

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO**

Andréia Henn Ghisleni

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL**

Santa Cruz do Sul
2017

Andréia Henn Ghisleni

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira.

Santa Cruz do Sul - RS

2017

G426n Ghisleni, Andréia Henn

Narrativas de professores sobre a docência em uma escola de ensino fundamental / Andréia Henn Ghisleni. – 2017.

80 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira.

1. Professores - Formação. 2. Educação de crianças. 3. Professores de ensino fundamental. I. Oliveira, Cláudio José de. II. Título.

CDD: 370.71

Andréia Henn Ghisleni

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor orientador – UNISC

Prof^a. Dr^a. Elí Terezinha Henn Fabris
Professora examinadora – UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Marta Cristina Cezar Pozzobon
Professora examinadora – UNIPAMPA

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza
Professor examinador – UNISC

Santa Cruz do Sul

2017

AGRADECIMENTOS

A possibilidade de ter findado este estudo, além da minha vontade de chegar até aqui, se deve a Deus, pela infinita proteção, pela força e coragem para me fazer persistente, e também a muitas pessoas queridas que torceram por mim e estiveram presentes, mesmo que distantes, em sintonia, me enviando vibrações positivas.

Ao meu orientador, professor Cláudio, que muito me ensinou com sua paciência, sabedoria e experiência profissional, minha gratidão!

À minha família, que me incentivou desde quando o mestrado representava para mim um sonho ainda distante. Vibrou quando ingressei no curso e em todos os momentos da minha vida, preocupando-se comigo e acreditando sempre no meu potencial. Meus pais, José Nilso e Maria Ivete, meu marido Gico e meu filho Gian, minhas manas Lilian Aline e Mabel, minha madrinha e segunda mãe, Ivanette, enfim, obrigada a todos meus familiares pelo apoio e amor incondicional.

Aos professores Elí, Marta e Camilo, meu respeito e agradecimento pela atenção com que pontuaram o meu trabalho e por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora.

Aos amigos presentes e distantes, colegas de trabalho, colegas do mestrado, não vou citar nomes, mas cada um sabe da gratidão que sinto pelo amparo nos momentos de aflição, pelas palavras de incentivo e pela torcida ao longo do percurso.

A uma amiga especial pelo exemplo de humildade brilhante, pelo afeto com que me acolheu quando eu mais precisei, por compreender minhas angústias e me apoiar de forma atenciosa com toda a sua sabedoria. Minha eterna gratidão a você!

Aos sujeitos participantes da minha pesquisa, pelo tempo dedicado a participar do grupo de discussão, pelas contribuições e pelas experiências compartilhadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, em especial aos professores da linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos pelos conhecimentos compartilhados e por me possibilitarem ver o mundo com outro olhar.

A todos, meu muito obrigada de coração. Desejo que vocês sempre tenham, em seus caminhos, pessoas especiais como vocês são para mim!

RESUMO

Esta dissertação tem como problemática central analisar de que forma um grupo de professores que trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública, no interior do Rio Grande do Sul, narra sua constituição docente. A estratégia metodológica visa analisar as narrativas de oito professores por meio de um grupo de discussão, criado para produzir os dados deste estudo e realizado em seis encontros presenciais. Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo. Como ferramentas conceituais, para operar na análise do material empírico, foram trabalhados o conceito de narrativas a partir de Jorge Bondía Larrosa; o de saberes experienciais em Maurice Tardif, Claude Lessard e Jorge Bondía Larrosa; a problematização da docência a partir de António Nóvoa, Bernardete Gatti, Elí Terezinha Henn Fabris, Alfredo Veiga-Neto, entre outros. Os dados da pesquisa apontam para a predominância dos seguintes enunciados: 1) A realidade e a constituição da docência; e 2) Disciplina, vocação e desafios da docência. Percebe-se, com o estudo, que esses enunciados não são novos, nem específicos dos professores deste grupo, mas compõem narrativas recorrentes na contemporaneidade. Entretanto, alguns enunciados apontam para a invenção desse professor, como a intensificação da função docente e a prioridade em conduzir a conduta dos alunos, nos processos de socialização, a partir do trabalho docente focado na “realidade”.

Palavras-chave: Docência. Saberes Experienciais. Narrativas. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation has as its main problem to analyze how a group of teachers that works with the final years of Elementary School, in a public school, in the interior of Rio Grande do Sul, narrates its teaching constitution starting from the experiential knowledge. The methodological strategy aims to analyze the narratives of eight teachers through a discussion group, created to produce the data of this study and carried out in six meetings. This research is characterized as a case of a qualitative study. As conceptual tools, to operate in the analysis of the empirical material, the following authors were used: the concept of narratives from Jorge Bondía Larrosa; the experiential knowledge in Maurice Tardif, Claude Lessard and Jorge Bondía Larrosa; the problematization of teaching from António Nóvoa, Bernardete Gatti, Elí Terezinha Henn Fabris, Alfredo Veiga-Neto and others. The research data points to the predominance of the following statements: 1) reality and the constitution of teaching; and 2) discipline, vocation and challenges of teaching. From the study, it can be seen that these statements aren't new and neither specific to the teachers of this group, but it is part of recurrent narratives in contemporaneity. However, some statements point to the invention of this teacher, such as the intensification of the teaching function and the priority in conducting the students' behavior in the processes of socialization from the teaching work focused on "reality".

Keywords: Teaching. Experiential Knowledge. Narratives. Elementary School.

SUMÁRIO

1 INÍCIO DE CONVERSA	8
1.1 A narrativa e suas contribuições para a pesquisa.....	12
2 SABERES EXPERIENCIAIS E DOCÊNCIA	177
3 CONSTRUINDO CAMINHOS: PREPARANDO A PESQUISA.....	244
3.1 A cidade e a escola como campo da pesquisa	244
3.2 O grupo de discussão	288
3.3 As pessoas que dão vida a este trabalho	299
3.4 Como foi planejada e desenvolvida a pesquisa	35
4 O MATERIAL EMPÍRICO E UM OLHAR DE ESTRANHAMENTO	444
4.1 A realidade e a constituição da docência.....	455
4.2 Disciplina, vocação e desafios na docência.....	51
5 CAMINHOS E DESVIOS DA PESQUISA.....	688
REFERÊNCIAS.....	76

1 INÍCIO DE CONVERSA

*“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”*
(Cora Coralina)

*“Por mais longa que seja a caminhada o mais importante é dar o primeiro
passo.”*
(Vinícius de Moraes)

Quero, neste momento, convidar você para me acompanhar nesta pesquisa. O que aqui escrevo é apenas uma possibilidade de escrita entre uma multiplicidade de caminhos a seguir. Gostaria, na verdade, de convidar-lhe para uma conversa, pois, quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que “somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2004, p. 153). Desta forma, contarei a você como se deu a investigação: os recortes, as problematizações que realizei com o material de pesquisa e como foi se constituindo minha posição de pesquisadora, a partir das novas possibilidades, através de um olhar curioso, comprometido e interessado.

A docência é o tema de meu trabalho. Ela, que sempre foi parte integrante da minha vida, pois me sei e me sinto docente desde que posso lembrar-me de minha infância, nos rastros, nas memórias e nas histórias. Não tenho recordações de minha vida sem a rotina escolar, nasci e me criei dentro de uma escola. Na década de setenta, minha mãe era professora, e, naquela época, era comum às professoras morarem junto aos educandários onde lecionavam. Assim, desde bebê, sempre convivi com tudo aquilo que perpassa o ambiente escolar: inicialmente como ouvinte, depois como aluna, e, finalmente, como professora.

Enquanto professora e pesquisadora, procurei na pesquisa uma possibilidade de pensar a docência de uma forma que até então não era compreensível aos meus olhos. Olhar a educação como experiência, pensando-a a partir daquilo que me desacomoda, me toca, me passa (LARROSA, 2002), possibilita também, ressignificar minha própria docência.

Quando Fischer (2005, p. 122) comenta que devemos nos deixar pesquisar sobre aquilo que “nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos”, a pesquisadora ou o

pesquisador confere relevância à pesquisa, pois é através dela que podemos pensar e problematizar os temas que mexem conosco - no meu caso, a docência.

Para Corazza (2002, p. 124), uma prática de pesquisa está engendrada em nossa própria vida e sua escolha está implicada ao “modo como fomos e estamos subjetivados”. Concordando com a autora, posso dizer que minha paixão pela docência e minha experiência enquanto professora me desafiaram, me subjetivaram e me guiaram para esta temática de pesquisa.

Todos os momentos vividos foram importantes para minha formação docente. Aqui, faço relação com a ideia de Tardif (2007), que defende que essas experiências são fundamentais para os saberes que servem de base para o ensino. Segundo o autor, o saber experiencial

[...] é um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira e experiência de trabalho. (TARDIF, 2007, p. 109).

Um dos meus poetas preferidos, Mário Quintana, diz que “qualquer ideia que te agrade, por isso mesmo é tua” (2010, p. 40). Com esta afirmação, o autor nos aponta para a importância de olharmos atentamente para as ideias e experiências que nos movem, nos instigam e entusiasma. Quando começamos a intensificar o contato com a pesquisa, surgem pequenas aparições de nós mesmos e do que vivenciamos. Assim, este nosso jeito de “caminhar” passa a tornar-se inseparável de nossas vidas.

Este estudo sobre a docência surgiu das minhas inquietações pessoais, acadêmicas e profissionais. Acredito que, quando nos dispomos a problematizar algo, estamos trazendo à tona tudo o que conhecemos, sabemos (ou julgamos saber), tudo o que lemos, estudamos, ouvimos, falamos, enfim, tudo aquilo que experienciamos. Segundo Corazza, “uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida” (2002, p. 124), já que na pesquisa ousamos desafiar certezas e nos arriscamos diante do desconhecido. Em relação à pesquisa, Costa nos ensina que:

[...] pesquisar é uma aventura, seja um bom detetive, esteja atento a suas intuições! Pistas, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção, e não deveriam ser descartadas sem antes perscrutar-se cuidadosamente várias possibilidades de conectá-las com aquilo que se deseja investigar. (COSTA, 2007, p. 151).

Como mestranda, senti uma enorme inquietação e uma quebra de certezas em relação a tudo o que vi, ouvi e vivi ao longo dos anos. Num primeiro momento,

foi desafiador, tive vontade de fugir, porém, a vontade de enfrentar o desconhecido e meus próprios medos foi maior. As interrogações aqui presentes buscam oportunizar outros pensares em relação à docência e não pretendem encontrar respostas prontas, fixas e imutáveis, mas, sim, respostas provisórias e transitórias.

Neste caminho da pesquisa em Educação, procuro, dentro das minhas possibilidades, problematizar como duvidosos enunciados naturalizados e as perguntas, por sua vez, ao invés de receberem respostas prontas, se desdobram em outras interrogações.

Escrever uma dissertação é, ao mesmo tempo, pensar no que já está dado e no que ainda pode surgir. Quando nos dispomos à escrita, buscamos tudo aquilo que experienciamos, vivemos, desejamos, refutamos. Enfim, escrever é um momento de encontro com nós mesmos. Ler e escrever foram processos que exigiram esforço e dedicação num movimento contínuo, percorrendo trajetórias que acabaram constituindo as problematizações e reflexões sobre a docência e os saberes experienciais que aqui se encontram.

Neste trabalho, não busco exaltar a docência e muito menos julgá-la ou criticá-la. Meu desejo é problematizar como os saberes dos professores permeiam a constituição da docência e as narrativas dos sujeitos contribuem para isso. No processo de escrita, li, marquei, anotei, rabisquei, estabeleci diálogos com os autores, buscando outras perspectivas à docência. Neste sentido, considero a pesquisa um desafio, uma tarefa delicada e trabalhosa, mas, bem por isso, gratificante.

Preciso admitir que esta pesquisa foi elaborada em meio a uma vida tumultuada de professora e estudante. No primeiro ano do mestrado trabalhei em três diferentes escolas públicas nos turnos da manhã, tarde e noite – em uma escola municipal e duas estaduais como vice-diretora, supervisora e professora do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, respectivamente. No segundo ano da pós-graduação encarei o desafio de ser gestora, assumindo, pela primeira vez, a direção de uma escola pública estadual.

O tempo, para mim, tornou-se restrito e, por isso mesmo, precioso, me fazendo valorizar cada instante em que podia me dedicar aos estudos. Por várias vezes, no decorrer deste tempo, as vozes participantes da minha pesquisa foram sobrepostas por vozes de alunos e professores, por compromissos escolares com os

quais meus dias e minha agenda foram sendo preenchidos, restringindo bastante minhas horas de leitura e escrita.

Embora seja um desafio gerenciar uma escola, a interação com os sujeitos e seus modos de ser trazem contribuições importantes para minha vida pessoal e profissional, bem como para minha pesquisa, no sentido de (re)pensar a Educação e suas possibilidades.

Não posso deixar de citar o quanto minha trajetória foi, aos poucos, delimitando e reorganizando os itinerários da pesquisa. Em março de 2016, me propus a defender o projeto que dava início a esta dissertação. Naquele momento, estava determinada a investigar a constituição da docência na “modernidade líquida”, a partir dos estudos de Bauman, usando como catalisadores de discussão as tirinhas da personagem Mafalda. A banca, composta pelos professores Elí Terezinha Henn Fabris, Marta Cristina Cezar Pozzobon e Camilo Darsie de Souza, suscitou-me dúvidas a respeito daquilo que eu pensava ser definitivo, principalmente, em relação à metodologia escolhida para produzir o material empírico, que inicialmente se daria apenas por meio das tirinhas da personagem Mafalda. Foram valiosas as contribuições dos componentes da banca com sugestões para o suporte teórico-metodológico da pesquisa. Assim, desse dia em diante, passei para o trabalho de campo e a própria pesquisa me encaminhou a investigar as narrativas mais potentes do grupo de discussão. As mudanças não foram intencionais, cada sujeito participante me emprestou sua voz para que sua história pudesse ser (re)contada e problematizada, contribuindo para os novos rumos desta pesquisa. Assim, a presente dissertação versa acerca das narrativas de professores sobre a sua docência.

O objetivo é analisar os enunciados de um grupo de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul - RS, procurando, pelas suas narrativas, problematizar como se constitui a docência deste grupo. A pesquisa se organiza em torno da seguinte questão: o que dizem as narrativas dos professores sobre a sua docência?

A produção de dados foi realizada em seis encontros com os professores. As sessões do grupo de discussão foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Optei pelo grupo de discussão como possibilidade de ouvir os sujeitos e suas narrativas, entendendo que isso traria a possibilidade dos professores repensarem sua própria

docência. Também utilizei um caderno de campo para registros e o estudo de documentos oficiais da escola, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.

Como ferramentas conceituais, para operar na análise do material empírico, trabalhei com o conceito de narrativa, inspirado em Larrosa (1994, 2002, 2002b, 2004) e o conceito de saberes experienciais em Tardif (2002, 2007, 2011) e Tardif e Lessard (2005, 2007, 2008, 2011). Para problematizar a docência, utilizei os estudos de Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2009, 2010, 2011), Gatti (2016), Fabris (2007, 2014), Lopes e Fabris (2005), Fabris e Silva (2015), Fabris e Traversini (2013) e Veiga-Neto (1996, 2002, 2007, 2014).

Organizo minha dissertação em cinco capítulos. No primeiro, procuro contar-lhes os motivos que me inspiraram na escolha da docência como tema de pesquisa. Posteriormente, faço a apresentação dos passos da pesquisa e de como assumo o conceito de narrativa neste trabalho. No segundo capítulo, busco compreender o que são os saberes experienciais e como permeiam a constituição da docência. No terceiro, delimito o percurso percorrido por mim, contando a respeito do contexto e da metodologia de pesquisa. No quarto, abordo os diferentes enunciados narrados pelos sujeitos da pesquisa, procurando problematizar os mais relevantes em relação à constituição da docência deste grupo. No quinto e último capítulo, faço as considerações finais do trabalho, num retrospecto das contribuições, dos achados e dos desvios da pesquisa.

No que se refere ao material empírico, o mesmo é composto por um conjunto de narrativas de oito professores que atuam em uma escola pública estadual no interior do RS. Implica considerar que tais narrativas representam não uma docência universal, mas a docência (ou as docências) de um grupo, levando em conta as suas vivências e experiências e a posição que os sujeitos ocupam.

1.1 A narrativa e suas contribuições para a pesquisa

A palavra narrativa vem do Latim *Narrare*, “contar, relatar, narrar”, literalmente, “tornar conhecido”; é derivado de *Gnarus*, “o que sabe”. A argumentação que aqui desenvolvo está relacionada a pensar a narrativa como opção metodológica, utilizada no grupo de discussão, como importante contribuição para a pesquisa, pois através dela os sujeitos falam de si, ressignificam seu passado

e o presente para narrar a si mesmos. Para Larrosa:

[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (1994, p.68).

Ao narrar algo, conto a outro sobre mim: quem sou, quem fui, os rumos de minha caminhada, por qual direção foram (e vão) meus passos, e por onde pretendo seguir. Constatei que ao trabalhar com narrativas, ao ouvir os professores retomarem suas histórias de vida pessoal e profissional, que as memórias de fatos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa são ressignificadas a partir de outras experiências. Assim, conforme Larrosa, narrar algo vivido não é apenas retomar o passado, pois a recordação “implica um certo sentido do que somos”.

Quando os oito professores participantes do grupo de discussão narraram suas histórias de vida e suas experiências pessoais e profissionais, deram a si mesmos uma identidade ao resgatar vivências e experiências, construindo sentido de quem são, de como se percebem no mundo para os outros e, sobretudo, para eles mesmos.

Larrosa (1994) reporta-se à “compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como personagem central dessa história” (p. 69-70). Assim, a nossa história é produzida nos “constantemente exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente” (IBIDEM, p. 69-70).

