordo meu início de profissão. Morava em Marília/SP e, ao passar no concurso para professora da rede pública do Estado, tive que trancar a matrícula da faculdade e me mudar sozinha para São Paulo, para poder enfim realizar meu sonho de lecionar. Meu primeiro ano como professora foi em uma escola da zona norte, com quarenta crianças de sete anos para alfabetizar. Minha rotina, antes de entrar na sala, era colocá-los sentados no corredor e ir de sala em sala pedindo carteira e cadeira nas outras salas para acomodá-los.

Trago esse exemplo pra retratar essa adversidade vivenciada e aprendida pelos professores e, assim como Dara, situações de complexa adaptação logo no início da carreira.

Estudar os pais

Marcela traz algumas situações que a fizeram aprender a estudar os pais antes de buscar neles ajuda. Antes mesmo da entrevista, seu aprendizado também já era meu aprendizado. Acredito que nós docentes aprendemos logo no início da carreira a ter esse cuidado. Enquanto Marcela me contava seu relato, recordei de uma situação parecida vivenciada por mim no segundo ano trabalhando como professora.

Após enviar um bilhete aos pais dizendo o que o filho tinha feito durante o dia na escola, relatando minha dificuldade em lidar com o garoto e pedindo a ajuda para conversarem com a criança a respeito, recebo no dia seguinte um bilhete dizendo que eles haviam, na noite anterior, deixado o filho de castigo ajoelhado no milho e que era para eu escrever novamente se o filho continuasse dando problemas.

Claro que, depois desse recado, confirmando com o aluno o ocorrido, não mais comuniquei aos pais os vários problemas que tive em seguida com o filho deles.

Nunca desistir de um aluno

Ana Rosa, apenas após relatar toda sua experiência com uma aluna para quem deu aula em dois anos distintos, conseguiu perceber que o maior aprendizado tirado dessa experiência foi a importância de nunca desistir de um aluno. Um aprendizado muito forte e desafiador ao docente em seu trabalho diário.

Por enquanto tenho pouco a dizer sobre, pois não vejo como um saber que houve necessidade de usar no meu trabalho, já que, até o momento, não pensei em desistir de nenhum aluno. Talvez possa ser uma situação que ocorra com professores que estão a mais tempo lecionando, quando o cansaço e a conformação com certas situações escolares acabam por afetar com mais veemência seu trabalho.

Afetar-se

Assim como encontramos em nossos professores posturas diferenciadas sobre essa questão, envolver-se mais ou menos com os alunos, eu também já passei por várias experiências no que diz respeito ao saber afetar-se. Desde subir morro de favela com ajuda de algumas crianças para visitarmos e entregarmos cartinhas para uma aluna cuja mãe havia falecido naquela semana, indo assim ao

extremo do total envolvimento com o aluno, Até recorrer a instâncias superiores para garantir o direito de uma criança frequentar a escola, envolvendo-me nesse caso de forma mais distanciada, sem me expor tanto na realidade daquele aluno.

Vejo esse saber um tanto quanto polêmico e de opiniões diversificadas, como apresentada pela postura de nossos professores.

Ter postura

Como no caso de Vanusa, acredito que, na maioria das vezes, esse saber aprendemos nos anos iniciais da carreira docente, pois é quando o professor vai conhecendo os limites e possibilidades da sua profissão e os seus próprios também, construindo assim sua postura, seu modo de se colocar diante das situações.

Conhecê-los para conhecer-se

Vanda destaca que foi conhecendo um de seus alunos, as características agressivas e descontroladas desse, que reconheceu a necessidade de desenvolver em si o autocontrole. Assim como Marina, ao dizer que a partir das características das crianças aprendeu a ser mais paciente.

Vejo nesse saber um processo que o professor constrói ao longo de sua profissão e que muda conforme o contexto que se insere. Penso que esse saber é um ótimo sinalizador para nós professores, quando, diante uma dificuldade, ou uma determinada característica de um aluno percebemos nossos limites, o que incomoda, o que sabemos lidar, e, conhecendo-os, vamos desenvolvendo o autoconhecimento profissional.

Ação solitária

Várias de nossas professoras relatam alguma situação que identificam o saber da ação solitária. Talvez seja difícil ao leitor entender o que significa essa ação solitária, uma vez que se pensarmos no contexto de escola ou que nossas ações sempre estão pautadas em uma construção e significação social, poderíamos quase afirmar a inexistência desse saber.

