

OSMAR DOMINGOS DOS REIS JUNIOR

**SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: OS
SENTIDOS SUBJETIVOS QUE CONFIGURAM O VER-
SE COMO PROFESSOR**

PUC – Campinas

2009

OSMAR DOMINGOS DOS REIS JUNIOR

**SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: OS
SENTIDOS SUBJETIVOS QUE CONFIGURAM O VER-
SE COMO PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da PUC – Campinas como requisito para obtenção do Título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Profa. Dra.Vera Trevisan de Souza

PUC – Campinas

2009

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Vera L. Trevisan de Souza

1ª Examinadora: Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla

2ª Examinadora: Profa. Dra. Vera L. de Carvalho Machado

Campinas, 26 de fevereiro de 2009

**Já que dEle, por Ele e para Ele
são todas as coisas,
A Ele seja a glória...**

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por conceder-me vida, saúde e capacidade de refletir e raciocinar, bem como pelas oportunidades de colocar em prática tudo o que sou no serviço aos meus semelhantes.

A meus pais, Daise e Osmar,

Por nunca deixarem de acreditar em mim e por sempre me lembrarem que nasci com um propósito, pois sou uma pessoa com talentos especiais.

A meus irmãos, Denisson e Delmar,

Por sempre me levarem a pensar e refletir sobre minhas atitudes e idéias, fazendo com que fosse aperfeiçoada a capacidade de me tornar um pensador crítico.

Ao Prof. Dr. Fernando L. Gonzalez Rey,

Por ter sido o primeiro a acreditar em algo que até aquele momento eu nem sequer enxergava, e por me estimular a prosseguir sempre crescendo. *Maestro, acá está todo bien!*

À Profa. Dra. Vera L. Trevisan de Souza,

Por ter sido paciente e por ter aceitado a responsabilidade de, mesmo no meio do programa, assumir meu trabalho; e pelo envolvimento integral no mesmo. Você foi um exemplo para mim e para minha futura prática profissional.

À minha amiga Glauce Paulozzi de Melo,

Por sempre ter sido uma grande amiga, mas por nesse projeto, em especial, ter me salvado no momento mais importante. Muito obrigado por ter aceitado a honra de ser minha mãe de consideração.

Aos meus amigos da "família subjetividade" (Giselle, Elisana, Marcelo, Claudinha, Val),

Por, em todos os momentos em que estivemos juntos, terem sido um grande estímulo e grande exemplo para que eu obtivesse maior compreensão sobre a área, além de sempre prestarem uma grande ajuda em momentos extremos de desespero.

Às minhas amigas, Paulinha e Eufrásia,

Por sempre apagarem os incêndios da minha dificuldade com os caminhos burocráticos da instituição. Vocês sempre se mostraram muito prestativas. Gosto muito de vocês e torço pelo vosso sucesso profissional.

Aos meus amigos da turma de Mestrandos da PUC de Campinas 2007-08,
Porque nos momentos de alegria e de troca de experiências que tivemos durante o tempo em que convivemos juntos, ajudaram-me a repensar muitos dos meus posicionamentos.

À Capes,

Por acreditar financeiramente em mim e, por essa razão, me permitir estudar sem a preocupação do pagamento da mensalidade.

Ao Programa de Mestrado Stricto Sensu da PUC de Campinas,

Por me proporcionar momentos de desenvolvimento pessoal e intelectual e por me ajudarem a alcançar mais esse sonho na vida.

A você,

Que de um jeito ou de outro me estimulou, participou de minha pesquisa, contribuiu para minha busca por informações, me corrigiu, me repreendeu... você também é responsável por tudo o que alcancei, pois contribuiu para que hoje eu visse a vida da maneira que vejo.

Pesquisar é produzir, é criar. E toda criação é uma atividade estética. Pesquisar é, portanto, uma atividade estética criadora. Não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas cria novas imagens e ações, novos conceitos e explicações para a realidade. E, criar não é um ato mágico, sequer tranquilo. É um complexo processo em que aspectos da realidade são deslocados de uma infinidade de possíveis... Combinados e reorganizados, surpreendendo muitas vezes o próprio autor em sua suposta fixidez e previsibilidade de saberes e fazeres.