Optei trabalhar com narrativas como uma forma de ouvir, refletir e problematizar o que colegas professores têm a dizer sobre si e sobre sua docência. O que eles narram, o que querem narrar e o que eu entendo destas narrativas nem sempre é a mesma coisa. Pelo contrário, talvez muito se perca entre palavras ditas, não ditas, palavras subentendidas, palavras emudecidas. Os sujeitos professores, por meio dessas narrativas, retratam suas vidas e, nesta retomada, (re) constroem sentidos para si e para os outros, já que “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, quedamos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 1994, p.69).

Considero valiosa a experiência de encontrar alguém que esteja disponível a narrar um pouco de si, vindo a contribuir com a minha pesquisa. Como forma de comprometimento, meu papel de pesquisadora deve ser o de uma ouvinte atenta, interessada e curiosa em problematizar os enunciados daqueles que, assim como eu, também exercem a docência e, ao narrarem-se, estão contando a mim, e para eles próprios, como se constituem enquanto professores.

Digo a vocês que, para desenvolver o exercício narrativo como procedimento metodológico da pesquisa, o vínculo e a confiança entre os sujeitos que fazem parte do grupo de discussão e a pesquisadora são imprescindíveis. Nós só narramos com sinceridade quando confiamos, de fato, em alguém, caso contrário, as contribuições podem ser limitadas e bastante restritas. Assim, considero as narrativas dos professores de extrema importância e, por isso mesmo, busco tratá-las com zelo, respeito e ética.

Para Nóvoa (2000), sua aproximação com a perspectiva narrativa permitiu-lhe produzir e analisar sua própria história de vida, sua própria maneira de pensar e agir, tanto no campo da formação docente quanto da investigação. Assim, pensando com o autor, as narrativas podem trazer uma contribuição valiosa para a problematização da vida e da docência contemporânea deste grupo de professores que fazem parte da minha pesquisa - e penso que, de certa forma, de muitos outros professores também.

As narrativas possibilitam aos sujeitos uma observação do seu próprio eu, rememorando lembranças do que foram e viveram. Nóvoa (2000) afirma que “não se pode isolar as experiências pessoais das profissionais”. Assim, o que vivemos ao longo de nossas vidas influencia em nosso trabalho e vice-versa.

Ao narrar nossas experiências, narramos quem somos, e estamos, de certa forma, problematizando também nossas próprias vidas. Narrar, nesta perspectiva, pode nos ajudar a compreender o nosso dia a dia e a buscarmos condições de melhorar nossa realidade, seja como docentes ou não. Quando falo de mim, narro algo a meu respeito, e quando narro algo a respeito do outro também estou demonstrando quem sou e como me constituo.

Quando os sujeitos da pesquisa narram, seja a si próprio ou aos seus alunos, estão de certa forma, demonstrando como se constituem enquanto professores, trazendo com as narrativas, muitas vezes, uma multiplicidade de sentidos. As

narrativas trazem informações acerca do vivido e possibilitam uma interpretação provisória dos motivos que fundamentam a docência deste grupo.

Busco, na pesquisa, extrair das narrativas uma fonte inspiradora para problematizar a docência. Embora o contexto seja singular, os enunciados, as recorrências e até mesmo os silenciamentos no decorrer dos encontros com o grupo de professores contribuem para produzir os dados da pesquisa.

No texto *Tecnologias do eu e educação*, Larrosa (1994) se refere à habilidade da narrativa como uma recordação, entendendo-a não somente como a retomada de acontecimentos passados, mas também como “uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente” (p. 68). O narrador expressa aquilo que já vivenciou e que está presente em sua consciência, deixando que a linguagem apresente “aos outros o que já se faz presente para a própria pessoa” (IBIDEM, 1994, p. 63).

Nesta perspectiva, quando os professores relembram seu passado, recordações de acontecimentos de experiências pessoais e profissionais tornam-se significativas já que tais lembranças não emergem de um vazio, mas sim de algo forte e significativo que os marcou. Os professores, ao narrarem a si próprios, refletem sobre suas experiências trazendo com elas uma multiplicidade presente na realidade social da comunidade, da escola, dos alunos e sua relação com esta realidade. Nesse sentido, as experiências individuais dos professores são expressões de uma realidade social vivenciada por cada um e da qual se apropriaram.

Quando o professor reconstrói sua experiência de maneira reflexiva, consegue atribuir significado a fatos vividos, realizando uma espécie de autoanálise, que lhe permite uma melhor compreensão das escolhas que fez e que faz a cada dia. Dessa forma, narrar a si mesmo leva o professor, ao mesmo tempo, a refletir sobre suas experiências vividas, ajudando-o a compreender sua realidade docente. A narrativa, a partir desse olhar, oferece condições para que o professor possa (re)pensar a própria realidade, até mesmo procurando modificá-la, se necessário. E, neste sentido, ele se constitui.

Narrar a si mesmo constitui um exercício de introspecção, de busca de lembranças e de fatos marcantes. As narrativas não são definitivas e podem ser reescritas em outros momentos da vida, podendo inclusive apresentar outras

ênfases ou omissões. Assim, nesta pesquisa, interessa ouvir os professores e seus enunciados, percebendo para onde ou para quem se voltam ao recordarem experiências escolares, como discentes ou docentes, e quais situações pontuam em suas práticas pedagógicas.

Os modos como os professores falam de si, caracterizam e exemplificam, o que a docência significa para eles. Tomaz T. da Silva (1995) afirma que as narrativas constituem uma prática discursiva bastante relevante, pois as mesmas “contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar [ao menos provisoriamente] nosso eu” (p.204). Neste sentido, as narrativas dos professores constituem modos de dizer, pensar e agir dos professores e reconheço a importância de ouvir os sujeitos da pesquisa e analisar seus enunciados como material valioso para tentar compreender, de certo modo, a sua constituição docente.

Veiga-Neto (2003) ao discutir sobre o enunciado, diz que o mesmo pode ser compreendido como um ato discursivo que pode agregar um campo de sentidos, os quais seguem uma determinada ordem, passando a ser aceitos, repetidos, sancionados, excluídos. Para o autor, “um horário de trem, uma fotografia ou um mapa podem ser enunciado, desde que funcionem como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos.” Sob este ponto de vista, os enunciados, reiterados nas diferentes narrativas, permitem destacar diferentes instâncias sociais e culturais, bem como a constituição docente dos sujeitos da pesquisa.

Ao encerrar este capítulo, amigo leitor, convido-lhe a continuar a leitura de meu trabalho, buscando discutir comigo, mesmo que silenciosamente, suas considerações a respeito. Reporto ao fato de que, até aqui, falei um pouco de mim, como professora e pesquisadora, minhas escolhas, pretensões e como assumi o conceito de narrativa. Assim, faço-lhe o convite para seguir a leitura e pensar como sobre os saberes experienciais e suas implicações na constituição da docência deste grupo de professores.

2 SABERES EXPERIENCIAIS E DOCÊNCIA

“Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida.”
(Mário Quintana)

“Felicidade é a certeza de que a nossa vida não está se passando inutilmente.”
(Érico Veríssimo)

Neste capítulo, apresento a você como estou assumindo os conceitos de saberes experienciais no estudo realizado. No que se refere à docência, neste trabalho, problematizo-a como uma incerteza, isto é, uma docência instável e cambiante, já que são muitas as experiências que a compõem.

Nós, professores, enfrentamos situações diversas no ambiente escolar. Ora tranquilas, ora surpreendentes e que, muitas vezes, exigem de nós mais do que conhecimento. Na docência tudo é imprevisível, assim, os saberes que perpassam nossa ação docente no dia a dia da escola podem se modificar de acordo com o momento, com o lugar e com as pessoas com as quais convivemos. São, justamente, as situações imprevisíveis da docência que levam a nos (re)inventarmos sempre que houver necessidade.

Ao enfrentar o desconhecido e o inesperado, ao buscar respostas para dúvidas, angústias e inquietações, procurando resolver desafios, é que emergem os saberes experienciais. São as experiências diárias que sustentam o trabalho docente, e é no enfrentamento de desafios que adequamos nossos saberes à realidade. Nesse sentido, Tardif nos propõe pensar que “os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’” (TARDIF, 2002, p. 137). Desta forma, pensando com o autor, é na socialização com os demais, na interação entre professores e alunos, que os saberes experienciais se constituem de fato.

Para Tardif, o processo da prática docente permite aos professores construir e reconstruir seus saberes, reelaborando-os ao longo do tempo. É uma postura em que o professor é visto “como um ator que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade, os quais orientam sua ação” (TARDIF, 2002, p.

230).

Assim, inspirada pelo autor, penso que problematizar a docência a partir da identificação da experiência dos professores e das práticas relevantes no trabalho docente nos permite observar que a prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, não depende apenas de conhecimentos formais, mas de suas observações e da interação com alunos dentro e fora da sala de aula.

Tardif (2002) discute que o saber da experiência é um saber social e interativo, afinal, ninguém aprende sozinho - aprendemos por meio do diálogo, do compartilhamento de experiências, na interação com os demais. Cada colega professor tem um jeito peculiar de ser, cada aluno apresenta determinado tipo de comportamento, de prioridade e de interesse. São muitos os desejos e ideais de nossos alunos e colegas, desta forma, a tarefa docente é desafiada, todos os dias, à diversidade étnica, social, cultural, religiosa e política que adentra em nossas escolas.

Nesta perspectiva, sempre readaptando nossos saberes e práticas docentes, considerando as diferenças e os imprevistos no dia a dia da escola (por exemplo, uma aula que planejamos e não atendeu às expectativas dos alunos, uma briga de colegas em sala de aula, a reclamação de um pai por algo que não gostou, o salário que não foi depositado em dia etc.) é que emergem os saberes experienciais dos professores.

Quando o professor leva em conta os saberes adquiridos nas relações sociais e nas interações cotidianas, o trabalho docente faz sentido, pois o saber experiencial é um saber plural e prático, “a sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho” (TARDIF, 2007, p. 109).

No entender de Tardif (2007, p. 229), “a tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”, ou seja, é a experiência do dia a dia, aquilo que o professor vive na escola, que lhe constitui.

Ao longo da carreira o docente vai experienciando diferentes situações, que vão desde sua formação inicial, estágios na graduação, diferentes metodologias e desafios em sala de aula. Tais experiências se convertem em saberes que auxiliam o professor em suas tarefas sociais, pedagógicas e também políticas, sua identidade pessoal e profissional vai modificando-se através delas.

A partir da ideia de que o pessoal e o profissional complementam-se na prática educativa, pensar na subjetividade do professor torna-se importante, já que seu modo de ser, pensar e agir reflete no fazer pedagógico. O saber docente não envolve apenas o conhecimento de conteúdos das disciplinas em si, mas também os saberes adquiridos nas relações e interações, nos valores sociais e culturais. Para Tardif (2007), “o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (TARDIF, 2007, p. 109).

Importante destacar que a prática docente se constrói no dia a dia e que não é possível prever os desafios que irão surgir. Assim, o professor, em sua trajetória, se depara com situações antes nunca vividas por ele, mas que às vezes são comuns aos colegas. Neste sentido, os saberes são partilhados e as experiências acontecem. Tardif (2007) pondera: “O que o professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem (p. 13)”.

A atividade docente é instável e o conhecimento não se perpetua, sendo modificado de acordo com a situação e com os sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, tudo o que o professor vivenciou, não somente na sala de aula, mas na interação com os demais, ao longo de sua existência acaba por lhe constituir com o passar do tempo. Em consonância com esta questão, Tardif argumenta que:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar. (TARDIF, 2007, p. 72).

Pela docência, numa constante permeabilidade, o professor nunca consegue ser o mesmo: a cada novo dia, a cada nova turma e a cada nova situação, seu modo de ser e de agir também se modificam. Cada nova experiência o constitui de um novo jeito e, desta forma, o saber não está estagnado, mas se modificando constantemente. Para Tardif,

de modo essencial, essa tripla caracterização – existenciais, sociais e pragmáticos – expressa a dimensão temporal dos saberes do professor,

saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas são também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. (TARDIF, 2007, p.106).

Na docência, não há um exemplo a ser seguido, um modelo que dê sempre certo. Muitas vezes, tudo o que o professor planeja não resulta naquilo que ele espera, ou não interessa aos alunos, ou não contempla os objetivos almejados. Assim, é preciso estar disposto a recomeçar de outro jeito, de outra forma, (re)adaptando-se a cada nova situação. Tardif afirma que

compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF, 2007, p. 106).

Ninguém se torna professor da noite para o dia. Não há um curso ou um treinamento que garanta essa profissionalidade, mas há investimentos a serem feitos por quem quer seguir a carreira. Além da formação, que se faz necessária, é fundamental uma boa preparação, dedicação, estar aberto a novos conhecimentos e a novas tentativas para, entre erros e acertos, tornar-se professor, de fato. Conforme Tardif:

nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos. (TARDIF, 2007, p. 107).

O jeito de ser do professor, aquilo que ele fala e faz, acaba por lhe constituir para os alunos, colegas e comunidade escolar - inclusive para si mesmo. Sua identidade se fortalece por seu modo de ensinar, de explicar a matéria, pela forma de integrar-se à turma, o quanto é competente ou não. Os saberes experienciais não se adquirem após a conclusão da graduação ou com a chegada da formatura, mas sim frente aos fatos que se apresentam na escola, junto àqueles com os quais o professor convive. Nesta perspectiva, Tardif discute que

a experiência da prática da profissão numa carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas de trabalho, noutras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse

aprendizado, muitas vezes difícil e ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e da transmissão da matéria. Esses repertórios de competências constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira. (TARDIF, 2007, p.108).

Somente o domínio do conteúdo ou a utilização de métodos eficientes não garantem o bom trabalho do professor. Com o passar do tempo, a confiança, a segurança e o equilíbrio para lidar com diferentes situações vão se fortalecendo e aperfeiçoam cada vez mais os saberes profissionais. De acordo com Tardif:

esses saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção etc. (TARDIF, 2007, p. 108).

É pela experiência que o professor torna-se mais seguro em relação ao seu fazer docente e em relação a si mesmo, frente aos desafios e possibilidades que surgem no decorrer de sua profissão. Nesse sentido, Tardif aponta que

a própria noção de experiência, que está no cerne do Eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF, 2007, p. 108-109).

Tardif menciona que o saber experiencial

é um saber poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho. (TARDIF, 2007, p. 110).

Em relação à interação entre quem é a pessoa do professor e quem é o profissional docente, Nóvoa (1995, p.31) coloca que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser de uma identidade profissional”.

Desse modo, o autor enfatiza a ideia de flexibilidade, da necessidade de se reconstituir constantemente, precisando o professor ser dinâmico e (re)adaptando-se a cada nova situação, cumprindo com responsabilidade e competência o seu papel. Tardif complementa que “aprendemos a trabalhar na prática, às apalpadadas, por tentativa e erro” (TARDIF, 2002, p. 14). Assim, nossa trajetória escolar de professores é vivenciada por meio de novas experiências, são elas que aprimoram

nossos conhecimentos e nosso saber-fazer a cada dia. Justamente pelo saber da experiência entendemos que a docência é um desafio constante e que o propósito de ensinar algo a alguém vai muito além da mera transmissão de saberes. Freitas coloca a necessidade do professor de reinventar-se:

O professor moderno (tradicional), carregado de autoridade, disciplina, rigidez, tende a ser substituído, e o “mais rápido possível”, por um sujeito sensível, flexível, disponível, e que carregue consigo o desejo de aprender a todo instante. É aquele que não mais detém o conhecimento, mas talvez o detentor de valores que precisam ser resgatados pela sociedade para um bom convívio social, como o respeito, a solidariedade, a honestidade (2013, p.102).

A identidade docente é singular ao sujeito através de suas vivências, experiências e interações sociais no meio em que este está inserido. O professor, enquanto profissional, necessita estar constantemente ressignificando seu papel. Para Pimenta é preciso entender

que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (2007, p.07).

Desempenhar a docência com responsabilidade exige dos professores uma série de competências, habilidades e atitudes que constituem os saberes dos professores. Segundo Tardif (2008) o saber docente “relaciona-se coma pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros”. Nesta mesma perspectiva, Gatti comenta:

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto com as redes de ensino [...] inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (2016, p.169).

A docência hoje, além da aplicação de conhecimentos, deve voltar sua prática pedagógica a partir de diferentes significados, criando oportunidades para expandir o conhecimento dos/e com os alunos. O professor tem papel primordial na autonomia dos sujeitos escolares e, considerando as novas perspectivas exigidas

pela sociedade contemporânea, os saberes experienciais docentes tem significativa importância no processo educacional.

Ao encerrar este capítulo sobre os saberes experienciais e a docência, acredito que juntos possamos pensar sobre possibilidades, desafios e novos significados em relação à constituição da docência. Em seguida, delimito o percurso percorrido por mim, contando a respeito do contexto, dos sujeitos e da metodologia de pesquisa e, assim, convido-lhe a me acompanhar.

3 CONSTRUINDO CAMINHOS: PREPARANDO A PESQUISA

*“Há pessoas que nos falam e nem as escutam, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre.”
(Cecília Meireles)*

Neste capítulo, tenho por objetivo apresentar e discutir os contextos do estudo. Uma cidade, uma escola, um grupo de professores e muitas docências. Uma professora pesquisadora, diretora, supervisora e as implicações na produção de dados.

Já dizia Fonseca que “ninguém nega que somos parte da realidade que pesquisamos” (FONSECA, 2010, p. 11). Nestas circunstâncias, pesquisar no meu local de trabalho, junto aos meus colegas, significa estar, de fato, inserida no campo de pesquisa, podendo discutir e problematizar de perto esta realidade. Realizar minha pesquisa de mestrado - sobre a constituição da docência e os saberes experienciais - no lugar que há muitos anos me acolhe como professora, causa-me um sentimento ora de alegria, ora de desconforto, pois a pesquisa é a possibilidade de ver com outro olhar as mesmas coisas de sempre.