Porém, como professora pertencente ao mesmo contexto desses professores visualizo de uma forma mais compreendida a necessidade de se construir a ação solitária. Às vezes a ação solitário é para efetivar aquilo que o professor acredita, às vezes para proteger ou resgatar alguma situação com as crianças, ou ainda pelo

total descaso das demais esferas educacionais, restando ao professor, só, fazer algo para suprir determinada necessidade que caberia a outras esferas resolver.

Respeito ao aluno

Vejo esse saber como o mais desafiador, no sentido da complexidade e conflitos de interesses que, por vezes, implica a apropriação desse saber. Como em Marcela com a necessidade de ocultar informações dos pais para preservar a segurança da criança, vejo esse respeito ao aluno manifestado como a garantia de seus direitos. Para isso, é necessário que os responsáveis (família, profissionais da educação e órgãos governamentais) cumpram seus deveres, e, nesse ponto, é que se instala o conflito de interesses e o que se parece teoricamente óbvio, torna-se um aprendizado complexo e desafiador.

Este ano tenho um aluno que mora na frente da escola, porém em nenhum dos bimestres cumpriu os 75% de presença obrigatória que é exigido por lei. Conversei com a mãe, com a coordenação, com a direção. Cheguei a passar um final de semana pesquisando leis sobre esse assunto para falar em reunião com a mãe sobre a garantia do direito de seu filho. Até o Conselho tutelar foi acionado, porém ainda sem resultados. Respeitar o aluno, garantir seus direitos, vai para além dos muros da escola, às vezes parece um conflito de interesses sem fim.

Atitude investigativa

Nesse ano, tive a experiência de trabalhar em duas escolas públicas, porém com diferenças sociais e de participação da comunidade gritantes, o que me fez pensar muito sobre esse saber, no sentido das implicações que todo o contexto mobiliza para a necessidade de se investigar o contexto que se está inserido. Ou seja, de adequar as exigências curriculares às necessidades específicas da realidade em que se atua.

Parece-me complicado refletir sobre minhas experiências relacionando especificamente com esses doze saberes, afinal foram aprendizados construídos por nossos professores, e cada um desses saberes está diretamente relacionado com uma experiência marcante dos docentes entrevistados.

Penso que meus aprendizados nessa pesquisa, como professora, foi mais intenso com os professores em si do que com seus saberes propriamente ditos. O que aprenderam com suas experiências me auxiliaram mais na posição de

pesquisadora, para buscar a compreensão desse movimento rumo ao saber docente. Agora, seus relatos, suas vivências, as emoções, as lágrimas que compartilharam comigo durante as entrevistas, trouxeram-me aprendizados valiosos para a docência.

O primeiro foi o de perceber que os dilemas trazidos são parecidos com os meus. As histórias, algumas reações diante de determinados conflitos, as dúvidas e questionamentos levantados por eles também são, em geral, compartilhados por mim como professora, o que me trouxe um significado valiosíssimo, no sentido de entender que certas questões fazem parte da docência em si, e não necessariamente ocorre por minha incapacidade pessoal de resolver determinado problema.

Vários deles eram, e ainda são, meus colegas de trabalho. Eu já os conhecia antes da entrevista e já tinha certo conhecimento sobre eles enquanto profissionais, o que me levou ao desafio de distanciar minhas impressões da colega de trabalho com a da pesquisadora, que, seria construída com eles durante as entrevistas e reflexões da pesquisa. Esse contexto me levou a outro aprendizado: a mudança de olhar sobre o docente. Alguns dos professores que eu considerava extremamente tradicionais e rígidos em sua ação pedagógica, percebi durante os relatos que, na verdade, era a manifestação da grande preocupação que tinham com os alunos e com a forma que suas atitudes poderiam afetar ou não na sua relação com o adolescente. Ou seja, a experiência com esses professores, ocupando outro lugar, não apenas a de colega de trabalho possibilitou-me uma vivência formativa, no sentido de que os saberes que construíram na relação com os alunos, bem como todos os dilemas, crenças, preocupações, anseios e todas as demais questões que mobilizavam a ação docente deles, trouxeram para mim aprendizados de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa abordou a temática dos saberes docentes e teve por objetivo compreender os saberes construídos pelo professor em sua relação com o aluno. Para tanto, apresentei as entrevistas de doze docentes que lecionavam em uma escola pública na cidade de Campinas/ SP, os quais representavam um terço dos docentes que trabalhavam no ano de 2013 nessa referida escola.