Vygotsky

REIS JR., Osmar Domingos. *Subjetividade e Formação Docente: os sentidos subjetivos que configuram o ver-se como professor*. Campinas, 2009. 129 fls. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo estudar os sentidos subjetivos que configuram o processo de ver-se enquanto professores em alunos de Pedagogia. Esse estudo localiza-se dentro do espectro da presente tendência de estudos em pedagogia, a qual busca solucionar um momento de crise em sua formação e identidade, resultado de seu contexto histórico de indefinições. Baseada na Teoria da Subjetividade, de Gonzalez Rey, este trabalho contribui com uma visão da subjetividade da pessoa que se prepara para ser o professor, que é importante para a discussão do tema sobre formação de professores. Esta pesquisa se encontra sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, valorizando o papel construtivo interpretativo do pesquisador. Por meio do uso de imagens relacionadas ao contexto escolar, e valorizando o diálogo como real momento de apreender indicadores da complexidade da expressão humana, a pesquisa estudou quatro alunas de pedagogia, buscando identificar as configurações subjetivas que influenciam suas representações de si mesmas acerca da docência. Ao final, chegou-se à conclusão que a representação do professor contemporâneo relaciona-se preponderantemente ao campo afetivo e relacional do que ao da capacidade cognitiva e informacional. Concluiu-se também que a representação da prática docente está intimamente relacionada a uma visão romantizada e idealizada da profissão. E, um terceiro aspecto aqui observado foi que deve haver mais integração entre o contexto formativo e a prática docente, por meio de diálogos ou de vivências durante todo o curso e não apenas ao final dele. Essa pesquisa não esgota o tema, mas se propõe a trazer uma nova maneira de compreender o problema, auxiliando na busca por soluções para os dilemas pedagógicos hoje em voga

Palavras-chave: Formação de Professores, Teoria da Subjetividade, Sentidos Subjetivos, Pedagogia.

REIS JR., Osmar Domingos. *Subjectivity and Teachers Formation: the subjectivity senses which configure the self-representation as a teacher*. Campinas, 2009. 129 pp. Dissertation (Master's Degree) – Life Sciences Psychology Center Post-Graduation School, Campinas Catholic Pontifical University. Campinas, 2009

ABSTRACT

This paper aimed at studying the subjectivity senses configuring the process of self-perception as teachers for pedagogy students. This study is located in the spectrum of the present tendency of pedagogy studies, trying to find a solution to the crisis in its formation and identity development process that is a result of an uncertain historical context. Based on Gonzalez Rey's Subjectivity Theory, it adds to the teacher-to-be individual's subjectivity view, helping in the debate of teachers' formation. This research is made under the qualitative research theory, which values the interpretative-constructive role of the researcher. By showing images related to school context, and valuing the dialogue as the real moment of apprehension of the human complexity's expression indicators, the research was made with four pedagogy students. It was tried to identify the subjective configurations which influences their self-representation as teachers. At the end, it was concluded that today's representation of teachers is more related to affective and relational aspects than cognitive and informational ones. It was also concluded that the representation of the teaching is closely related to a romantic and idealistic view of the occupation. And a third conclusion is that there must be more integration between the formative context and the teaching practice. It could be made by dialogues and practical experiences during the whole graduation process, and not only at the end, as usual. This research is not the end of the debate, but it proposes a new way of comprehending the matter, helping the search for solutions to the present day pedagogy dilemmas.

Key Words: Teachers Formation, Subjectivity Theory, Subjective Senses, Pedagogy.

LISTA DE IMAGENS

		Página
Imagem 1	Desconhecido, Fonte: GettyImages	64
Imagem 2	Desconhecido, Fonte: GettyImages	64
Imagem 3	Desconhecido, Fonte: GettyImages	65
Imagem 4	Desconhecido, Fonte: GettyImages	65
Imagem 5	Desconhecido, Fonte: GettyImages	66
Imagem 6	Sebastião Salgado, “Escola em acampamento do movimento sem terra”, Sergipe	66
Imagem 7	Doisneu Cavanna, Fotos tiradas entre 1906-1930, escolas francesas da época	67
Imagem 8	Doisneu Cavanna, Fotos tiradas entre 1906-1930, escolas francesas da época	68
Imagem 9	Desconhecido, Fonte: GettyImages	69
Imagem 10	Desconhecido, Fonte: GettyImages	69