Conforme Fonseca: “para chegar onde queremos ir, é preciso viajar” (FONSECA, 2010, p. 22), assim, te convido agora a visitar a minha região, conhecendo parte do cenário onde se passa a minha pesquisa. Embora tenha optado por não citar os nomes do município, da localidade e da escola, vou te contar um pouco sobre estes lugares e quem são os sujeitos que dialogam comigo, para que você entenda a partir de que realidade falo.

3.1 A cidade e a escola

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹, o município em que ocorre a pesquisa está localizado na mesorregião centro oriental rio-grandense, apresenta uma área de 265,521 km² e fica cento e noventa quilômetros distante da capital do estado, Porto Alegre. O Censo Demográfico de 2015 aponta que o município conta com aproximadamente sete mil e seiscentos e treze habitantes (7.613) e concentra a maior parte de seus domicílios em área rural, com

¹Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430245&search=rio-grande-do-sul|boqueirao-do-leao>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

6001 pessoas residentes no interior, enquanto a área urbana conta com 1672 moradores. Portanto, verifica-se que a população é predominantemente rural.

O município conta com seis escolas estaduais, sendo cinco de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio. Também conta com dezessete escolas municipais, das quais apenas uma conta com o Ensino Fundamental completo, as demais atendem até o quinto ou sexto ano. Do total de 23 escolas, onze oferecem a pré-escola.

Com base no Censo 2015, atuavam no município cento e trinta e seis professores, doze trabalhavam com a pré-escola, noventa e seis com o Ensino Fundamental (trinta e nove municipais e cinquenta e sete estaduais) e vinte e oito com o Ensino Médio. No ano de 2005 as matrículas do Ensino Fundamental atingiram seu ápice com 1396 alunos, depois disso declinaram gradativamente, com 1352 alunos em 2009 e 1002 alunos em 2015. Isso comprova o declínio progressivo do número de alunos do Ensino Fundamental no município.

No Ensino Médio, as matrículas atingiram seu ápice em 2009 com 302 alunos matriculados, em 2012 o número decresceu para 279 e em 2015 ocorreu um pequeno aumento nas matrículas para 284. Já na Pré-Escola o número de matrículas foi aumentando gradualmente com 143 em 2009, 148 em 2012 e 166 em 2015.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador de qualidade educacional (combina informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação obtidos através do censo escolar), aponta que o município mostrou gradativo aumento no seu índice: em 2009, o índice era 4,4, em 2011 subiu para 4,6 e em 2015 passou para 4,8.

A escola onde ocorreu a pesquisa está situada em uma localidade que fica há nove quilômetros da sede do município; lá, as famílias vivem basicamente da fumiicultura. É uma comunidade com poucos moradores, que já foi bem povoada, mas hoje conta com apenas uma casa comercial de pequeno porte, uma igreja, um campo de futebol sete e um salão comunitário que no momento está interdito por ser muito antigo, inviabilizando que ocorram festividades ou eventos na comunidade. Tanto a escola quanto a localidade levam o nome de seus primeiros habitantes, os quais possuíam maior parte daquelas terras.

A escola conta com aproximadamente cem alunos e dispõe de quatro salas de aula, cozinha, refeitório, uma sala de informática em precárias condições, sem funcionamento, a sala de professores que divide espaço com a biblioteca e a secretaria e sala da direção que ficam juntas na mesma sala. O educandário dispõe também de uma quadra coberta e uma pracinha.

Quando comecei a trabalhar nesta escola, em 1995, o prédio construído por volta de 1940 estava em condições precárias. Na época, o educandário tinha trinta alunos e atendia até a sexta série. Neste período, iniciaram-se as obras da nova escola. Por um tempo, as aulas ocorreram no salão da comunidade e as salas provisórias eram separadas por lençóis. Depois de um ano, já no prédio novo, a escola passou a contar com o Ensino Fundamental completo, aumentando para cento e vinte o número de alunos no ano de 1996.

Os alunos hoje que frequentam o educandário vêm, em sua maioria, de localidades vizinhas, sendo 95% os que utilizam o transporte escolar para chegar à escola. A maior parte das famílias não possui terra e planta “a meia”². Todos os alunos recebem material escolar quando precisam, adquirido com verbas recebidas pela escola. A merenda é bastante solicitada e a maioria repete as refeições oferecidas.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) propõe às escolas a construção de uma proposta pedagógica que proporcione o exercício da autonomia, articulando experiências educacionais com a realidade enfrentada pelo mundo atual. Desta forma, como a escola está localizada na área rural, seu Regimento (2016)³ e sua Proposta Político-Pedagógica⁴ estão direcionados à escola do campo.

Segundo consta no Regimento, a Proposta Político-Pedagógica da escola inserida na zona rural deve contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia, com abordagem curricular que enfatiza a natureza como fonte de vida, relacionando a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao

² “Plantar a meia” é uma expressão utilizada para representar a forma de pagamento, ou seja, depois de feitas todas as contas da safra – entre receitas e despesas - o patrão fica com uma metade e o empregado com a outra.

³ Documento legal tendo como expoente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 que é sustentada pela Constituição Federal de 1988. Apresenta o direcionamento e a normatização que organiza a administração da escola, bem como os aspectos pedagógicos e disciplinares.

⁴ Proposta democrática construída pelos segmentos da comunidade escolar para organizar o trabalho pedagógico e direcionar os caminhos e o que se espera da educação.

consumo consciente, às pluralidades étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social.

De acordo com o Regimento, a escola que atende à população do campo deve trabalhar com a diversidade e transversalidade de forma integrada, contínua e permanente, em todas as áreas do conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares, bem como assegurar aos educandos o acesso a outros bens culturais que lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

O primeiro objetivo do Regimento diz:

a escola inserida no meio rural tem como objetivo o reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como princípios fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos. (REGIMENTO, 2016, p. 6).

E acrescenta, no segundo objetivo:

valorizar os saberes e o papel dessas populações do campo na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam. (REGIMENTO, 2016, p. 6).

O Regimento aponta a necessidade de que se repense a maneira de tratar o educando e os comportamentos que devem ser estimulados, tais como: a auto expressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração); a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento, estabelecendo uma rede de significação interdisciplinar. Conforme o Regimento, a educação de qualidade se fundamenta na organização de um currículo interdisciplinar e é alcançada via gestão participativa, trabalho de equipe, parceria e cooperação.

A escola tem como filosofia “construir o saber para uma nova sociedade” e, estando inserida em um contexto local e universal, a fim de conceber a educação como um processo permanente de aprendizagem, o sujeito nela implicado interage na construção de conhecimentos e saberes compatíveis com valores comprometidos com o desenvolvimento humano, social e ambiental, em espaços e tempos que marcam ressignificações.

De acordo com o Regimento (2016, p. 4), a educação é concebida como um processo permanente e integral e fundamenta-se no compromisso de oferecer ao educando recursos didáticos, tecnológicos e humanos qualificados, promovendo

uma educação integral, que tenha como objetivo o desenvolvimento da autonomia, a ação-reflexão-prática, a criatividade, a criticidade numa busca constante por uma melhor qualidade de vida.

O Regimento destaca a importância de o aluno construir seus conhecimentos de forma coletiva, a partir de seus saberes, respeitando sua cultura, seus conhecimentos prévios, seu modo de vida, seus valores, fortalecendo sua autoestima com vistas à conscientização para sua participação ativa na construção de uma nova sociedade mais justa, humana, tolerante e com sujeitos críticos e participativos (REGIMENTO, 2016, p. 8). Assim, a escola deve compreender o campo como um espaço emancipatório e como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade.

Segundo o Regimento, reconhecer-se como integrante de uma comunidade é o sentimento que faz com que os alunos afirmem seus ideais, recriem formas de convivência e de valores de geração a geração, pois estes sentimentos são fundamentais na formação da identidade do campo, tratando a escola como ponto de referência na comunidade. Nessa perspectiva, segundo o Regimento, entende-se que a função social da avaliação é acreditar no educando e em sua aprendizagem.

Ainda de acordo com o Regimento da escola (2016), a Educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, contribuindo para a sua compreensão do mundo, a sua integração e participação na sociedade, a melhoria na qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania. Acrescenta também a necessidade de uma Educação problematizadora, que interaja com a comunidade para a construção de uma sociedade mais justa, em que os alunos tornem-se sujeitos críticos e transformadores e, ao reelaborar o conhecimento, possam modificar a sua realidade.

3.2 O grupo de discussão

Pensando na metodologia de minha pesquisa, realizei buscas de trabalhos que utilizassem o grupo de discussão. Foi então que encontrei a tese de Maria Cláudia Dal'Igna (2011), que também utilizou a discussão em grupo para a produção de dados de sua pesquisa, que buscava instigar a parceria família-escola. A ideia principal, nesta pesquisa, foi no sentido de problematizar o exercício da docência, a partir do grupo de discussão.

Dal'Igna (2011) destaca que o grupo de discussão permite a uma pesquisa caracterizar-se e diferenciar-se de demais técnicas metodológicas. Seu potencial está em contribuir para a produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo, segundo a pesquisadora, deve favorecer tanto as ideias consensuais quanto as contrárias.

Outra contribuição importante em relação à composição do grupo é trazida por Flick (2009, p. 183), que faz uma distinção importante no que se refere ao processo de organização. O pesquisador explica que existem dois tipos de grupo: os grupos reais e os grupos artificiais. Basicamente, argumenta o autor, pode-se dizer que os grupos reais preexistem à pesquisa, seus membros já se conhecem e possivelmente estão reunidos por um interesse em comum que transcende os temas abordados pela pesquisa. Já os grupos artificiais são criados com o objetivo de realizar uma pesquisa, e seus membros podem ou não se conhecer, podem ou não ter um interesse comum, portanto, o laço entre os participantes não existe previamente. Esta pesquisa foi realizada com um grupo real, que já existia antes desta proposta investigativa.

3.3 Quem são as pessoas que dão vida a este trabalho?

Esta pesquisa só foi possível pela disponibilidade daqueles que contribuíram com meu trabalho. Os interlocutores são meus colegas de escola e atuam como professores nos anos finais do Ensino Fundamental. Os seus verdadeiros nomes foram substituídos por nomes fictícios: Ana, Aline, Luana, Marcelo, Lucas, Luiza, Tiago e Luan. No transcorrer do texto usarei estes nomes para diferenciar as narrativas dos professores. Em seguida, antes de adentrar nas narrativas, lhes apresento cada um deles.

Esclareço a forma adotada para a transcrição das falas e a inserção do material empírico no corpo do texto. Símbolos utilizados para a transcrição: usarei colchetes [...] para supressões de trechos de fala dos participantes, acréscimos e comentários. Usarei reticências (...) para indicar (des)continuidades do fluxo da fala, hesitação e dúvida. O material empírico da pesquisa é diferenciado das citações pela sua inserção nos quadros. Em alguns momentos, recorro a trechos de fala, inserindo-os no corpo do texto, identificados por aspas duplas e itálico. Todos os nomes citados são fictícios.

A professora Ana tem trinta e nove anos, é formada em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul e possui especialização em Interdisciplinaridade também pela UNISC. No magistério, atua há dezoito anos, iniciou carreira e continua trabalhando na escola do contexto desta pesquisa. Sua carga horária é de quarenta horas semanais, atua em duas escolas, uma estadual e uma municipal e é concursada nas duas redes. Ministra a disciplina de Língua Portuguesa e argumenta que sua entrada no magistério se deu com vistas ao futuro: *“A docência era uma das poucas opções de trabalho para que eu pudesse permanecer no interior.”* Ao falar de si diz: *“Sou uma professora dedicada, amiga, tenho muita paciência e tento sempre incentivar o aluno a aprender e a superar dificuldades.”* Sobre sua vida, ela acrescenta: *“Um fato que me marcou foi o nascimento de minhas duas filhas, pois a partir do momento em que elas nasceram, aprendi a ser mãe”.*

A professora Luana tem quarenta e um anos, é formada em Matemática pela Universidade de Santa Cruz do Sul e possui especialização em Educação Matemática também pela UNISC. No magistério atua há dezenove anos e na escola do contexto desta pesquisa há nove anos. Sua carga horária é de quarenta horas semanais, atua em três escolas, duas estaduais e uma municipal. A professora é concursada na rede municipal e contratada na rede estadual e trabalha com a disciplina de Matemática. Segundo ela, escolheu ser professora por vocação: *“Este era um sonho de criança e recebi muito incentivo de meus professores.”* Ao descrever-se diz: *“Como professora sou organizada, responsável e exigente, cobro caderno e material em dia, temas e provas. Desde pequena sou alegre, simples, sincera e espontânea. Desde sempre sou esforçada, dedicada e preocupada em conseguir o que quero. Considero-me lutadora e batalhadora. Gosto de tudo bem organizado, adoro culinária, cuidar das flores, de fazer trabalhos manuais, de passear e estar com os amigos e familiares. Meu trabalho é a razão do meu viver e é dele que depende minha vida.”* Ela também destaca fatos marcantes de sua vida e afirma: *“Acredito que, em minha história, tenho mais fatos e experiências felizes do que marcas tristes, entre elas destaco: Lecionar para a primeira série e sentir a emoção dos alunos lerem pela primeira vez. A formatura da faculdade foi algo inesquecível, alegria contagiante. A gravidez e o nascimento da minha filha, que é o melhor presente de nossas vidas. A doença do meu pai, que é meu porto seguro. A construção de minha casa própria, meu casamento e uma viagem que fiz com meu*

esposo e filha andando de avião pela primeira vez e conhecendo lugares lindos”.

O professor Marcelo tem quarenta e oito anos, é formado em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul e possui especialização em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo. No magistério, atua há dezesseis anos e na escola do contexto desta pesquisa há quinze. Sua carga horária é de quarenta horas semanais, trabalha em duas escolas estaduais e é concursado. Atua como professor de Educação Física, Arte e Ensino Religioso e justifica por que escolheu ser professor: *“Eu admirava a profissão, esta era uma opção de trabalho para permanecer no interior, sendo bastante valorizada.”* Ao falar de si, diz: *“Sou um professor flexível, mas procuro cobrar do aluno um bom desempenho. Venho de uma família de agricultores de origem italiana, somos cinco irmãos, sendo que sou o mais novo.”* Sobre sua vida, ele acrescenta: *“Alguns fatos que me marcaram foi a perda de pessoas queridas como os meus pais, restando apenas lembranças e muita saudade. Momentos marcantes e inesquecíveis para mim foram quando nasceram meus dois filhos, pois eles são a razão da minha vida e de lutar para oferecer um mundo melhor para eles”.*

O professor Lucas tem cinquenta e um anos, é formado em Matemática pela Universidade de Santa Cruz do Sul e não possui especialização. No magistério atua há trinta anos, sendo na escola do contexto desta pesquisa há vinte e um. Sua carga horária é de quarenta horas semanais e atua em duas escolas, uma municipal e outra estadual. O professor é concursado nas duas redes de ensino, atua com os anos iniciais do Ensino Fundamental e é diretor de escola pelo município. Na escola estadual, onde se realizou a pesquisa, trabalha com a disciplina de matemática. Ao justificar porque escolheu ser professor, afirma: *“Recebi muito apoio da família, principalmente de minha mãe, pois na época existiam poucos professores na localidade.”* O professor, ao falar de si, diz: *“O pensar, o repensar, e muitas vezes o silêncio fazem parte do meu caráter. Meus objetivos até aqui alcançados foram todos com muito sacrifício. Trabalhava de dia e estudava a noite, sempre pagando mensalidade.”* Ele também recorda: *“Um fato que marcou minha vida foi quando trabalhava no setor calçadista e convivia em um ambiente agradável com os colegas e com o patrão. Quando fiz concursos para a carreira do magistério e fui provado em quase todos e em um fui classificado em primeiro lugar. Outro fato que recordo é quando fui designado pela primeira vez para uma escola e encontrei uma professora*

que não aceitava ninguém como colega para trabalhar junto. Passei vinte dias parado, sem poder dar aula até ir para outra escola”.