A partir desses relatos é que conseguimos indícios para destacar doze saberes originados e construídos nessa relação entre aluno e professor, que foram: “saber ouvir”, “relação com o conhecimento”, “tornar-se humana”, “lidar com a adversidade”, “estudar os pais”, “nunca desistir de um aluno”, “afetar-se”, “ter postura”, “conhecê-los para conhecer-se”, “ação solitária”, “respeito ao aluno” e “atitude investigativa”.

Para se chegar nessas conclusões, iniciei com uma conversa durante uma reunião de planejamento da referida escola, contando sobre o projeto de pesquisa e convidando os professores que quisessem compartilhar suas experiências, contribuindo assim com o aprofundamento nos estudos sobre a temática dos saberes docentes.

No momento de registrar toda a série de acontecimentos e reflexões que estavam sendo produzidas em detrimento da pesquisa, optei por introduzir a partir de minhas experiências pessoais, desde a formação acadêmica até a construída na escola, fazendo um paralelo sob o que os aprendizados nesses dois espaços formativos me trouxeram de angústias, conflitos, conquistas e reflexões para que eu chegasse a ter por necessidade o estudo e a escrita do presente trabalho.

No capítulo 1, trouxe a característica da escola, sua localização, a comunidade a qual atende e como obtive contato com essa instituição, desde os meios para eu me aproximar dos professores até a realização da gravação dos depoimentos. Tratei também dos procedimentos metodológicos, a caracterização da escola e os caminhos que percorri, no contato com a escola, com os docentes, até a efetivação das entrevistas.

Destaquei ainda os procedimentos metodológicos que foram utilizados, aprofundando os conceitos de História Oral (MEIHY, 1996) e de Entrevista Recorrente (BACOCINA, 2006; GONÇALVES, 2005), explicando como se daria a relação com essas perspectivas de pesquisa.

No capítulo 2, defini os termos: conhecimento e saber, enfatizando suas diferenças e como seriam abordadas pela presente pesquisa. Aprofundei ainda a temática dos saberes docentes, resgatando sua origem histórica, seu processo de legitimação no Brasil, as primeiras publicações científicas a respeito, bem como algumas diferenças de termos e conceitos encontrados em diferentes autores. Finalizei o capítulo com reflexões sobre a relação intrínseca existente e necessária entre a temática com as experiências vivenciadas na escola, ou seja, do caráter formador permeado nesse processo de apropriação dos saberes docentes.

No capítulo 3, trouxe para nossos estudos o livro “O castelo dos destinos cruzados”, de Ítalo Calvino (2001), como forma metafórica de introduzir e apresentar cada um dos doze professores e seus relatos, momento em que explorei um pouco mais sobre quem eram os professores, sua formação, escolaridade, tempo de serviço, etc. Expliquei também o porquê do uso da literatura em um texto de cunho científico e discuti ainda a análise dos dados na perspectiva do paradigma indiciário de Ginzburg (1989).

No capítulo 4, contei literariamente a história de um grupo de professores que jogavam cartas de tarô, expondo assim, seus relatos e introduzindo alguns dos saberes que construíram na relação com os alunos. Além das entrevistas, também compartilhei algumas reflexões que essas histórias me fizeram suscitar.

No capítulo 5, dando continuidade à parte literária da pesquisa, foquei minhas atenções nas entrevistas que esboçavam opiniões dos professores acerca de sua prática e do cotidiano escolar. O modo de pensar e de agir pedagogicamente desses docentes, e que, a partir do encontro com outros dizeres, possibilitou o reconhecimento e a discussão de mais aprendizados adquiridos na docência.

No capítulo 6, continuei o jogo das cartas, quando entrou em cena a contribuição dos autores para a discussão de cada um dos doze saberes. Resgatei os conceitos da temática dos saberes, relacionando com algumas questões, dentre as quais: profissionalização e formação docente, estratégias diversificadas de se lidar com o mesmo saber, relatos de experiências de alguns autores e os aprendizados que foram gerados.

No Parêntese, relatei a experiência de oferecer aos sujeitos de pesquisa um retorno sobre suas entrevistas, ressaltando as contribuições que me forneceram. Discuti também minha implicância enquanto professora e pesquisadora nesse processo.

No capítulo 7, relacionei os saberes construídos por nossos professores com alguns aprendizados que obtive em minha trajetória profissional como professora, contando algumas dessas experiências que aconteceram tanto no meu primeiro ano como professora quanto em algumas vivências mais recentes.