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Cap. 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a pedagogia em questão.	20
1.1 Um Breve Histórico da Regulamentação e Desenvolvimento Histórico da Pedagogia no Brasil.....	21
1.2- A Complexidade da Formação de Professores.	28
1.3- Um Breve Panorama das Pesquisas em Educação.	38
Cap. 2: REFERENCIAL TEÓRICO.	42
2.1- Definindo a Subjetividade.	43
2.2- Sentidos Subjetivos e a Noção de Configuração Subjetiva.	45
2.3- A Categoria Sujeito.....	50
Cap. 3: METODOLOGIA.....	53
3.1- Pesquisa de Abordagem Qualitativa.	55
3.2- O Campo de Pesquisa.	58
3.3- Os Participantes da Pesquisa.....	59
3.4- O Percorso da Pesquisa.....	60
3.4.1 – O instrumento da pesquisa	61
3.5- A Análise das Informações.	70
3.6- Construção da Informação.	72
Cap. 4: Construção da Informação.	73
4.1 - Joana.....	74
4.2 – Teresa.....	89
4.3 – Mara	97
4.4 – Isabel	103
4.5 – Conclusão	109
Considerações Finais.....	112

Referências Bibliográficas.....	118
ANEXO.	125
Anexo A	126
Anexo B	127
Anexo C.....	128

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de pesquisas na área de educação tem sido uma constante na atualidade. Diante de um mundo em contínua transformação, entender os processos de desenvolvimento dos novos sujeitos é parte da necessidade para construir um futuro melhor. Além do mais, a área é importante para alguns por ser uma porta que oferece oportunidades vitais para melhoria de vida, já que muitas possibilidades aparecem atreladas ao desempenho escolar das pessoas (ENGUIITA, 1998). Por essa razão, estudar aqueles que, por muito tempo, têm exercido o papel principal nessa tarefa de educar é de grande importância.

O que está realmente implicado quando se fala em profissão docente é uma área de atuação que, para muitos autores, ainda não conseguiu se estabelecer no rol de uma produção teórica e epistemológica específicas. Possui um campo de atuação com regulamentação relativamente recente, mesmo que estando presente desde os primórdios da humanidade como prática social. Em virtude dos diferentes propósitos governamentais e por ser sempre um reflexo das leis, pareceres e regulamentações estatais, bem como dos interesses mercadológicos dominantes da sociedade, a Pedagogia tem se caracterizado por uma constante reformulação curricular e mudanças nas especificações de atuação. Como apresento no primeiro capítulo, essa falta de definição tem contribuído para a dificuldade de percepção das singularidades tanto de prática quanto de produção de conhecimentos dentro da Pedagogia. Essa problemática pode ser entendida quando analisada à luz do fato que desde sua regulamentação, ela tem dificuldade em superar a dicotomia entre a teoria e a prática. Ou se discutem as teorias e os métodos pedagógicos, ou se prepara o estudante para a tarefa de ensinar. Acrescentando a isso, as profundas transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que influenciam a escola e a sociedade em geral, tudo gera uma série de questionamentos, tais como *qual é a concepção de educação, a função da escola, a relação entre conhecimento escolar e a vida social e cultural* – enfim, o trabalho profissional e o que significa exatamente ser professor (ANDRADE, 2008).

Assim, falar de profissionais em pedagogia é tratar de um grupo de pessoas que, no passado, representava a alternativa profissional para mulheres da classe média enquanto esperavam para cumprir seu papel social de serem esposas. Na atualidade, entretanto, em decorrência das mudanças na sociedade

e da diminuição do salário, de seu reconhecimento, e de seu valor, a profissão docente tem gerado questionamentos sobre a razão porque algumas pessoas ainda se mantêm no magistério (GARCIA, 1996).

Estudar a área de pedagogia implica, em primeiro lugar, no estudo de uma indefinição sobre, realmente, o que significa a profissão. Para alguns, trata-se mais de uma vocação, pois implica numa prática que exige uma dedicação da vida inteira. Isso, de acordo com Tedesco e Fanfani (2004), influi na expectativa e visão que se tem da área profissional, e a diferencia das outras profissões, que possuem características tais como as questões financeiras, de oportunidades profissionais etc. Se são analisadas as leis, regulamentações e pareceres de órgãos governamentais, pela sua forma de entender os professores, chega-se à conclusão que essa classe de trabalhadores é entendida de maneira muito abstrata, constituída por pessoas iguais, inteiramente desconectadas de qualquer realidade outra que não sua prática em sala de aula. Ignora-se toda a complexidade da pessoa do docente, que é vista apenas por seu aspecto de prática profissional, como se fosse desligada dos contextos em que está inserida.

Além disso, por tratar da formação de novas gerações, a profissão de professor possui um forte caráter ético-moral. E, por ter essa característica, visto que trata da transmissão dos valores da sociedade e da cultura para os futuros cidadãos, a profissão docente é vista como que tendo um caráter quase sagrado (TEDESCO; FANFANI, *op.cit.*).