A professora Aline tem trinta e seis anos, é formada em Ciências Biológicas pela Universidade de Santa Cruz do Sul e possui especialização em Orientação Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. No magistério atua há nove anos e na escola do contexto desta pesquisa há sete. Sua carga horária é de dezesseis horas semanais e é professora contratada na rede estadual. Trabalha com a disciplina de Ciências e afirma: *“Sempre admirei a profissão de professor, pois é esta a profissão que forma as outras profissões.”* A professora, ao descrever-se, comenta: *“Sou responsável, amiga dos alunos, aberta a perguntas e sugestões, tento dar o melhor de mim para que os alunos aprendam. Sou uma pessoa simples, amiga, que gosta de ajudar. Realizo-me com pequenas atitudes e gosto de estar em sala de aula, trocando experiências com meus alunos.”* Ela acrescenta: *“Vários fatos marcaram minha vida, mas o fato de me tornar mãe me ensinou muito: aprendi a valorizar cada sorriso, cada abraço, cada despedida e a acreditar que tudo vale a pena, basta querer”.*

A professora Luiza tem trinta e três anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil e possui especialização em Orientação Escolar, também pela Ulbra. No magistério atua há quatorze anos, e na escola do contexto desta pesquisa há seis. Sua carga horária é de quarenta horas semanais em duas escolas estaduais e é concursada. Trabalha com os anos iniciais e com a disciplina de História na escola em que foi realizada a pesquisa. Justifica que optou pela docência, pois *“não queria sair de casa para morar longe, assim, o magistério foi minha única opção.”* A professora, ao falar de si, afirma: *“Eu venho de uma família de agricultores pobres e repressores. Sou uma pessoa exigente, responsável e sincera. Procuro ser justa e humana com os meus alunos e me identifico com os mais humildes e que possuem mais dificuldades.”* Relembrando seu passado, diz: *“Na minha vida o que me marcou foi ter perdido um irmão muito jovem e ter que me virar desde cedo. Como professora o fato de ter começado minha carreira trabalhando com alunos de uma favela, cheios de problemas, com histórias de vida muito difíceis e complexas me marcou. Foi uma conquista fazer com que alguns aprendessem a ler, tendo em vista que a vida é muito cruel para quem não lê.”* E acrescenta: *“Ser mãe me tornou uma pessoa melhor”.*

O professor Luan tem trinta e três anos, é formado em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul e possui especialização em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. No magistério atua há seis anos, sendo que na escola do contexto desta pesquisa há dois. Sua carga horária é de cinquenta horas semanais e atua em três escolas, duas estaduais e uma municipal. É concursado na rede municipal e contratado na rede estadual, trabalha com as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Em relação à escolha pela docência, diz: *“Como aluno sempre fui dedicado, gostava de ler, admirava a profissão e assim optei por ser professor”*. Ele afirma: *“Considero-me uma pessoa acessível, calma, parceiro para atividades diferentes que envolvam um grande número de pessoas. Penso que a escola deve oferecer caminhos aos que buscam seguir em frente e para aqueles que não têm esta perspectiva, cabe a nós professores trabalhar o ser humano, o social desse indivíduo.”* Ao falar da profissão menciona: *“Além de professor, também sou juiz de futebol e ajudo nas competições locais, juntamente com os demais organizadores a prover o esporte como um todo. Entretanto, futebol e futsal, estão entre as preferências em nosso município. A atividade de árbitro tem algumas semelhanças com ser professor: disciplina, trabalho em equipe, regras e liderança, são particularidades que assemelham a docência à prática de arbitragem.”* Em relação a marcas do seu passado, conta: *“Enquanto aluno, tive experiências pessoais bacanas e outras nem tanto. Acho que compartilhar as nossas histórias para que os outros não cometam os mesmos erros é bastante válido. Quando aluno, na sétima série, uma história que me marcou foi em relação ao bullying sofrido por um colega que era ruivo e sardento, sofria com apelidos e brincadeiras de mau gosto”*.

O professor Tiago tem sessenta e dois anos, é formado em Geografia pela Universidade do Paraná e possui especialização em Filosofia e Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. No magistério atua há seis anos e na escola do contexto desta pesquisa há dois. Sua carga horária é de vinte horas semanais. Atua em duas escolas estaduais e é contratado. Trabalha com a disciplina de Geografia e afirma que escolheu ser professor depois de um tempo: *“Tinha outra profissão, depois de muito tempo, resolvi fazer uma faculdade e durante o período de estágio decidi que iria exercer a profissão, pois gostei de estar com os alunos”*. O professor comenta: *“Gosto muito de dialogar e trocar experiência com os colegas.*

Valorizo as expectativas dos alunos pelos temas abordados em aula. Ao longo de minha vida me vejo como uma pessoa discreta e amiga de todo mundo, sem interferir de forma radical na vida das pessoas.” Ao relembrar sua trajetória afirma: *“Era mecânico, com 56 anos, tornei-me professor. A partir deste momento venho me dedicando inteiramente a profissão. Meus momentos de lazer se resumem a leituras de livros e revistas e principalmente notícias a nível mundial, dando preferência a agências de notícias que me parecem mais imparciais na divulgação de fatos.”* O professor acrescenta: *“Nas horas de folga gosto de cultivar uma horta em casa e a plantar árvores, e também me destaco na lida com as abelhas.”* Ele relata, ainda: *“Uma experiência marcante na minha vida foi a possibilidade de ter concluído a graduação, o que me motivou a cursar especialização em Sociologia e Filosofia”.*

Os sujeitos desta pesquisa constituem um grupo com significativa experiência no magistério, atuando em diferentes disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental. Quatro são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Dada a especificidade da descrição acima, todos os professores possuem formação profissional específica nas diferentes áreas do conhecimento em que atuam, através de cursos de graduação e especialização.

Como relataram, são várias as razões pelas quais os professores optaram pela carreira docente, algumas relacionadas ao prazer e à identificação com o magistério e outros de natureza mais pragmática, relacionadas à segurança no mundo do trabalho. Cada um percorreu um caminho singular e, embora estes trajetos evidenciem algumas coincidências, não permitem ser generalizados. É no dia a dia na escola, nas suas trajetórias de vida e profissão, que os professores foram (e vão) se constituindo como docentes.

Os sujeitos participantes têm entre 32 e 62 anos de idade e o tempo de atuação em sala de aula varia entre seis e trinta anos de exercício. Nenhum professor reside na localidade onde a escola está situada, sendo que sete deles vêm do centro da cidade, percorrendo nove quilômetros e um reside na comunidade vizinha, perfazendo três quilômetros para chegar à escola. Assim, caracterizados os sujeitos, na sua condição de carreira e formação, passo agora a detalhar o planejamento da pesquisa.

3.4 Como foi planejada e desenvolvida a pesquisa

Tudo o que fazemos na vida depende de um planejamento. Ao acordarmos pela manhã, já traçamos em nossa mente um roteiro do que iremos (ou pretendemos) fazer durante o dia. Para esta pesquisa, elaborei uma proposta do que e como seria feito. Os temas discutidos com o grupo foram, em boa parte, sugeridos pela banca na ocasião da qualificação. Entretanto, embora os encontros fossem planejados anteriormente, combinei com o grupo que haveria possibilidade de mudar o cronograma, pois uma pesquisa não pode ser previamente planejada nos mínimos detalhes, já que se trata de um espaço de imprevisibilidade e incerteza.

Claro que no meio do caminho houve mudanças e improvisos, mas nem por isso a experiência deixou de ser válida. Assim, apresento-lhe, leitor, o roteiro das sessões do grupo de discussão, que ocorreram num total de seis encontros. As sessões foram gravadas com o celular, num total de aproximadamente dez horas.

Os encontros do grupo ocorreram sempre na sala dos professores, uma sala de paredes azuis, com uma janela voltada para o pátio da escola, um quadro para os recados e armários onde os professores guardam seus materiais. Nas sessões, todos sentavam em volta de uma mesa retangular e o gravador (celular) ficava posicionado no centro da mesa, sendo direcionado toda vez que um dos professores estava falando. Alguns imprevistos ocorreram durante a gravação das sessões. Mesmo com todos os cuidados e ensaios, tive que me familiarizar com a função gravadora do celular. Em alguns momentos a bateria terminou, noutros a voz da gravação ficou muito baixa e também houve perda de material, sendo necessária uma segunda gravação.

Algumas vezes, havia certa dispersão em relação à proposta do encontro. Neste momento, fazíamos uma pausa e retomávamos a conversa. A sessão em que houve uma intensidade maior na participação dos professores foi aquela em que o assunto derivou para se falar nos alunos. Neste momento, percebi que todos os colegas queriam falar ao mesmo tempo e todos tinham uma história diferente para contar. Diante das manifestações dos colegas, a impressão que senti é a de que existe um tipo de 'aluno ideal', parecendo que os problemas são particulares e as soluções, universais. De outro modo, me pareceu que a argumentação dos professores se dá sempre pela 'falta' (a Educação pelo déficit e não pela possibilidade).

Conforme mencionei anteriormente, havia planejado uma organização das sessões, com uma previsão de atividades, no entanto, sem um objetivo final a ser alcançado. Eu não sabia o que surgiria a partir das narrativas dos colegas professores.

Curioso observar a reação dos sujeitos durante os encontros. O tom de voz dos professores mudava de um encontro para outro, havia dias em que estavam mais calmos e falavam pausadamente, num tom de voz baixo. Outras vezes falavam rápido, num tom de voz alto e, às vezes, alguns falavam ao mesmo tempo. Relaciono isso ao tema que estava sendo abordado no momento, despertando maior ou menor interesse por parte do grupo. Alguns professores eram mais contundentes no momento de realizar comentários no sentido das correções das condutas dos alunos.

Após os encontros, num primeiro momento, fui produzindo o material manuscrito, num bloco de anotações, com várias marcações com canetas marca-texto de diferentes cores, na tentativa de selecionar os temas e aquilo que mais me chamava atenção nas narrativas. Por exemplo: expressões que se repetiam, quem falava (professor ou professora), de que área vinha esse professor. Devagar, fui anotando as narrativas e dando pause na tecla do celular. Eu ouvia e, ao mesmo tempo, estabelecia relação com as leituras já realizadas. Também utilizei um caderno de campo para anotações a respeito das observações feitas. O exercício completo de transcrições levou em torno de 50 horas.

Agora, leitor, vou lhe contar um pouco como ocorreram os encontros e o que foi discutido em cada um deles:

1º Encontro

Encontro I: dia 19 de maio de 2016
Tópico de discussão: o contrato com grupo e a discussão sobre a escolha da docência.
Objetivo: contratar com os participantes o propósito da relação e sua importância para a pesquisa e conhecer as escolhas e a percepção de cada um dos sujeitos em relação à docência.
Explicação sobre a pesquisa proposta: expor os objetivos, esclarecer o funcionamento do grupo, solicitar autorização para gravar as falas, ler Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, esclarecer a importância da participação de cada um na pesquisa.

Convidar cada participante a responder às questões: 1) Por que você escolheu exercer a docência? 2) Como você percebe o exercício da sua docência? (as respostas foram compartilhadas no grupo de discussão).

Agora, gostaria de apresentar e compartilhar com você como foi o primeiro encontro com os sujeitos convidados a fazer parte do grupo de discussão de minha pesquisa. Confesso que, embora eu considere a escola minha segunda casa e conheça a maioria dos professores há algum tempo, neste dia senti uma sensação estranha ao me apresentar como pesquisadora. Iniciei minha fala dando boas-vindas ao grupo e me apresentando como mestranda em processo de pesquisa. Apresentei coletivamente as informações, colocando que o tema da pesquisa era a constituição da docência na contemporaneidade e que o objetivo seria problematizar como o grupo de professores percebe o exercício de sua docência. Expliquei que todas as falas seriam gravadas e posteriormente transcritas, para servir como material da pesquisa.

Neste momento foi fundamental uma discussão sobre a relação entre a pesquisadora Andréia com os sujeitos participantes. Coloquei que a nossa relação de colegas professores e/ou diretora da escola agora é alterada e, as posições, invertidas. Destaquei que quando o professor aceita participar do grupo a pesquisadora passa a considerá-lo um sujeito da pesquisa, ou seja, alguém que vai participar da produção de informações e possibilitar o estudo em si.

Alguns colegas, após me ouvirem, reagiram, dizendo ter receio de não corresponder às expectativas ou de não ter tempo para participar. Então lhes tranquilizei, dizendo que não havia o que temer, que na pesquisa não existe o certo ou errado, mas diferentes opiniões e pontos de vista e que todos estavam livres, se resolvessem mudar de ideia posteriormente, optando por não mais participar.

Depois dessas colocações, expliquei aos convidados que seriam realizados seis encontros, no total. O primeiro já estava acontecendo naquele momento, no dia 19 de maio, e os demais, marcados para 09/06, 23/06, 07/07, 11/08 e 18/08, das 17 às 18 horas. Após as colocações feitas por mim, e questionamentos por parte dos professores convidados, todos os convidados aceitaram participar do grupo de

discussão e assinaram o Termo Livre e Esclarecido, um consentimento formalizado por meio da assinatura, visando garantir a proteção à dignidade dos sujeitos da pesquisa, sem expor sua imagem.

Em seguida, feitas as devidas apresentações e combinações, propus a primeira atividade. Os professores deveriam responder a duas questões: Por que você escolheu exercer a docência? Como você percebe o exercício de sua docência? Tais questões tiveram como objetivo suscitar elementos que seriam importantes para que o grupo de discussão compartilhasse as ideias. Os sujeitos da pesquisa expuseram suas respostas, explicando os motivos pelos quais decidiram exercer a docência e como percebem seu exercício no dia a dia.

Por fim, ficou decidido com o grupo que, para o segundo encontro, os professores trariam uma aula que desenvolveram com seus alunos, em que mostraram como percebem o exercício de sua docência, para compartilhar e discutir no grupo.

Considerarei importante este primeiro encontro, no qual fiz oficialmente meu convite aos professores para, a partir daí, poder considerá-los, de fato, sujeitos de minha pesquisa, tendo a oportunidade de compartilhar ideias e problematizações a respeito da docência. Sendo esta minha primeira experiência como pesquisadora frente aos sujeitos da pesquisa, numa posição diferente daquela que assumo no dia a dia da escola, este exercício foi uma oportunidade de observar com outro olhar os relatos do grupo, sem julgamentos, mas como possibilidade de encontrar informações relevantes para minha pesquisa.

Após este encontro, fiquei a pensar sobre algumas narrativas que ouvi em relação à docência. Senti alguns professores desanimados, tanto com a conduta dos alunos quanto com questões salariais. Fiquei impressionada que seis dos oito professores afirmaram que, se hoje pudessem escolher novamente a profissão, não mais seriam professores (em outro momento do texto explanarei e problematizarei estas narrativas).

2º Encontro

Encontro II: dia 09 de junho de 2016
Tópico de discussão: trazer uma aula que desenvolveram com seus alunos.
Objetivo: perceber o exercício da sua própria docência.
Explicação sobre a pesquisa proposta: cada participante é convidado a expor sua aula ao grupo de discussão, destacando o que achou importante nesta atividade e no que esta aula contribui na aprendizagem dos alunos.

O exercício realizado pelos sujeitos da pesquisa, trazendo para o segundo encontro do grupo de discussão uma aula que desenvolveram com seus alunos, relatando suas práticas docentes, foi importante. As narrativas compõem o conjunto de materiais de análise da pesquisa, onde cada professor relata como vivencia a sua docência e o que considera relevante nas práticas do dia a dia.

Essa atividade foi um modo possível de observar as principais preocupações dos professores e como cada um se refere exclusivamente a sua área (Ciências falando de vacinação; Educação Física, de voleibol; Matemática, de cálculos; o Português, da leitura e escrita, e assim por diante), ou seja, cada um relata aquilo que considera prioridade na disciplina que leciona.

As narrativas deste encontro demonstraram por parte dos professores preocupação em trabalhar os conteúdos de suas disciplinas e também a realidade dos alunos, a preparação dos mesmos para o mundo 'lá fora' e a boa convivência na escola e fora dela.

3º Encontro

Encontro III: 23 de junho de 2016
Tópico de discussão: questões sobre a aprendizagem: qual sua maior preocupação enquanto professor? O que você ensina (que tipo de conhecimento prioriza em suas aulas)? Acredita que seu trabalho dá conta do mundo contemporâneo?
Objetivo: Problematizar a aprendizagem.
Explicação sobre a pesquisa proposta: Cada participante narra suas respostas para o grupo de discussão, todos ouvem e são ouvidos em suas colocações.

Iniciei o encontro dando boas-vindas aos colegas e entreguei a eles uma folha

com algumas questões relacionadas à aprendizagem, ao tipo de conhecimento que priorizam em suas aulas e se acreditam que seu trabalho dá conta do mundo contemporâneo.

Os professores comentaram que trabalham com a realidade dos alunos e que, além de conteúdos, priorizam as atitudes e a preparação para conviver bem na sociedade. Em geral, os sujeitos afirmaram não acreditar que seu trabalho dê conta do mundo contemporâneo, tendo em vista que a tecnologia, segundo eles, desperta mais a atenção dos alunos do que a sala de aula.

4º Encontro

Encontro IV: dia 07 de julho de 2016
Tópico de discussão: questões para responder sobre o modo de ser do professor quando aluno, tipo de professor que marcou sua trajetória de aluno, como descreve seu modo de ser professor, onde aprendeu este modo e com quem.
Objetivo: discutir a experiência vivida na escola enquanto aluno e sua influência no tipo de professor que se constituiu.
Explicação sobre a pesquisa proposta: cada participante narra suas respostas para o grupo de discussão, todos ouvem e são ouvidos em suas colocações.

Comecei o encontro deste dia com o seguinte desafio e fala aos professores: *“Colegas, nós gostamos muito de falar de nossos alunos! Descrevemos a cada um de forma rápida, pelas condutas que apresentam no dia a dia na sala de aula. Se hoje, você, professor, fosse falar do tipo de aluno que foi no passado, como se descreveria?”*.

Curiosamente todos se descreveram como ótimos alunos, estudiosos, dedicados, com boa conduta. Certamente, o tipo de aluno que desejariam ter. Neste encontro, também falaram de seus professores, sendo que alguns afirmaram ter se inspirado em determinados tipos de docência vivenciados enquanto alunos (ou não). Nesta sessão, muitos se empolgaram ao recordar seu passado, falando das marcas e das experiências.

5º Encontro

Encontro V: dia 11 de agosto de 2016
Tópico de discussão: leitura e questões sobre o texto “A escola contemporânea: um espaço de convivência?” da professora Elí Henn Fabris.
Objetivo: problematizar a escola e a docência na contemporaneidade.
Explicação sobre a pesquisa proposta: a pesquisadora solicita que cada participante escolha um fragmento do texto, lendo-o para o grupo, e colocando o que mais chamou sua atenção e sua opinião sobre o que leu.

Após o término da aula, o grupo de professores se direcionou à sala de professores, como normalmente faz e, após guardarem seus materiais, cada um se posicionou no seu assento e a pesquisadora deu início ao encontro. O assunto proposto para a discussão foi o texto “*A escola contemporânea: um espaço de convivência?*” da professora Elí Henn Fabris (2007). Cada professor retirou da caixinha um pedaço de papel com fragmentos do texto e, após ler para o grupo, foram feitos comentários a respeito.