Vale reiterar ainda como importante discussão que houve durante a pesquisa, a diferenciação no conceito da palavra “saber” e “experiência” sob a perspectiva de Tardif (2002; 2010) e Larrosa (2002), na qual o primeiro utiliza o termo “saber experiencial” para definir a construção de um saber a partir do trabalho que o professor produz ao longo de sua profissão, fornecendo ao docente uma série de *habilidades e competências* (TARDIF, 2000, p.11, grifos meus) para lidar com situações conflituosas e de improviso na rotina escolar. Já o segundo, destaca o termo “saber da experiência”, enquanto um saber do indivíduo, daquilo que lhe passa, que lhe acontece, necessitando do sujeito uma disponibilidade para a receptividade.

Outro ponto importante a ser destacado referiu-se ao uso da literatura para apresentar os sujeitos e discutir os dados da pesquisa. Um dos motivos que me levou a utilização da metáfora em um contexto científico foi principalmente por visualizar novas possibilidades de se fazer pesquisa, no sentido de se considerar outros aspectos que, às vezes, apenas com o recurso da linguagem científica não se consegue explorar, principalmente quando transpostas as situações do cotidiano, sobretudo o escolar. Vejo assim que a literatura proporcionou uma aproximação mais verdadeira com o contexto desses professores e de suas histórias.

Para melhor exemplificar as contribuições da literatura para a pesquisa, retomo rapidamente a apresentação dos professores. A linguagem científica me possibilitou perceber que se tratava de 12 docentes, cuja representatividade era de 1/3 da totalidade dos professores da escola pesquisada; permitiu-me saber sobre a formação deles e a diferença dessas ao relacionar os professores de Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, além de conhecer um pouco mais sobre o modo que esses docentes pensam e lidam com sua profissão.

Já a literatura, possibilitou saber sobre o sorriso largo de Marina; o olhar curioso de Milena; os olhos verdes de Vanda; a barba por fazer de Pablo; a seriedade de Damires; o contraste de gerações entre Vanusa e Rosa; que Marcela anda de moto; que Dara com seu jeito brando acalma as pessoas que vão falar com

ela; que a elegância de Ana Rosa sempre antecede seus atrasos nas reuniões e que Elias faz o melhor churrasco da escola.

Fatores esses que nos levam a questionar: qual sua relevância para nossos estudos? É nesse ponto que entra a questão das diferentes possibilidades de se fazer pesquisa. Quando eu me aproximo dessas características dos professores, quando permito que o contexto da escola faça parte das discussões teóricas, abro possibilidades para trazer aspectos da realidade, do que de fato acontece em uma escola, de como são e o que efetivamente fazem os professores. Isso agrega um valor de verdade na pesquisa. Uso o termo “verdade” no sentido daquilo que abarca as características marcantes de um determinado contexto, do que existe, que se faz presente numa certa realidade. Portanto, não apenas a verdade científica envolta por uma série de padrões e procedimentos metodológicos. Nem tampouco a literária que brinca e desafia a linguagem da não verdade, da ficção. Mas a verdade que perpassa esses dois universos.

E ao narrar o que há de científico no contexto, ou descrever o poético pela teoria, há o encontro dessas formas distintas de se apresentar a verdade e, com isto, temos uma visão mais ampla e complexa dos sujeitos de pesquisa, ou ainda, dos viajantes de nosso castelo. Como se a literatura, por se caracterizar com uma linguagem mais provida de imagens, histórias, informalidade, de palavras carregadas de sensações e liberta das convenções, trouxesse vida para a linguagem científica, pautada pela sua complexidade e racionalidade.

Em decorrência desse encontro, algo muito importante ocorre: a validação dos professores. O reconhecimento desses professores partindo não apenas pelos procedimentos de análises feitos a partir dos dados que me forneceram enquanto sujeitos de pesquisa, mas o reconhecimento desses professores partindo também da forma que se apresentaram a mim, seja pelas mãos trêmulas ao iniciar a entrevista, pela voz insegura ou pelas lágrimas que caíam sobre a face antes mesmo de contarem a história que as motivava.

Mesmo não sendo tais fatores necessariamente de importância científica, como poderia ignorá-los? Como dizer que não existem? Que não fazem parte da identidade docente? Omitir essas informações seria descontextualizar nossos professores, fragmentá-los, e com isso, gerar uma perigosa conceituação por vezes difundida em nosso discurso pedagógico do que o professor tem que ser e fazer,

desvalidando assim todas as outras maneiras de se ser e se fazer que existem em nossa profissão.

Ao estruturar a ideia desse encontro entre literatura e cientificidade, tive também por objetivo que o leitor, ao ter contato com a pesquisa, percebesse que não se tratava de mais uma pesquisa com professores. Aliás, nenhuma pesquisa educacional deveria ter esse foco, pois não estou me referindo a qualquer professor. Não se teve por objetivo que os saberes aqui construídos ou as análises feitas fossem transpostas para outra realidade de professores, ou de grupos de formação docente, como se fosse possível fragmentar os saberes, os aprendizados desse grupo específico de professores, e validá-los em outro contexto, em outra dinâmica escolar.

Pois percebo que em nossa literatura educacional, muito se estudou, muito se conceituou sobre os professores, relacionando-os com a centralização de poder, sua representatividade na comunidade escolar, o que devem fazer para ajudar o desenvolvimento do aluno, como devem ser, qual conduta profissional precisam ter, etc. Porém, apenas as pesquisas mais recentes estão comprometidas em resgatar o ser humano por trás (ou a frente) desse professor, as histórias, experiências e aprendizados de um docente em específico, com suas características pessoais pertencentes a uma determinada realidade e contexto escolar.

Foi exatamente esse professor que pretendi com a literatura apresentar, pois esse professor existe e ocupa as salas de aula por nosso país afora. Tive por preocupação primeira que nossos professores, quando lessem a pesquisa feita a partir de seus relatos, se identificassem e se reconhecessem nas palavras aqui escritas. Que não visualizassem uma pesquisadora falando deles, mas que se sentissem representados, reconhecidos e identificados por essa pesquisadora.

Aliás, foi devido a eles que essa pesquisa surgiu. Foram as suas histórias e seus aprendizados que deram o corpo ao estudo, que direcionaram quais discussões seria possível traçar. Inclusive foram eles que ajudaram a responder a questão principal da pesquisa; de quais saberes são produzidos na relação com o aluno. Sendo assim, que direito teria eu de modificar essas histórias, ou julgá-las de acordo com uma determinada concepção educacional que possuo?

Nesse sentido é que a literatura veio também preservar esses docentes. Preservar, no sentido de conservar suas histórias, experiências e aprendizados no formato mais genuíno que chegaram até mim, para que outras formas de

linguagens, de reflexões, discussões que fossem feitas não distorcessem ou fragmentassem essas histórias. Que tivessem a função científica de contribuir e ampliar os possíveis sentidos dos relatos, mas não de alterar, enquadrar ou ressaltar as supostas deficiências e patologias de suas ações (ROCKWEL; EZPELETA, 2007).

Assim é que vejo o valor não apenas da literatura em si, mas da narrativa de Ítalo Calvino (1991). O contexto do castelo, ou a sala dos professores, tiveram essa função, como se fosse a moradia dos relatos trazidos pelos professores. O lugar que armazenou os relatos deles no original. Mesmo que depois eu colocasse minhas impressões de pesquisadora sobre o que falaram, ou trouxesse o diálogo com os autores, nenhuma dessas interferências modificou, ou melhor, descaracterizou o ponto de partida da pesquisa.

Todo esse cuidado com os aspectos acima mencionados, também me trouxe outro ponto fundamental destacado explicitamente ou implicitamente na fala de cada um de nossos viajantes: a escola também é um espaço de formação docente. O professor constrói aprendizados com os alunos, com a comunidade, com o sistema de ensino, com os programas curriculares, com seus colegas de trabalho, com toda a estrutura escolar e com sua rotina de trabalho. E se na escola o professor constrói tantos aprendizados como os descritos acima e os destacados pela temática dos saberes, será que a escola é reconhecida enquanto espaço de formação docente? O que mudaria a nível social, legislativo, escolar e universitário reconhecer e validar a escola enquanto instituição de formação discente e docente? Longe de responder essas perguntas, exponho-as apenas para reflexão do leitor.

Em geral, o que se espera sobre a questão da capacitação docente é que esse profissional se aproprie dos conhecimentos que adquiriu por intermédio de uma instituição de nível superior de ensino e retorne para a escola com o objetivo de aplicar tais conhecimentos. A escola se torna valorizada quando tem por resultado a manifestação desses aprendizados construídos fora de seu espaço.