O tópico mais polêmico foi: “Sabemos que as crianças ‘devem ir à escola’, pois ela é obrigatória e faz parte de um regime de verdade poderoso da modernidade que assegura esse espaço escolar para toda uma população. A obrigatoriedade e a constituição da escola como essa maquinaria de normalização dos sujeitos são aspectos que contribuem para que as crianças continuem precisando ir à escola para serem disciplinadas” (VEIGA-NETO apud FABRIS, 2007).

A questão da escola obrigatória gerou muitos comentários: a maioria dos professores se manifestou contra, pois, segundo eles, alunos que não querem estudar e vêm forçados à escola só incomodam, atrapalham as aulas, desconcentram os colegas e não querem aprender. Considerei este momento importante, pois os professores participaram ativamente e levantaram muitas narrativas a serem problematizadas no decorrer do estudo do material.

6º Encontro

Encontro VI: dia 18 de agosto de 2016
Tópico de discussão: observação e discussão a partir da tirinha da personagem Mafalda e avaliação do processo de pesquisa.
Objetivo: problematizar o modo de ensinar/aprender, os desafios e diferenças na docência hoje e ouvir os sujeitos sobre a sua participação na pesquisa.
Explicação sobre a pesquisa proposta: cada participante é convidado a observar a tirinha e relacioná-la às suas aulas e ao que demonstram seus alunos em relação à aprendizagem. Após isso, a pesquisadora solicitou ao grupo que avaliasse a experiência de participar da pesquisa.

Para este encontro, levei uma tirinha da personagem Mafalda (que segue) para conversarmos, e para que os professores a relacionassem às suas aulas e à aprendizagem de seus alunos. Não imaginava que a tirinha suscitaria tantos comentários. Observei que, quando o assunto é o tipo de aluno, os professores logo se dirigem aos seus próprios alunos, descrevendo-os, e relacionam o fato de pouco aprenderem à falta de vontade, ao desinteresse e à indisciplina. Nas unidades analíticas problematizarei esse assunto.

Figura 1: tirinha da personagem Mafalda.



Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. Martins Editora, 2ª ed., 2012.

Caro leitor, ao concluir este capítulo, no qual delimito o percurso percorrido por mim, contando a respeito do contexto, da metodologia utilizada e dos sujeitos, acredito que possa ter lhe demonstrado como se deu o desenvolvimento da pesquisa. No próximo capítulo, abordo as narrativas trazidas pelos sujeitos, problematizando sua implicação com a constituição da docência e os saberes experienciais. Acredito que aqui esteja uma parte preciosa de meu trabalho (todas o são!), e, a seguir, poderemos observar o que os professores nos contam, ou seja, o que é considerado importante para eles no decorrer de suas práticas docentes,

direcionando o meu olhar para essas narrativas. Não tenho a pretensão de fazer algum tipo de julgamento, mas sim problematizar como os saberes experienciais constituem a docência deste grupo.

4 O MATERIAL EMPÍRICO E UM OLHAR DE ESTRANHAMENTO

“Meu coração se transforma a cada experiência. Mas ainda palpita, sobressalta e se assusta. Ainda é vulnerável como quando eu tinha dez anos.”

(Lya Luft)

Neste capítulo, apresento a você o material de pesquisa da dissertação. Posso dizer que o percurso investigativo deste trabalho foi repleto de significados, tanto no que se refere à experiência de pesquisa, como pelos resultados obtidos através dos enunciados dos professores.

A primeira tarefa que realizei foi ouvir os professores, após transcrevi seus enunciados e em seguida separei os excertos que resultaram dos percursos desta caminhada, utilizando como critério os diferentes assuntos que emergiram da pesquisa. Nesse primeiro momento, encontrei uma multiplicidade de sentidos e optei por problematizar dois enunciados, a fim de dar visibilidade aos temas recorrentes nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Assim, cheguei em duas unidades analíticas: 1) *A realidade e a constituição da docência* e 2) *Disciplina, vocação e os desafios da docência*.

Após destacar os enunciados, o segundo passo foi problematizá-los. Aqui, confesso a vocês que foi o exercício mais difícil de meu trabalho, pois em minha vida pessoal, profissional e acadêmica sempre aprendi a buscar por certezas e respostas. No entanto, agora como pesquisadora, em postura inversa, precisei sair da minha zona de conforto, para, num movimento de estranhamento e desnaturalização (que me foi apresentado pela primeira vez somente no mestrado), colocar sob suspeita verdades consolidadas que constituem as narrativas dos professores.

Como mencionei anteriormente, os nomes dos professores participantes foram substituídos por nomes fictícios, preservando suas identidades. Gostaria também de explicar que como a expressão “realidade” é uma das minhas problemáticas de pesquisa, grifarei-a sempre entre aspas. Assim, explicitadas estas sinalizações, passo à problematização das duas unidades analíticas.

4.1 A realidade e a constituição da docência

Dada à recorrência das narrativas que me apontaram para o enunciado de que o professor deve trabalhar a “realidade” do aluno, penso que problematizar o modo de conceber a “realidade” é fundamental para entender como tal enunciado influencia nas práticas pedagógicas dos professores e, desta forma, acaba por influenciar, também, na constituição de sua docência.

A ideia de que o trabalho docente deve estar focado na “realidade” do aluno tornou-se senso comum entre os professores, como se o significado da docência estivesse relacionado à sua atuação no cotidiano extraescolar. Neste sentido, parece que trabalhar a “realidade” é o que dá sentido ao fazer docente e visibilidade à docência. A seguir, compartilho algumas narrativas neste sentido:

“É interessante que o professor converse com a turma para saber da realidade de cada um e depois desenvolva a aula com temas e assuntos da realidade dos alunos”.

“Devemos trabalhar assuntos atuais, da vida e da realidade dos alunos para termos uma boa aula”.

Grupo de Discussão, Encontro III, 23/06/2016

Quando os sujeitos trazem, de modo imperativo, que o principal objetivo da docência deve ser partir da “realidade”, estas narrativas têm muita força. Focar a “realidade” do aluno parece, pelos enunciados, ser a garantia para o sucesso das aulas e do trabalho docente. É como se a aula, desvinculada da vivência fora da escola, não fizesse sentido para os alunos.

“Alguns alunos demonstraram interesse e curiosidade em resolver problemas que eles vivem no seu cotidiano”.

Grupo de Discussão, Encontro III, 23/06/2016

Pelas narrativas, as práticas consideradas pelos sujeitos da pesquisa como relevantes ou significativas são aquelas em que os alunos mostram-se interessados e participativos em aula e, segundo eles, para que isso ocorra, os assuntos devem estar voltados à “realidade” dos educandos. Conforme observamos a seguir:

“Percebo que os alunos se sentem motivados e participam mais quando a aula fala de algum assunto de sua realidade.”

“O aluno só vê sentido em frequentar uma escola quando essa oportuniza o aprendizado naquilo que ele vivencia ou em assuntos que ele tem curiosidade em descobrir ou conhecer”.

Grupo de Discussão, Encontro III, 23/06/2016

O foco na “realidade”, voltado unicamente aos interesses do aluno, nem sempre pode ser a melhor opção pedagógica. Talvez seja um risco estas enunciações, que parecem afirmar que, se a “realidade” não for pedagogicamente trabalhada na escola, não será atrativa e os alunos perderão o interesse em aprender. Nesse sentido, Fabris e Traversini também discutem:

Reiteramos que não somos contra o aluno trazer seu cotidiano para a aula, entretanto, precisamos estar vigilantes a esses processos para que os modos de agir, ser e viver da comunidade não se tornem pautas de julgamentos e normalização do seu contexto sociocultural, a partir do que a escola considera como atitudes corretas, nem se transformem em únicas referências para pautar os conhecimentos escolares.(FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 47).

Para Fabris (2014, p. 52), a preocupação em capturar a “realidade” do aluno é um imperativo “nas práticas pedagógicas dos professores de muitas escolas do Brasil”.

Em outras palavras, a realidade tem se constituído em um princípio fundamental quando professores desejam dar às práticas pedagógicas um sentido de maior significado, de maior vinculação com o contexto dos sujeitos, quase sempre avaliadas como práticas de maior qualidade no ensino e nas aprendizagens escolares, especialmente quando os contextos são aqueles de maior vulnerabilidade social. (FABRIS, 2014, p. 52).

O foco na “realidade” já fazia parte das preocupações pedagógicas de meados do século XX, quando a obra de Dewey⁵ apontava para a importância de que as práticas sociais da “realidade” adquirissem um status privilegiado no âmbito escolar. Segundo Fabris e Silva:

A ênfase pedagógica na realidade dos estudantes não se constitui como uma novidade nas práticas escolares. No que se refere à história da pedagogia no Brasil, pelo menos desde o movimento da Escola Nova, sob inspiração dos escritos pedagógicos deweyanos, a realidade dos estudantes assume um lugar central nas práticas escolares. (FABRIS; SILVA, 2015, p. 502).

⁵John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que no Brasil inspirou o movimento da Escola Nova ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes na Educação.

Este enunciado, que diz respeito à importância de trabalhar com a “realidade” dos alunos, continua potente, embora evidencie alguns deslocamentos com o passar do tempo, como comentam Fabris e Silva:

Sob inspiração do movimento escolanovista, a realidade era entendida como o objeto de interesse dos estudantes; sob as dinâmicas das pedagogias críticas, a realidade estava circunscrita às condições materiais da comunidade na qual a escola estava inserida. Na Contemporaneidade, enfim, visualizamos outros arranjos possíveis para o tratamento pedagógico das realidades. [...] Logo, também demarcamos que, sob a visibilidade de uma mesma expressão “realidade”, a pedagogia contemporânea produziu um conjunto de múltiplas significações. (FABRIS; SILVA, 2015, p. 502).

Nesse sentido, os pesquisadores apontam para a importância de buscar compreender as diferentes significações da “realidade” de cada época e problematizar de que modo estes discursos incidem nas práticas pedagógicas. As funções da escola foram se ampliando e, conseqüentemente, o trabalho docente também se modificou ao longo do tempo. Para Oliveira:

Juntamente com a instauração da linguagem da aprendizagem, é possível ler uma série de mudanças nos focos de atuação da escola e de suas próprias funções – de uma escola que ensina para uma escola que se centra nas aprendizagens, de uma escola centrada na ação do professor para uma escola com centralidade nas necessidades e interesses dos alunos, de uma escola com ênfase no coletivo para uma escola com ênfase nas individualidades. (OLIVEIRA, 2015, p. 207)

Deste modo, ao olhar para os enunciados ligados à “realidade” e que parecem inquestionáveis, busco, num primeiro momento, colocar sob suspeita essas verdades que vêm com tanta força. Afinal, que usos são dados à expressão “realidade”? Conforme Veiga-Neto, “o que importa não é saber se existe uma ‘realidade realmente real’, mas sim, saber qual a ideia que se faz dessa realidade ou, talvez melhor dizendo, como se pensa essa realidade” (VEIGA-NETO, 1996, p.17).

Os enunciados retratam que, juntamente com o foco na “realidade”, há uma preocupação em relação à socialização dos estudantes, como podemos observar:

“Acho que a escola deve, sim, ser o principal lugar para se trabalhar os relacionamentos e a convivência, priorizando regras que contribuam para a qualidade da vida em sociedade”.

Grupo de Discussão, Encontro V, 11/08/2016

Esta ideia vem ao encontro do que afirma Fabris, que a escola parece ser mais um espaço de convivência do que espaço de ensino e aprendizagem, e

questiona: “uma escola centrada nas relações de convivência necessitaria expulsar o conhecimento? Parece que precisamos ficar mais atentos/as a esse significado atribuído a escola contemporânea” (FABRIS, 2014, p. 58).

Para Fabris (2015) o trabalhar a “realidade”, muitas vezes outras questões podem surgir. Quando o professor enfatiza em sala de aula a “realidade” que os alunos enfrentam no dia a dia, trazendo à cena as dificuldades e anseios vivenciados por eles, isto serviria para projetar uma mudança que venha a mostrar outras possibilidades ou apenas para reforçar a condição em que vivem os estudantes e suas famílias? A partir dos estudos de Fabris e Silva, a tática da opção pela realidade dos alunos torna visível a condução das condutas por parte dos professores: “uma realidade não mais como algo a ser conhecido com foco na emancipação social, mas uma realidade enquanto espaço de gerenciamento das condições dos sujeitos a serem regulados” (FABRIS; SILVA, 2015, p. 500).

As ideias de práticas ligadas à realidade, ao serem reproduzidas constantemente, demonstram certo reprodutivismo, quando os professores passam a utilizá-las, muitas vezes, sem questionar sua real importância. Desse modo, estas práticas pedagógicas centradas na realidade, priorizando as relações prazerosas de acordo com o desejo dos alunos, precisam ser também problematizadas. Fabris faz a seguinte alusão:

imperando as pedagogias psicológicas, a escola não prioriza o conhecimento, e sim as relações. Ler, escrever, calcular, saber pensar e refletir não são atividades usualmente utilizadas em um parque de diversão. Será que os/as alunos/as veem nessas ‘escolas-parques’ um lugar para aprender e ensinar? (FABRIS, 2014, p. 55)

Para Fabris (2015) trabalhar a “realidade” sem práticas pedagógicas que busquem uma ação social, visando preparar o aluno para pensar e buscar melhorar a sua condição social e do contexto ao seu redor, seria apenas uma forma de controlar os sujeitos, levando-os a acomodação e a aceitação de sua condição social.

Interessa-nos destacar que o realismo pedagógico produzido na matriz pedagógica da escola da seguridade assume algumas peculiaridades: diferentemente de uma matriz disciplinar que regulamenta o campo de ação de seus sujeitos, a matriz da seguridade é aberta e flexível. Logo, seus modos de operar são mais minuciosos e regulatórios. Atribuir centralidade à realidade dos sujeitos escolares implica sofisticar os regimes de dominação. (FABRIS; SILVA, 2015, p. 503).

Determinadas narrativas que circulam entre os professores reforçam um jogo de verdade de que a docência deve empenhar-se cada vez mais em atividades que

voltem suas ações às condições sociais e culturais dos sujeitos.

“Quando o assunto é de interesse dos alunos como esse que trabalhei, sobre a importância da vacinação para a prevenção de certas doenças, eles se interessam, discutem e trazem para a sala de aula dúvidas, percebendo que o papel do professor faz sim a diferença.”

Grupo de Discussão, Encontro II, 09/06/2016

Assim, com a ideia de que a função docente seja também a de cuidar, muitas vezes, as práticas escolares não focam no conhecimento, mas em funções que a princípio pertencem a outras instituições, como o cuidado, por exemplo. Para Fabris e Silva,

tanto do ponto de vista pedagógico (dos modos de pensar os processos de ensino), quanto do ponto de vista epistemológico (dos assuntos a serem considerados como conhecimento escolar), a realidade das comunidades a serem protegidas (condições sociais e culturais das pessoas) adquire centralidade. (FABRIS; SILVA, 2015, p. 502-503).

Neste sentido, o professor se considera responsável por cuidar dos alunos e acolhê-los com afeto; e a aprendizagem, para alguns, acaba não sendo o foco. Como percebemos no enunciado a seguir:

“Para algumas crianças e jovens a escola faz a diferença sendo o lugar onde eles têm uma refeição, carinho, amor, família e felicidade”.

Grupo de Discussão, Encontro V, 11/08/2016

Em enunciado como estes, que descrevem os alunos como deficitários, em todos os aspectos (desde o alimento ao carinho), a escola parece ser o local do cuidado e a docência assume o papel de salvação, ao voltar-se ao amparo dos educandos. A contribuição de Fabris e Silva retrata bem esta condição, ao questionarem: “o que se produz nessa relação? Uma forte articulação entre um mandato pedagógico que diz que o professor precisa ser um salvador, um cuidador, e um aluno que precisa ser salvo e cuidado” (2015, p. 503).

Um ponto que merece destaque, segundo Nóvoa (2011), é a questão das aprendizagens escolares, que não podem ficar à mercê no trabalho docente. A contribuição do autor é potente para se repensar sobre isto, quando o mesmo afirma que os conteúdos essenciais precisam ser realmente ensinados na escola, não se acrescentando às suas funções outras responsabilidades que não sejam específicas da instituição.

Nóvoa (2009) também chama atenção para a questão da escola com duas velocidades. O autor aponta para a importância de compreender a docência sob duas diferentes perspectivas: uma que está voltada aos alunos pobres através do cuidado e do atendimento social e uma docência voltada à aprendizagem dos ricos.

Um dos grandes perigos dos tempos actuais é uma ‘escola a duas velocidades’: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica na cidadania e na participação; por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem, e nas tecnologias, destinada a formar os filhos de ricos. (NÓVOA, 2009, p. 67).

Com esta afirmação, o autor nos leva a questionar os jogos de verdade que se produzem nas narrativas sobre trabalhar a “realidade” e nas práticas (escolares e não-escolares) dos professores e como isto influi na constituição da docência dos mesmos. Os professores que formam as elites por acaso estariam interessados em focar seu trabalho na “realidade”? Para este grupo, tudo é real, e o interesse é que se aprenda cada vez mais.

Quando trabalhar a “realidade” se constitui como uma verdade capaz de subjetivar os professores e conduzi-los a viverem pautados por ela como alternativa prioritária, talvez seja a hora de questionarmos se estas narrativas produzidas, que priorizam a “realidade”, não seriam uma invenção discursiva. Ao interpelar os professores para que todos trabalhem a “realidade”, a ênfase recai sobre as formas de subjetivação. Sujeita-se, tanto o aluno quanto o professor, na relação com os demais e com seus próprios saberes.

Neste sentido, é possível pensar fora dos discursos e comportamentos homogêneos? Trabalhar a “realidade” estaria sendo uma possibilidade de criar melhores condições de participação e de igualdade para todos?

No material de pesquisa, numa mesma narrativa docente, observei que o enunciado da “realidade” convive ao mesmo tempo com seu afastamento, quando os professores afirmam que o ideal é que se trabalhe diferentes “realidades”, mas, no fundo, expressam o desejo de “um tipo de aluno ideal”.

Capturados pelo enunciado de trabalhar a “realidade”, professores agem mobilizados pelo politicamente correto e por um modelo de aluno a ser contemplado no currículo escolar. Com esse foco na “realidade” e olhares sensíveis a ela, os professores podem justificar testemunhos de sucessos ou de fracassos dos educandos. Em caso de sucesso, a escola e os professores desenvolveram um bom

trabalho; em caso de fracasso, a “realidade” do aluno não permitiu que ele conseguisse ir além, e isso não causaria nenhum tipo de espanto ou surpresa.

Assim, pensando nas narrativas deste grupo de professores de uma escola rural, o foco na “realidade” seria o suficiente para produzir o conhecimento necessário para que o aluno aprenda e possa superar suas dificuldades? Este foco no cotidiano ensina a enfrentar os preconceitos e a exclusão social que muitas vezes sofrem estes alunos, suas famílias e comunidades? Não estariam estas narrativas servindo para justificar que os alunos, devido à sua condição social, apresentam dificuldades de aprendizagem e, desta forma, não se deve esperar muito deles, já acomodando a ideia de um possível fracasso?

Os apontamentos dos professores me instigaram e vão continuar me instigando a pensar como se trabalha a “realidade” dos alunos. Que “realidade” é essa que nós, professores, tanto falamos? Para Nóvoa (2009), parece que a escola vive uma “realidade” e o aluno, fora da escola, vive outra. O autor justifica:

No início do século XX, estes credos foram elaborados contracorrente, procurando que a Escola fornecesse à criança o que ela não tinha na sociedade. Hoje, deveríamos pensar a pedagogia do mesmo modo: o que é que não existe na sociedade e que precisamos dar às crianças? Evitaremos assim que a Escola imite a vida e, à maneira de Gaston Bachelard, abriremos caminho para que a vida imite a Escola. (NÓVOA, 2009).

A presente seção foi escrita com o intuito de apresentar e discutir as falas que reforçam a importância de trabalhar a “realidade”, problematizando sua relação com as práticas educativas e a constituição da docência do grupo de professores que são sujeitos de minha pesquisa. Na próxima seção, me proponho a discutir os saberes experienciais e a docência.

4.2 Disciplina, vocação, desafios na docência

A proposta desta seção analítica vem, como na anterior, do entendimento das particularidades que os enunciados do grupo de discussão evidenciaram. Numa observação mais detalhada, observei que as noções dos saberes experienciais andam de mãos dadas com muitos enunciados, trazendo à tona as práticas pedagógicas narradas pelos professores e, desta forma, a possibilidade de discuti-las.

Os saberes apontados pelos professores como legítimos são os saberes experienciais, pois se originam da sua prática do dia a dia. Segundo Tardif:

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esse saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2011, p. 38-39).

Esta percepção acerca dos saberes experienciais dos professores leva-me a problematizar, no decorrer desta seção, até que ponto as narrativas dos sujeitos fazem parte dos enunciados vigentes e o quanto são potentes, a ponto de nele permanecerem.

No que se refere aos saberes experienciais, pelas narrativas dos docentes, foi possível observar que as lembranças e marcas socializadas por eles enquanto alunos no decorrer de sua trajetória acabam sendo internalizadas. Os professores deixam transparecer as recordações vividas através de seus discursos, dos valores, conhecimentos, crenças e competências docentes. Para Tardif (2011, p. 20), “antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”.

Os sujeitos da pesquisa narram que suas experiências enquanto alunos são, em alguns momentos, determinantes nas suas ações como professores, pois, muitas vezes, utilizam essas experiências para pautar o que devem ou não fazer com seus alunos. Nesta perspectiva, a experiência do professor como discente desencadeia a sua ação docente e os saberes de sua história influenciam em suas práticas.

Pelas narrativas dos professores que compõem o grupo de discussão desta pesquisa, observo que os saberes anteriores - provenientes das suas histórias de vida - têm influência no seu modo de ser e na forma como se constitui a sua docência. Segundo afirmam em seus enunciados, eles lembram-se, ainda hoje, dos professores que fizeram a diferença em sua vida, e como sua forma de ensinar se tornou inspiração para seu modo de ser docente, como menciona a professora Ana:

“Tive uma professora do Ensino Fundamental que me marcou muito. Ela tinha um jeito bonito de ensinar e inspirava a gente a ler. Contava histórias e fazia nós nos encantarmos com livros. Eu sempre a admirei muito e ela me inspirou a ser professora de Português também. Eu procuro, como ela, fazer com que meus alunos gostem de ler. Nunca esqueci o jeito de ser daquela professora.”

Em outra narrativa, observo também o afeto demonstrado pelos professores, como recorda a professora Aline:

“Lembro-me da minha infância na escola, as cantigas de roda, as brincadeiras e a forma como os professores nos tratavam com docilidade e amor, eu procuro ser assim”.

Grupo de Discussão, Encontro IV, 07/07/2016

Entretanto, as narrativas dos sujeitos ao relembrem suas trajetórias escolares não se apresentaram todas com o mesmo sentimento de admiração pelos mestres. O professor Lucas descreve uma lembrança negativa de sua época de estudante:

“Quando mudei da escolinha de interior onde vivi minha infância para outra escola maior, me deparei com um professor muito sério, exigente e fechado. Todos os alunos tinham medo dele. Eu sempre pensei que nunca iria ser igual àquele professor.”

Grupo de Discussão, Encontro IV, 07/07/2016

O professor Luan também afirma não ter se inspirado em seus professores:

“Eu sou bem diferente dos professores que tive. Não considero a teoria a principal coisa, gosto de avaliar a prática nas minhas atividades. O professor não pode ser o mesmo em turmas diferentes. Ele deve se moldar às situações”.

Grupo de Discussão, Encontro IV, 07/07/2016

Estas duas narrativas são destoantes das demais. Aqui, os professores, marcados talvez por experiências negativas como alunos, afirmam distanciar-se do modo de ser de seus mestres. Conforme os enunciados, os saberes vividos enquanto estudantes influenciam na prática docente, pois as lembranças não emergem do nada, mas sim de experiências significativas. Para Tardif:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. (TARDIF, 2011, p. 20).

Desse modo, as vivências, antes mesmo da preparação formal para exercer o magistério já influenciam no conhecimento prático do professor. Tardif e Raymond (2000), ao estudarem o saber docente, descrevem uma categoria que é chamada de

saberes pré-profissionais, que incluem aspectos da vida pessoal e social, da família, do ambiente vivido na infância e adolescência, da cultura e do tipo de educação recebido. De acordo com os autores, estes saberes guardam vestígios da elaboração e socialização do que o professor viveu na família e na escola, enquanto aluno, antes de exercer a atividade docente.

Para Tardif e Raymond (2000), “os fundamentos do ensino são a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (p. 19). A docência é uma forma de o professor constituir a si mesmo ao longo de suas experiências, não só do presente, mas também as vividas no passado, antes de tornar-se professor.

“Eu, desde pequena, brincava de ser professora, eu sempre admirei meus professores e acredito que isto contribuiu para escolher esta profissão”.

Grupo de Discussão, Encontro I, 19/05/2016

Para Costa (1995), o discurso da docência como vocação, principalmente por parte das mulheres, fabricou e continua fabricando “representações que capturam as professoras em uma certa ordem do coração, historicamente, oposta à ordem da razão” (COSTA, 1995, p. 6). De acordo com a pesquisadora, isso implicaria no fortalecimento de uma escolha profissional ligada a um “motivo divino” (missão, vocação) em oposição a uma identidade profissional atrelada ao conhecimento científico.

Pelos enunciados dos sujeitos da minha pesquisa, a justificativa da docência como vocação, tão potente entre os professores, vem perdendo espaço. Como mencionei em outro momento, o grupo de discussão de minha pesquisa é composto igualmente por quatro homens e quatro mulheres, sendo que, destes, apenas duas professoras fizeram referência à escolha profissional por vocação, por amor. Seguem os depoimentos:

“Após eu fazer o magistério, eu gostei muito e percebi que ensinar era fantástico, era maravilhoso. Os alunos ficam deslumbrados olhando para o professor”.

“Desde o meu estágio eu acabei me apaixonando por ser professora, eu adoro estar com os alunos, ajudá-los a serem pessoas melhores. Eu amo meu trabalho”.

Grupo de Discussão, Encontro IV, 07/07/2016

Apesar destas afirmações cheias de afetividade por parte de duas professoras, os demais professores justificam que optaram pela docência por outros motivos, como a falta de outra opção de trabalho no interior, a estabilidade no emprego etc. O sentimento de desvalorização parece ser mais forte que o amor à profissão, e é senso-comum entre os professores, principalmente quando se trata de questões salariais.

O professor Lucas demonstrou sua inquietação a respeito das condições de trabalho, mencionando a baixa remuneração e a falta de incentivo governamental como principais desafios para o exercício da docência. Em sua narrativa, ressaltou este aspecto:

“Escolhi ser professor porque, na época que ingressei na profissão, o salário era mais recompensador, hoje o governo não valoriza nosso trabalho”.

Grupo de Discussão, Encontro I, 19/05/2016

Uma das narrativas mais potentes ao longo dos encontros foi em relação aos desafios da educação. O tempo todo, durante o grupo e nos intervalos, ouvi desabafos que relacionam o descaso das autoridades com a profissão docente. Assim, considero esta posição bastante significativa quando se fala em docência hoje, pois este enunciado não está sozinho e nem é isolado, encontrando sempre guarida nas narrativas dos demais colegas professores.

Além da inconformidade dos docentes com a situação financeira, a classe também afirma enfrentar o descaso das famílias, dos alunos e da sociedade como um todo, em relação a sua profissão. Os professores fazem generalizações a respeito da docência:

“Escolhi ser professor porque, na época que ingressei na profissão, o salário era mais recompensador, hoje o governo não valoriza nosso trabalho”.

Grupo de Discussão, Encontro I, 19/05/2016

Também relacionando a docência ao passado e ao presente, destaco as narrativas de dois professores, coincidentemente, o mais antigo na profissão, há 30 anos exercendo a docência, e o que tem mais idade, 62 anos. Ambos apontaram que a profissão, em termos de condições de trabalho, está melhor que no passado,

contradizendo as ideias do senso comum de que a docência hoje está pior.

“Hoje, considero as condições de trabalho bem melhores para nós, professores, pois dispomos de mais recursos materiais, humanos e tecnológicos, transporte escolar, uma merenda de boa qualidade para oferecer aos nossos alunos e antes não era assim”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08/2016

O mesmo professor, embora anteriormente tenha narrado que, no passado, a profissão era mais valorizada pela sociedade, argumenta que a condição docente está melhor agora:

“Apesar da desvalorização, temos mais autonomia e liberdade agora para desenvolver nosso trabalho, do nosso próprio jeito”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08/2016

Frente aos dois tipos de observações feitas, por meio das narrativas anteriores, podemos discutir como os professores assumem estas verdades que afirmam com tanta naturalidade. Certamente, a questão aqui não é avaliar se as condições para exercer a docência estão melhores ou piores que antes, mas sim discutir o que os professores têm feito hoje, concretamente, para desempenhar seu papel no dia a dia na escola, buscando melhorar a sua condição.

Junto a estas narrativas, surgiu outro questionamento: se até pouco tempo atrás era comum ouvirmos falar na docência como “vocação”, na “paixão” por ser professor, principalmente por parte das mulheres, como afirmou anteriormente Costa (1995), e hoje estas narrativas não são mais potentes, estariam os professores desencantados com o seu trabalho? Não posso afirmar isto, mas há fortes evidências que sim.

Quando perguntei aos sujeitos da minha pesquisa se trocariam de profissão caso tivessem a oportunidade, seis dos oito professores afirmaram que sim, trocariam. Inclusive alguns citam que outras profissões gostariam de exercer, entre elas: advocacia, medicina veterinária, hortifrutigranjeiro e psicologia. Desta forma, é possível observar, pelas narrativas, como os professores se sentem em relação à profissão, como percebemos pela fala da professora Ana:

“A nossa profissão está cada vez mais desgastante. Se hoje eu estivesse começando a trabalhar, iria escolher ser psicóloga, e não professora. Também não quero essa profissão para minha filha”.

Grupo de Discussão, Encontro I, 19/05/2016

O professor Lucas também diz:

“Se eu fosse começar a trabalhar hoje, escolheria outra profissão”.

Grupo de Discussão, Encontro I, 19/05/2016

A questão financeira é, hoje, um dos maiores desafios para os docentes. No cenário de crise em que vivem os professores das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, é praticamente impossível que não se mencione isto constantemente, seja como desabafo ou mesmo como revolta:

“De que adianta a gente estudar tanto, gastar com faculdade, ralar para passar num concurso para ser desvalorizado desse jeito? A nossa situação como professores estaduais está péssima”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08/2016

Considero relevantes estes enunciados de desencantamento dos professores com a profissão. Quando a maioria (seis de oito professores) afirma que trocaria de profissão se fosse possível, está apontando para uma clara insatisfação com o fazer profissional. Neste sentido, qual seria a maior dificuldade enfrentada pelos docentes para terem posicionamento tão franco? A questão salarial, as relações na sala de aula ou um acúmulo de vários desafios que se inter cruzam nas práticas docentes? Como os professores, estando desmotivados, conduzem suas práticas? O que leva estes professores a ainda permanecerem na profissão?

Segundo Dal' Igna e Fabris:

É preciso refletir sobre a situação do professor no país, seus desejos e possibilidades pessoais, bem como sobre a desmotivação que a maioria dos docentes apresenta em relação à sua profissão e aos distintos planos de carreira. Também é necessário analisar a perda de prestígio social da profissão docente e o sentimento de desvalorização daí decorrente. Por fim, é importante considerar que a valorização da profissão também depende de um investimento do poder público na qualificação da escola como um espaço de formação e de pertencimento tanto para docentes quanto para estudantes. (DAL'IGNA; FABRIS, 2015, p. 79).

Em meio aos enunciados sobre os desafios da docência, dificilmente não seria encontrada nas narrativas produzidas pelos professores a referência ao termo

aluno. Assim, analisar os processos que constituem a docência implica buscar, nas experiências dos professores, aqueles sujeitos que os caracterizam como tal: os alunos.

Nos enunciados, o foco dos professores nunca recai sobre si mesmo, mas sempre sobre os alunos, além da desvalorização profissional e financeira, o comportamento dos alunos também é um enunciado forte nas narrativas docentes. Neste sentido, os alunos são os motivadores das principais queixas que ouvimos na sala dos professores e, também, nos encontros do grupo de discussão:

“Eles não querem nada com nada, são indisciplinados, desinteressados, não respeitam colegas e professores, não estudam, têm notas ruins, têm dificuldade etc.”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08/2016

Pelos enunciados, julgo importante considerar também o aparente desânimo dos professores, num discurso pela falta, pela dificuldade. Quando dizem:

“Os alunos não aprendem, não têm interesse, não querem nada com nada”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08/2016

Nesta perspectiva, discutir as relações existentes entre os discursos sobre a docência e as práticas educativas destes sujeitos é fundamental. Quais seriam os tipos de docência existentes neste grupo de professores de uma escola do campo? Que saberes são mobilizados por estes professores e desenvolvidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas? Se os alunos demonstram desinteresse, que práticas seriam necessárias para motivá-los? Como agir frente a estes alunos quando o Regimento da escola aponta o seguinte:

a necessidade de que repense a maneira de tratar o educando e aos comportamentos que devem ser estimulados, tais como: a autoexpressão (livre, crítica, criativa e consciente); a autovalorização (reconhecimento da própria dignidade); a corresponsabilidade (iniciativa, participação e colaboração), a curiosidade e a autonomia na construção do conhecimento. (REGIMENTO, 2016, p. 9).

Apesar dos discursos estarem focados no trabalho docente voltado à “realidade” dos educandos, como observamos anteriormente, é importante discutirmos se as práticas são conduzidas nesse mesmo sentido. Quando a centralidade das aulas está no ensino de conhecimentos específicos e em aulas

expositivas com os alunos sentados em fila, transcrevendo cópias do quadro para o caderno e focando na resolução de exercícios e provas, que tipo de docência se está demonstrando?

Percebi pelos enunciados que caracterizam este grupo de professores são muito semelhantes aos que normalmente se ouvem em relação aos demais professores, com foco na “realidade”, principalmente. Em outras palavras, não há muitas novidades. Quando solicitado ao grupo que trouxesse uma aula falando do objetivo a se alcançar através da mesma, os professores afirmam:

“O objetivo da minha aula foi ensinar os alunos a interpretarem o texto”.

“O objetivo desta aula é que os alunos compreendam o que é perímetro e que saibam aplicar os cálculos na resolução de problemas do cotidiano”.

“O objetivo de minha aula foi passar as regras do voleibol”.

“O objetivo de minha aula foi trabalhar a importância da vacinação”.

“Nós precisamos passar os conteúdos previstos para cada turma [cumprir] durante o ano letivo e, no entanto, o aluno, muitas vezes, só faz de conta que aprende”.

Grupo de Discussão, Encontro II, 09/06/2016

Neste sentido, as narrativas apontam para as práticas de uma docência voltada aos conteúdos específicos de cada disciplina. Assim, cabe discutir quais os objetivos destes professores ao planejar e aplicar suas aulas, tendo em vista que o Regimento da escola se volta à “realidade” do aluno do campo, como podemos observar:

a escola inserida no meio rural tem como objetivo o reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como princípios fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos. [...] Valorizar os saberes e o papel dessas populações do campo na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam. (REGIMENTO, 2016, p. 6).