Essa relação é legitimada e validada socialmente. Porém, se reconheço o professor como produtor de conhecimentos e saberes e a escola como um espaço utilizado pelo docente não só pra aplicar conhecimentos externos a eles, mas também um local que se constrói aprendizados é inevitável chegarmos a conclusão de que a escola também é um espaço de formação docente. E, a partir do momento que reconheço essa sua característica, minha relação enquanto professora com

essa instituição, com os sujeitos que a envolvem, com os conhecimentos externos a esse ambiente e com a minha própria trajetória profissional, também muda.

Talvez esse tenha sido o maior aprendizado que eu, enquanto professora, obtive com nossos viajantes. A minha mudança na relação com a escola. Muda porque não me sinto mais numa obrigação quase que alienante de agir ou fazer de uma determinada forma porque alguém renomado disse ser o melhor a ser feito, se aquela realidade, aquele contexto escolar está me mostrando que o momento requer outras estratégias. Muda porque o compromisso, a responsabilidade e o cuidado com aquele espaço, aumentam.

Afinal, agora não vejo a escola como o lugar para reafirmar ou consagrar as teorias das quais sou adepta. Mas vejo a escola enquanto um lugar que estou em constante aprendizado. Aprendendo a lidar com meus sentimentos diante das situações de conflito. Aprendendo a lidar com minha teimosia frente aquilo que não concordo. Aprendendo a entender as crianças, a estabelecer uma dinâmica em consonância com o que estão necessitando. Aprendendo que às vezes vou me considerar a melhor professora do mundo, entretanto, na maioria das vezes, vou me achar a pior de todas elas. Mas que no final do dia de trabalho tudo isso vai me mostrar que todas minhas ações, por melhor ou pior que tenham sido, os conflitos, confrontos entre o que estudei, o que sei e o que consegui fazer pela educação, fazem parte dessa grande escola que é a escola. Fazem parte da vida que está na escola. Fazem parte da minha profissão, pois esses professores me mostraram que seus dilemas não são tão diferentes dos meus. Fazem parte também dos conhecimentos que adquiri externamente a escola, pois fora o contato com eles que me fizeram ser apaixonada e encantada por essa instituição de ensino; fazem parte até mesmo do estilo de vida que tive que me adaptar em ter. E, se faz parte, é legítimo.

Essa foi minha cartada final. Essa foi a jogada que faltava.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACOCINA, Eliana. *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*. 2006. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BETINI, Maria Estela Sigrist. *Uma escola em BETEL: relações, práticas, alunos, famílias e professoras – 1997 a 2000*. 264 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2004.

BORGES, Luis Paulo. *Tecendo diálogos & construindo pontes: a formação docente entre a escola e a universidade*. 2011. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

CALVINO, Ítalo. *O castelo dos destinos cruzados*. Tradução Ivo Barros. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CAMARGO, M. R. R. M. de; CHALUH, L. N. Das cartas de tarô: possibilidades formativas para pensar a pesquisa. VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica. Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2014.

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

CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 290f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Campinas: DP&A, 2003. Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GATTI, Bernadete A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens – Estudos Bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.83 – 101.

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

GONÇALVES, Natália. *As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização*. 2005. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

LARROSA, Jorge. *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.

LOPRETTI, Tamara Abrão Pina. *A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa*. 2007. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

LUDKE, Menga. O professor, seu Saber e sua Pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n.74, p.76-93, abr. 2001.

MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MOTA, Ednaceli.; PRADO, Guilherme; PINA, Tamara. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, p. 109-134, jan./jun. 2008.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana e CARVALHO, Valéria. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C. (org). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 2007.

NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. (Tradução de Belmira O. Bueno). *Revista da Faculdade de Educação*, v. 21, nº 2, jul/dez, 1995. p.121-137.

NÓVOA, Antonio. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 74, abr. 2001.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 586-611, 2012.

PACHECO, José. Gerir a complexidade. In: PRADO, Guilherme; CUNHA, Renata (orgs.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Editora Alinea, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

QUINTANA, Mário. XII Das utopias. In: QUINTANA, Mário. *Espelho mágico*. São Paulo: Globo, 2005. p.28. (Coleção Mário Quintana).

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem fronteiras*. México, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

SANTOS, Maria Eliza *Elementos constitutivos do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: prescrições, atividades e ações*. 2011, 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

SOUZA, Marilene.; ZIBETTI Marli Lúcia A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.36, n.2, p. 459-473, maio/ago. 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, 2010.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n.13, jan./ fev./mar./ abr. 2000.

TERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em Debate*. (Fortaleza), v.19, nº 33, p.5 – 13,1997.

TOBIAS, Joseane K. *Saber docente e acadêmico: possibilidade para uma formação coerente*. 92f. 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.