Com base nos objetivos expostos pelos professores e nos principais objetivos da escola onde se realiza a pesquisa, poderíamos afirmar que este grupo de professores direciona suas práticas à “realidade” dos alunos? Será que a docência encontrada rompe com as ideias cristalizadas de que, no interior, é normal os alunos não aprenderem direito por causa da sua condição social e pelo difícil acesso às

tecnologias? Se o enunciado potente entre os professores é de um trabalho focado na “realidade”, quais as práticas que estão atenuadas ou quais não aparecem em suas aulas?

As narrativas dos sujeitos apontaram para uma docência preocupada em formar os alunos para a vida e para conviver bem em sociedade. Deste modo, parece que há uma ênfase na condução de condutas, na formação de cidadãos críticos, atuantes e responsáveis, preparando-os para o futuro e para a participação na vida social, concordando com o prescrito no Regimento escolar e o projeto político pedagógico da escola.

“Minha responsabilidade como professora é preparar os alunos para a sociedade lá fora, fazer a minha parte para que sejam cidadãos críticos, responsáveis e capazes de enfrentar o mundo”.

Grupo de Discussão, Encontro III, 23/06/2016

Em enunciados como este a professora Luana fala como se fosse papel exclusivo seu preparar o aluno para a convivência na sociedade. Desta forma, parece que a escola é posicionada fora da sociedade, havendo uma desconexão do mundo escolar e o mundo “real” dos alunos. Mesmo que determinadas narrativas aparentem ser inocentes, elas não são neutras, conforme Silva afirma:

pensamos a docência não apenas na formação de agentes políticos no interior de uma racionalidade de Estado, mas também em um jogo sutil de subjetivação no qual os sujeitos, em sua liberdade, assumem-se como profissionais crítico-reflexivos, comprometidos, politicamente, com a transformação da sociedade. (SILVA, 2014, p. 407).

Quanto mais os professores narram-se como sujeitos capacitados para desenvolver as aptidões de seus alunos, preparando-os para enfrentar os riscos e desafios, mais são capturados pelo enunciado de uma Educação que pode transformar a sociedade. Segundo Veiga-Neto, “o pastor tem de conhecer cada ovelha, o mais detalhadamente possível, para que possa melhor orientar e governar cada uma” (2014, p. 68). Neste sentido, o discurso pastoral, apesar de se constituir há muito tempo, ainda hoje está presente com força nas práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, como comprova o enunciado aqui destacado.

“Eu procuro conhecer bem cada aluno, percebo que o meu exercício da docência é muito importante em preparação para a inserção de cada um deles no meio social”.

Grupo de Discussão, Encontro II, 09/06/2016

Quando os professores mencionam suas expectativas em relação aos alunos, há uma relativa concordância em relação a um tipo “ideal”. Todos verbalizam que gostariam de ter um aluno responsável, participativo, crítico, questionador e conectado com o que está acontecendo no mundo. As narrativas que seguem exemplificam isso:

“Eu preparo meus alunos para que sejam cidadãos críticos, atuantes, que saibam pensar, agir de maneira correta e acima de tudo, para que eles saibam alcançar seus objetivos, para que eles consigam alcançar seus objetivos de vida”.

“Também procuro prepará-los para as diversas situações que encontrarem em sua vida, além de proporcionar atividades para torná-los cidadão críticos, aptos a enfrentar o mundo”.

“Como professora espero que os alunos sejam questionadores, que defendam suas opiniões, que tenham um conhecimento amplo de tudo um pouco e que possam acompanhar as mudanças e diversidades que o mundo oferece”.

Grupo de Discussão, Encontro V, 11/08/2016

Apesar destas afirmações, não encontrei indícios de que os professores reflitam mais significativamente sobre suas práticas, se estas valorizam e conduzem os alunos nesta dimensão de aluno ‘ideal’ que desejam. Neste sentido, fica a indagação: será que as práticas pedagógicas destes professores perpassam pelo projeto pedagógico e procuram ser concretizadas, ou estariam sendo apenas idealizadas? Considero esta uma das principais questões a ser pensada.

Os enunciados dos professores destacam uma preocupação em tornar o aluno apto a enfrentar o mundo, não aceitando tudo passivamente, e defendendo suas ideias e convicções. Aqui cabe discutir se as relações na escola e na sala de aula estariam, de fato, procurando contemplar este objetivo, defendido com ênfase pelo professor, de tornar seu aluno um cidadão crítico e atuante.

Quando na sala de aula se preza pelo silêncio, pela ordem, pela regulação da conduta, não estaria se evidenciando uma contradição, bastante visível, entre o que se deseja e o que se vivencia nas práticas escolares?

O professor deseja um aluno crítico, mas, na verdade, preza pela disciplina, que está diretamente ligada à passividade. Desta forma, percebe-se, pelas

narrativas, que a passividade é, ao mesmo tempo, temida e desejada. As contradições nessas posições são evidenciadas e a docência é fragilizada diante do que o professor afirma querer e daquilo que ele realmente quer e faz, para atingir seu ideal.

Em relação à conduta dos alunos, os professores, ao mesmo tempo em que demonstram o desejo de formar alunos atuantes, no decorrer das narrativas, trazem à tona outros enunciados nos quais revelam que a indisciplina tem sido para eles um dos maiores desafios enfrentados. O desabafo a seguir menciona isso:

“O trabalho do professor não dá conta do mundo contemporâneo, ele está mais preocupado com outras coisas do que com o aprendizado do aluno. Valores éticos e morais se perderam junto com a estrutura familiar: exigir respeito, silêncio, entre outros valores se tornaram tarefa da escola. A indisciplina, que antes não existia, agora é o grande problema da escola. Maus exemplos na política e nas ruas se tornam exemplos ruins seguidos pelos jovens desamparados e sem perspectiva de futuro”.

Grupo de Discussão, Encontro V, 11/08/2016

O enunciado da indisciplina não ocorre somente entre os sujeitos da minha pesquisa, mas tem sido bastante recorrente na maioria das escolas brasileiras. Diariamente, o que ouvimos através da mídia, das salas de aula, das reuniões de professores, dos comentários de dentro e fora das escolas e em outros espaços, é que a indisciplina escolar cresce de forma assustadora.

Assim, ao buscar compreender os motivos que levam o professor a enfrentar tamanha dificuldade com as questões comportamentais, a conduta docente tem sido convidada a mudanças e aquele professor tradicional, que impunha normas de conduta, controlando os alunos pela sujeição e obediência, hoje não é mais bem visto e a prática pela imposição parece não ser bem aceita. Assim, num primeiro olhar, a impressão é a de que os papéis se inverteram e que o aluno pode tudo. No entanto, há uma forma sutil de disciplinamento e controle. Conforme Walkerdine: “As práticas centram-se cada vez mais em tornar invisível a relação de poder e oferecer à criança uma elaborada fantasia de onipotência, domínio, controle.” (2007, p. 20).

Pelo modo de narrar dos sujeitos, parece que, no passado, não existia a indisciplina e que os professores não enfrentavam nenhum tipo de desafio em relação ao comportamento dos alunos. Durante os encontros, foi recorrente ouvir muitas comparações entre o presente e o passado, sempre de forma muito emocional, pouco racionalizada, quase que mistificando o passado como algo que

deixou saudades. Foi narrativa frequente, por parte dos professores, que em outros tempos havia o desejo de aprender por parte dos alunos e que, desta forma, o trabalho do professor era facilitado e produzia melhores resultados.

“Tempos atrás sim, era bom ser professor. Os alunos eram bons, interessados e queriam aprender. Eles ouviam os professores. Não havia indisciplina como hoje”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08/2016

Pelos enunciados dos professores, as transformações pelas quais a Educação passou e vem passando, principalmente em relação a forma de controle e disciplinamento, são muitas.

Na verdade, hoje há um sutil deslocamento em que a pedagogia atual busca tornar invisíveis as práticas de relação de poder e assim, a autoridade do professor é camuflada, mas continua existindo. Normalmente, ouvimos que o aluno precisa aprender a gerenciar os próprios conflitos, a se autogovernar e que o professor seria apenas um mediador, não mais aquele que tem o direito de controlar, julgar e punir. Para Walkerdine:

Não existe ‘autoridade’ fora do domínio da forma do próprio discurso. Isto é vital, porque é central às práticas pedagógicas modernas de ‘disciplinamento’ e significa que a regulação pode ser alcançada via argumento racional. Então, o poder do professor é investido apenas nesse domínio: não em hierarquia, policiamento, ou outros métodos de governo. (2007, p. 20).

A partir destes entendimentos, somos interpelados a discutir outras formas de problematizar o que anunciamos por indisciplina. A sociedade em que vivemos, focada no controle, produz modos de ser docentes e discentes e a regulação de condutas acontece sutilmente. Por um lado os professores reclamam da indisciplina, por outro, talvez, não saibam como (re)agir diante dela ou o que ela representa. A cultura escolar ainda preza pela disciplina e pela ordem e busca conduzir os alunos, tidos como problema, à socialização. Quando o professor posiciona-se como responsável pela formação do aluno, desejando transformá-lo em um cidadão apto a conviver em sociedade, insere-se na lógica escolar e fixando seu papel de sujeito pertencente ao discurso contemporâneo.

Até a metade do século XX, os discursos dos professores e as práticas escolares pautavam-se na disciplina, na obediência e na repetição. Naquele tempo, o regime disciplinar, para silenciar o aluno – torná-lo obediente, quieto, educado e

dócil –, usava um aparato de tecnologias e o discurso do professor era pela lógica de disciplina e pelas práticas de sujeição.

Nossas escolas ainda são fortemente marcadas pela disciplina, pela ordem, pela sujeição, por obrigações, regras e normas a serem seguidas. Os professores não ignoram no dia a dia as normativas de conduta e o quanto precisam operar sobre cada aluno para que estejam e permaneçam incluídos. A escola continua sendo o lugar onde se determina a forma ideal de comportamento, impondo limites, formas de pensamento corretos e produzindo condutas.

Hoje, as práticas voltadas à disciplina e à sujeição vêm sendo reconfiguradas, e o modelo estanque de ensino e confinamento dá lugar a dispositivos de controle que atuam por modos de subjetivação. Ou seja, a vigilância, a punição e a avaliação continuam sob os alunos, mas as estratégias de controle utilizadas pelos professores são mais sutis. Na era da globalização, onde as mudanças são rápidas e constantes, a forma de conduzir os sujeitos, no caso, os alunos, vai se (re) adaptando. Porém, mesmo com as modificações, as estratégias disciplinares não foram deixadas de lado na escola.

Assim como as formas de conduzir as condutas modificam-se, também os enunciados vão se modificando. Quando se reforça o desejo dos sujeitos de transformar o aluno em um cidadão crítico, responsável e atuante, os professores estão, na verdade, lembrando-os que pertencem a um Estado, que têm direitos e, sobretudo, deveres a serem cumpridos. Desta maneira, os enunciados são criados e disseminados no espaço escolar, sendo, ao mesmo tempo, uma função estratégica que almeja um tipo de subjetividade. Ou seja, a formação está preocupada com um determinado tipo de aluno para a sociedade.

Nesta perspectiva, a docência vai passando por mudanças através da pedagogia de controle, que possibilita novos discursos. Cada aluno e cada professor encontram-se regulado. Neste sentido, se aceitam as diferenças para poder incluir, regular e conduzir a cada um e a todos ao mesmo tempo. Apesar das diferenças, se busca um modo de comportamento que visa manter a produção das subjetividades, e mesmo que sutilmente, percebemos mais controle e mais regulação.

“Um aluno é diferente do outro e temos que compreender isso, o importante é tentar fazer com que cada um deles saia da escola melhor do entrou, ou seja, que o aluno consiga conviver bem em sociedade, respeitando e sendo respeitado”.

Grupo de Discussão, Encontro V, 11/08//2016

Em geral, os enunciados sobre a docência na contemporaneidade apontam que o professor precisa ser mais do que o detentor do conhecimento de sua área específica e que o ensino de conteúdos aos alunos, deve ir além de um campo único do saber, ou seja, o professor precisa ser um sujeito atento à realidade, dinâmico, aberto a diferentes saberes e flexível, atento aos desafios que se apresentam no dia a dia. Ao mesmo tempo, o professor precisa ser aquele que resgata valores para um bom convívio social, priorizando o respeito e uma conduta educada. A escola não é vista apenas como lugar para ensinar conteúdos, mas também para transformar os alunos em cidadãos aptos a viver em sociedade. As narrativas dos sujeitos da pesquisa andam neste mesmo sentido:

“Preparo os meus alunos com conteúdos de sua realidade para serem cidadãos críticos, responsáveis e capazes de enfrentar o mundo”.

Grupo de Discussão, Encontro V, 11/08//2016

Esse enunciado de preparar o aluno para o mundo não é algo novo, mas uma estratégia para que os docentes atendam as demandas dos tempos que estamos vivendo. Neste sentido, não só o aluno é fabricado pela escola como sujeito apto a atuar na sociedade, mas também o professor o é, e necessita de estratégias contemporâneas para exercitar sua função no processo educacional.

O próprio Ministério da Educação e Cultura⁶, ao falar da necessidade de possibilitar aos alunos diferentes experiências culturais e acesso aos diferentes espaços da comunidade, a partir da “realidade”, parece estar direcionando as práticas docentes e levando a um disciplinamento mais intenso do que a apropriação de conhecimentos.

“Meu objetivo é preparar meus alunos para enfrentar as diversas situações que encontrarem em sua vida, trabalhando a partir da cultura e dos valores da comunidade onde estão inseridos”.

Grupo de Discussão, Encontro III, 23/06/2016

Quando a educação é entendida como estratégia para proteger e cuidar das crianças e jovens, a docência está atrelada à ideia de ajuda, cuidado, assistência.

⁶Discursos realizados via imprensa e manifestação de seus gestores, entre os anos de 2016 e 2017.

Não cabe julgar se isso é positivo ou negativo, mas uma forma de observar que os professores estão sempre a conduzir as condutas.

Costa (1995) afirma que a constituição docente sempre esteve atrelada à noção de educação moderna, objetivando a formação de indivíduos cidadãos, capazes e eficientes em empreenderem “tanto sua trajetória pessoal quanto sua participação no projeto coletivo das sociedades” (COSTA, 1995, p. 63). Nesta perspectiva, o trabalho docente ocupa o centro da cena social como potencial estratégia na formação dos sujeitos para bem conviver em sociedade.

Pelos enunciados, observamos que a docência deste grupo busca e é capaz de controlar as condutas e gerenciar o risco social, por meio de diferentes estratégias que possam capturar e conduzir comportamentos que não são bem aceitos pela sociedade.

“É um desafio o comportamento de certos alunos, mas a gente tenta melhorar as atitudes deles no dia a dia, fazendo-os perceber que precisam ter boa conduta para ter um bom futuro”.

Grupo de Discussão, Encontro VI, 18/08//2016

Pelos enunciados dos professores, questões de comportamento e socialização são bastante potentes, atuando como uma forma de gerenciamento. Na verdade, mesmo citando a indisciplina como grande desafio e afirmando o desejo de ter alunos críticos, pensantes e atuantes, a docência ainda busca um sujeito obediente, dócil, educado e domesticado.

As narrativas foram uma forma de buscar compreender os modos pelos quais os professores se posicionam para exercer a sua docência e como são subjetivados pelos enunciados que circulam. Cada professor narra a sua profissão de uma forma, cada um descreve a docência a partir de suas experiências no dia a dia. Não há um modelo correto a ser seguido, não há o certo ou o errado, não há um jeito único de ser, pelo contrário, a docência, assim como o mundo, é composta de infinitas possibilidades. Conforme Costa:

O mundo não é de um único jeito. Desconfie de todos os discursos que se pretendem representativos da “realidade objetiva”. A realidade assume muitas formas, tantas quantas nossos discursos sobre ela forem capazes de compor. Quando alguém ou algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma “realidade”. (Costa, 2005, p.152)

Ao final deste capítulo, destaco o quanto o olhar de cada professor se constitui a partir de sua experiência e o quanto as condições de vida e de trabalho

influenciam no modo de ser docente. Os desafios enfrentados no dia a dia foram muito potentes nas narrativas, e talvez a questão principal seria problematizar de que forma estes enunciados interferem nas práticas pedagógicas. A seguir, faço uma descrição dos achados e desvios da pesquisa e desejo compartilhar com você este último capítulo do meu trabalho.

5 CAMINHOS E DESVIOS DA PESQUISA

“A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca, e que, esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade. A dor é inevitável. O sofrimento é opcional.”
(Carlos Drummond de Andrade)

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente” (QUINTANA, 1989). Indiferença... Eis uma palavra que não esteve no meu dicionário neste processo de pesquisa. Foram tantas as leituras, releituras, as escritas, reescritas e indagações e, ao chegar neste capítulo final, tantas outras interrogações começaram a emergir. Nas leituras, nos estudos de dissertações e teses, problematizações durante as disciplinas, nos pareceres da sessão de qualificação. Hoje, se pudesse reiniciar a análise do material, vejo que outros caminhos e desvios do fazer pesquisa poderiam também ser percorridos.

Entendo que alcancei algumas respostas provisórias para o problema anunciado como norte do estudo: o que dizem as narrativas de um grupo de professores sobre a sua docência?

Do ponto de vista teórico-metodológico, tive como referência os estudos sobre docência e saberes experienciais. Na produção de dados, trabalhei com um grupo de oito professores da rede pública de ensino, reunidos em seis sessões em um grupo de discussão. As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas. Também utilizei um caderno de campo registrando dados complementares durante as conversas com os professores, tanto nas reuniões do grupo, quanto nos horários de recreio, encontros na cidade e cursos de formação. Do escrutínio do material de pesquisa emergiram duas unidades analíticas: *A realidade e a constituição da docência; Disciplina, vocação e desafios na docência.*

Neste momento, posso deixar mais uma vez respostas provisórias. O que encontrei? Quais as pistas? Como discuti no capítulo anterior, com recorrência os sujeitos da pesquisa trazem de modo imperativo a necessidade de ‘partir’ da realidade dos alunos como objetivo da sua docência. Minhas inquietações referem-se a como estes sujeitos concebem o termo realidade. De quem? Para quem?

No que se refere à segunda unidade analítica, *Disciplina, vocação e desafios da docência*, parece que a docência está centrada no professor. O professor decide,

propõe, diz o que deve e o que não deve ser feito. Voltando ao início: como os saberes experienciais constituem a docência de um grupo de professores? Ao finalizar o estudo, a partir do referencial utilizado, posso inferir que os saberes experienciais implicam na constituição da docência, quando os sujeitos da pesquisa recorrem a suas histórias escolares, ao 'antes era assim', 'os alunos eram disciplinados', 'naquela época os professores eram valorizados' como justificativa para a sua docência no presente. Parece-me que há certa idealização do passado. Ao mesmo tempo, traz uma contradição com a defesa da 'realidade' como ponto de partida para o exercício da docência. De outro modo, cabe problematizar quais as teorias que informaram e informam este grupo de professores e se eles poderiam pensar e argumentar em outro sentido.

Ao debruçar-me sobre o material empírico desta dissertação, a partir das narrativas dos professores, fui interpelada por ideias que implicavam e implicam na minha constituição como professora e passei a pensar em qual posição tenho ocupado como sujeito da minha história docente.

Fui interpelada no decorrer do meu mestrado a ocupar uma posição de pesquisadora. Neste contexto busquei me distanciar e olhar com estranhamento enunciados naturalizados e seus efeitos de inquestionabilidade no campo pedagógico. Dito de outra forma, o material empírico que foi examinado nesta investigação levou-me a ver, a suspeitar e a problematizar certas verdades - narradas pelo grupo de professores - nas quais eu também acreditava e talvez ainda acredite. Conforme Veiga-Neto (2002, p. 30): "é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui", e uma vez constituídas, acabam por experimentar diferentes processos de significação.

Vi surgir outras versões de mim mesma, não abandonando necessariamente as versões anteriores. Dito de outra forma, alguns traços que marcaram minha vida pessoal, profissional e acadêmica acabaram por constituir meus modos de estar sendo mulher, mãe, estudante, professora nos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, supervisora escolar, diretora e pesquisadora. Alguns modos foram fortemente marcados, outros esmaecidos, mas, na busca de algo que desestabilize o que pensava sobre a docência, em meio a uma aparente repetição, o certo é que também mudei. Repetir também é aprender.

Esta dissertação é marcada por continuidades e rupturas. O processo de

escrita foi marcado por incertezas, provocações, quedas, desvios, erros, acertos e inúmeras reescritas. Agora, em fase de conclusão, penso em minha proposta inicial: Quais foram os achados? Quais os desvios? Como foi a minha caminhada nesta trajetória?

No decorrer da pesquisa, percebi que cada sujeito tem um jeito único de ser e estar docente, mas suas narrativas remetem a um tempo e um espaço, identificando os professores de forma muito parecida. Como pesquisadora, consegui enxergar-me em muitas histórias, porque embora em certos momentos tenha tentado me distanciar, há um entrecruzamento onde as histórias se misturam. Nossas histórias docentes são muito vivas: têm cores, têm cheiros, têm risos, têm lágrimas, enfim, têm muitas vidas e mortes.

No passo a passo desta escrita, busquei ir contando (a você, leitor) como se desenvolveu a minha pesquisa, que implicou a constituição da docência dos oito professores participantes, tomando as narrativas, embasadas nos saberes experienciais, como ponto de apoio para este estudo.

Ao findar meu trabalho, busco interrogar-me até que ponto o estudo por meio da perspectiva narrativa, anunciada no início da escrita, contribuiu no processo de investigação desta pesquisa. A oportunidade de, no interior do grupo de discussão, pensar sobre os saberes experienciais, num exercício narrativo, representou a possibilidade de problematizar a constituição da docência dos sujeitos.

Os docentes, numa perspectiva de incerteza, vão se constituindo ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais. Compreender como os saberes dos professores são mobilizados e produzidos no cotidiano de suas práticas pedagógicas é revisitar sua história através das experiências. Assim, ao concluir minha pesquisa, posso dizer que as narrativas produziram significados e que delas emergiram discussões e problematizações que abriram espaço para o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Nas narrativas, nem sempre pude identificar, numa primeira observação, o que os professores queriam dizer, pois eles normalmente recorrem a diferentes estratégias, criando condições de possibilidade para continuar existindo e operando sobre as subjetividades do sujeito.

Desta forma, ao me perguntar qual a contribuição das narrativas para esta pesquisa, concluo que contribuíram no âmbito de uma reflexão sobre a constituição

da docência, ao ter contato com as decisões, trajetórias e discursos pautados pelas marcas da cultura docente deste grupo. As narrativas foram instrumentos que melhor ajudaram a viabilizar informações, na perspectiva de mostrar à pesquisadora situações e explicações que foram se alterando no decorrer do tempo, na docência do grupo.

Considerei o trabalho com narrativas importante, pois gerou dados a serem analisados e problematizados, permitindo ainda um retorno imediato aos sujeitos que participaram da pesquisa. Quando instigados a narrarem sobre si para os outros e sobre a condução pedagógica da experiência vivida com os alunos, os professores também acabaram se sentindo interpelados e mobilizados a se reencontrarem.

Quando os oito professores narraram fatos marcantes de sua vida e experiências pessoais e profissionais, deram a si próprios uma identidade. Ao resgatar vivências e experiências, construindo sentido de quem são, de como se percebem no mundo para os outros, mas, sobretudo, para eles mesmos.

Narrar foi um recurso que permitiu aos sujeitos uma apropriação do contexto onde estão inseridos e, a partir de suas próprias narrativas, surgiu a possibilidade de os professores (re)pensarem e (re)elaborarem suas práticas pedagógicas, suas próprias culturas e sua constituição docente.

Ao narrarem-se, os sujeitos da pesquisa tiveram a oportunidade de compartilhar suas expectativas, frustrações, medos, anseios, experiências, ideias, desejos e realizações, conhecendo, desta forma, melhor a si mesmos. O exercício de narrar-se é uma possibilidade para que nós, professores, possamos nos perceber enquanto protagonistas de nossa própria história.

Nas narrativas, observei que por meio dos saberes experienciais, os professores adquirem modos próprios de falar, de se portar e de enunciar suas palavras e ações, de acordo com os discursos que constituem a sua docência.

“Sou organizada, responsável e exigente, cobro caderno e material em dia, cobro temas e provas. Eu conseguia passar muito conteúdo, as aulas rendiam, hoje tive que modificar meu jeito de trabalhar, parece que a cada ano rende menos, os alunos não estudam”.

“Sou flexível, mas procuro cobrar do aluno um bom desempenho”.

“Sou uma professora dedicada, amiga, tenho muita paciência e tento sempre incentivar o aluno a aprender e a superar dificuldades”.

Grupo de Discussão, Encontro IV, 07/07//2016

Desta forma, os sujeitos da pesquisa são constituídos pelos seus próprios enunciados, “estruturas narrativas que lhe preexistem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impondo-lhe um significado” (LARROSA, 1994, p.70).

No decorrer da pesquisa, centrada na docência do grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, as narrativas dos sujeitos se mesclaram entre o presente e passado, com forte ênfase às experiências de vida.

“Quando cursava o Ensino Médio à noite, certa vez minha mãe adoeceu e eu precisei ajudar meu pai a capinar fumo até mais tarde e me atrasei para ir ao colégio. Era dia de prova de Geografia e o professor responsável pela escola não queria me deixar mais entrar. Chorei muito, implorei e pude entrar somente para a aula seguinte. Uma professora me consolou, dizendo que eu poderia fazer a prova outro dia. A minha mágoa foi enorme, não pelo fato de não conseguir fazer a prova, mas porque outros colegas chegavam atrasados e entravam, e comigo o tratamento foi diferente”.

“O fato que mais marcou a minha vida foi a morte trágica do meu pai quando eu tinha dez anos. Isto marcou profundamente minha vida pois eu via todos os meus amigos com um pai para brincar, conversar, estar junto e eu não tinha”.

“Um fato que marcou minha vida foi quando concorri a um cargo eletivo, como vereador e não consegui me eleger, fui muito perseguido através de falcatruas e transferido para escolas distantes”.

Grupo de Discussão, Encontro IV, 07/07//2016

Quando os professores narram suas vivências e experiências, enfatizando fatos que marcaram suas vidas – a morte e o nascimento de pessoas queridas, as lembranças como aluno, a não aceitação no trabalho por parte de colegas professores, as perseguições políticas, os sacrifícios e esforços, a formatura na graduação – estão mostrando como os saberes pessoais e experienciais constituem a sua docência.

Diz Larrosa (2004, p.16): “a memória tem a forma de uma narração desde um ponto passado até o presente em função de um ponto de vista que se faz significativo.” Para o autor, a consciência de si no presente é sempre consciência de quem somos neste preciso momento de nossas vidas. Segundo o autor:

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de

educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA, 2002, p.5).

Nesta perspectiva, as narrativas não refletiram de modo linear as experiências que os professores do grupo narraram. Elas são também uma forma de prática social na qual os sujeitos expressam a sua história e, ao narrar suas histórias, compartilham experiências sobre suas vidas e as vidas de outras pessoas. Ao identificar momentos de rupturas, mudanças e transformações em suas formas de pensar e de fazer, o professor identifica a influência de acontecimentos pessoais e sociais em sua docência, por vezes, modificando até mesmo, seu estilo de ser professor.

Vale recuperar aqui o já referido anteriormente Larrosa (1994), que a narrativa não é apenas uma habilidade pressuposta como recordação, mas também “uma operação ativa na qual a subjetividade se articula temporalmente” (LARROSA, 1994, p. 68), ou seja, que narrar é também propor, interpor, pelo menos tentar.

Neste momento, penso que muito provavelmente o exercício da narrativa possibilitou aos professores e à pesquisadora aprendizagens diferenciadas e, assim, o exercício de narrar-se foi uma forma de devolver ao professor o protagonismo de sua trajetória. Talvez esta venha a ser a maior contribuição das narrativas neste trabalho: o professor considerar-se protagonista de sua história, no momento em que a pesquisa o impulsionou à importância da reflexão sobre as suas experiências e sobre as suas práticas pedagógicas, percebendo, desta forma, a constituição de sua própria docência.

Digo que não foi tarefa simples problematizar as narrativas dos professores. Exigiu-me certa sensibilidade observar com outro olhar aquilo que me era tão familiar, aquilo no qual eu também acreditava e considerava verdade. Posso afirmar que algumas ideias e concepções, justamente por estarem tão presentes e enraizadas em meu dia a dia, me desafiaram e, causando estranhamento, me mobilizaram a questioná-las. Conforme Fischer, abandonar certezas e unir-se a teóricos e conceitos que nos “convidam ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos” (2007, p. 58).

Neste momento, me questiono também: Como pensar a constituição da docência sem pensar em como me tornei professora? As minhas narrativas como professora são significativas? Quais os saberes experienciais que constituem a

minha docência? O que há em comum na minha caminhada docente e o que a distancia da caminhada dos demais sujeitos da pesquisa?

Esta dissertação é a escrita de um percurso que chega ao fim, não com significado de conclusão, fechamento, mas no sentido de um tempo cronológico que marca a hora de parar. Entre continuidades e rupturas, o tema da docência não se esgota, há muitas provocações, reflexões e problematizações acerca da constituição da docência e os saberes experienciais.

Entre as idas e vindas da pesquisa, observei que não há como distanciar o 'eu pessoal' do 'eu profissional'. Nós, professores, nos constituímos a partir de tudo aquilo que vivemos e experienciamos. Em relação à interação entre quem é a pessoa do professor e quem é o profissional docente, Nóvoa (1995, p. 31) coloca que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser de uma identidade profissional”.

Quando a professora Luiza narra: *“Eu venho de uma família de agricultores pobres e repressores. Sou uma pessoa exigente, responsável e sincera. Procuo ser justa com os meus alunos e me identifico com os mais humildes e que possuem mais dificuldades”*, as suas crenças, seus desafios, conquistas e enfrentamentos de vida, refletem em sua maneira de pensar o ensinar e o aprender, e isto acontece com a docência em geral. Conforme Nóvoa (1992):

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1992, p.9).

Pensando com Nóvoa (1992), acredito que nossa ação pedagógica enquanto professores está intimamente ligada à nossa história de vida e de nossa história escolar antes mesmo de sermos professores. As bagagens que trazemos de conhecimento em relação ao aprender a ao ensinar, todas as experiências e crenças que cada um faz da prática docente, operam como uma forma de relacionar a nossa história passada com a que vivemos hoje.

Percebo o quanto a pesquisa foi valiosa no sentido não de julgar, mas de problematizar a constituição da docência. Lopes e Fabris (2005) afirmam que problematizar o sujeito professor como constituinte de práticas culturais e sociais, e as sujeitado por elas, nos permite “falar de identidades possíveis de serem

inventadas para e por ele” (LOPES; FABRIS, 2005, p. 6). Neste sentido, procurar problematizar como os saberes experienciais constituem as práticas docentes deste grupo de professores foi, ao mesmo tempo, um desafio e um aprendizado.

Os enunciados deste grupo de discussão com o qual trabalhei são produzidos por um discurso educacional que marca e subjetiva os professores, capturando-os a assumir funções da ordem contemporânea. As narrativas me permitiram ler uma constituição da docência subjetivada pelos dispositivos de controle e assim, percebo que o professor não existe fora destes discursos. Mesmo sendo uma pesquisa qualitativa, com professores específicos de uma escola no interior do RS, penso que ela possivelmente pode representar uma parcela significativa de outros professores. Neste sentido, se os saberes experienciais atuam diretamente na constituição da docência, sendo produzidos pelos dispositivos da ordem atual, a minha indagação final é se seria possível pensar um outro jeito de se fazer Educação, transcendendo esta constituição que parece se colocar como absoluta?

Encerro, inspirada em Corazza quando afirma que “uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle”. (2002, p. 124).

Este estudo serviu para que eu pudesse duvidar de muitas coisas que até então me eram dadas como naturais e que hoje implicam observar de outro modo, pensar outros jeitos de compor a docência, resistindo aos discursos impostos e à sujeição. Talvez um dia, em outro momento, as narrativas dos professores possam vir a serem outras.

Agradeço aos que me acompanharam na tentativa de compreender a constituição da docência deste grupo de professores. Acredito que, numa perspectiva de (in)quietude, (in)certeza, em meio a dúvidas e incertezas, nós docentes vamos nos constituindo ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais nos tornando também responsáveis por um outro futuro. Que ele venha!

REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, Marisa (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Mediação, 2002, p. 105-132.

COSTA, Marisa Vorraber. Novos olhares na pesquisa em Educação. In: _____ (Org). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. Rio de Janeiro. Lamparina Editora, 2007, p. 13-22.

_____. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro, 2005.

DAL'IGNA, Maria Claudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do SUL, 2011.

DAL'IGNA, Maria Claudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. *Revista Educação Unisinos*, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: *30ª Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu/MG*. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro/RJ: ANPED, 2007.

_____. A escola contemporânea: um espaço de convivência? In: SILVA, Roberto Rafael Dias (org). *Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar*. Porto Alegre: Evangrav, 2014, p. 47,66.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 492-507, 2015.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salete. *Currículo e Inclusão na escola de Ensino Fundamental*. EDIPUCRS, Porto Alegre, p. 33-54, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). *Caminhos Investigativos III: risco e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro. DP&A, 2005, p. 117-140.

_____. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 117-140.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa e educação*: 2. Ed. Rio de Janeiro. Ed. Lamparina, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 10 p. 58-78.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Mediação, 2002b. p.133-160.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 19, p.20-28, jan/abr. 2002.

_____. Notas sobre Narrativa e Identidade. In: ABRAHÃO, M. H. B. (org) *A Aventura (Auto) Biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomas T. *O sujeito da educação*. Petropolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan/abr. 2006.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. In: *28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação: 40 anos de Pós Graduação em Educação no Brasil*, p. 17, 2005.

NÓVOA, António. A história é o que somos mais o que podemos fazer. *A Página da Educação ONLINE* (entrevista), edição 187, série II, 2009. Disponível em:

<<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=532&doc=13697&mid=2>> Acesso em 15 mar. 2017.

_____. À escola o que é da escola. *Entrevista à Revista Nova Escola*. Ed. 008, jun/jul, 2010.

_____. Entrevista Profissão: docente. *Revista Educação*. Edição Online, 2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br>> Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Formação de professores e formação docente. In: *Os professores e a sua formação* (Coleção Temas da Educação, 39). Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os Professores e as Histórias de Vida. In: _____ (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. (org). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1993.

PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 97.

QUINO. *Toda Mafalda*. Martins Editora, 2ª edição, 2012.

QUINTANA, Mário. *A Cor do Invisível*. São Paulo: Editora Globo, 1989.

_____. *Quintana de bolso: rua dos Cataventos & Outros Poemas*, Porto Alegre: L&PM, 2010.

REGIMENTO ESCOLAR da Escola Estadual de Ensino Fundamental Serafim Schmidt. Boqueirão do Leão. RS, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

_____. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise anarquológica. *Revista Espaço Pedagogia*, v. 21, n. 2, Passo Fundo, p. 403-418, jul./dez. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, 2007, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *O trabalho docente*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, 2007, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, C. *Formação de professores e contextos sociais*. Porto, Portugal: Rés Editora, 2001.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº 73, dez./2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 1996.

_____(org). *Foucault & A Educação*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2007.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, Razão e Mente Feminina. *Revista Educação & Realidade*. v. 32, p. 7-24, jan/jun 2007.