Outro aspecto que deve ser considerado é a questão salarial dentro da atuação em educação. Com o passar do tempo, a profissão de professor foi perdendo o valor social e isso também acarretou uma perda de recurso em termos financeiros. Atualmente, preocupação recorrente é a formação de professores, mas, ao mesmo tempo, nunca a profissão docente foi tão desvalorizada, especialmente pelas políticas públicas. (LIBÂNEO, 2004b). Isso é importante, segundo ele, porque a maioria das pessoas que atuam em educação é contratada pelo governo, e este é um dos que mais demonstra, por sua recompensa financeira, a pouca importância relativa à profissão, mesmo proferindo um discurso de aparente valorização.

Isso traz à discussão o aspecto da dicotomia: o professor atua por uma vocação, mas é regido por condições profissionais, institucionais e políticas públicas para sua prática profissional. Ao mesmo tempo em que goza de

autonomia dentro de seu contexto de atuação, ele também deve preencher uma série de exigências feitas pela política do local onde atua, seja a instituição, o estado ou mesmo o governo federal. Como afirma Cunha (1999), ao mesmo tempo em que a docência trata de um aspecto valorativo pessoal, de compromisso ético-moral, ela também está sob a égide de um projeto político-social e institucional, que produzem variações nas definições profissionais. E, por ser uma prática social, segundo a autora, a atuação docente sempre se dará e estará circunstanciada a um determinado tempo e lugar, com desafios e possibilidades específicas.

Por essa razão, concordo com Garcia (1996) quando afirma que só é possível entender o professor quando se leva em consideração sua heterogeneidade em seus diferentes contextos e situações, influenciadas por seu contexto histórico, econômico, social, cultural e pessoal. No entanto, segundo Cunha (*op.cit.*), nas discussões sobre a prática docente, pouco valor tem sido dado às motivações intrínsecas dos professores com respeito à sua profissão, já que analisá-las é algo mais difícil de fazer. Entretanto, ainda segundo a autora, os discursos e as narrativas dos professores sempre apresentam aspectos como a possibilidade de convivência com os alunos e perceber seu desenvolvimento encontram-se entre as melhores recompensas de ser professor.

É nesse contexto que localizo minha pesquisa.

O meu interesse no tema da docência começou a tomar forma quando cursei a disciplina de Técnicas e Teorias de Psicoterapia na Graduação, no UniCEUB, Brasília, DF. Ao cursar aquela disciplina e, acima de tudo, entrar em contato com o Prof. Gonzalez Rey, tive interesse por aprender mais, por olhar para a realidade em que estava inserido e pensar sobre as características intrínsecas nela contida. Comecei a adquirir livros, entrar em contato com artigos e participar mais ativamente das leituras pedidas em sala de aula. Ao terminar minha graduação, descobri-me um interessado em estudar as razões e as complexas relações que configuram os fenômenos sociais. Acredito que aquele momento não foi o único responsável por essa mudança, mas acho que foi o ponto de convergência do processo que vivi naquela época.

Depois daquele período, passei a me interessar pelo prosseguimento de minha vida estudantil, visando uma carreira acadêmica. Acredito que diante da possibilidade de descobrir novos horizontes, de repensar realidades já

naturalizadas, de desenvolver uma concepção crítica interessada em pesquisar mais profundamente os fatores envolvidos na ocorrência dos fenômenos psicológicos, tudo isso contribuiu para uma nova concepção de vida profissional e visão de mundo que formei.

Foi a partir dessa experiência pessoal que minha idéia de ser professor passou a se desenvolver. Não acredito que essa tenha sido a única razão, mas tenho certeza que ela foi a mais significativa dentro desse processo.

Em virtude disso, quando elaborando possibilidades de projeto para a minha formação no mestrado, escolhi estudar o fenômeno da docência. Acredito na amplitude de influência do professor nos contextos educativos. Acredito que eles são fontes muito importantes tanto de transformação pessoal quanto social; e que parte da possibilidade de futuro para nossa nação encontra-se na educação. No entanto, sei do caráter ideal dessa noção de profissão docente. E entendo que as outras pessoas vêem essa prática pedagógica de maneira diferente. Por isso, fui procurar informações sobre como as pessoas entendiam o ser professor.

Ao conversar com pessoas amigas cursando graduação em pedagogia, comentar com elas meu interesse em estudar o fenômeno da educação em sua complexidade, e falar um pouco do meu desejo em pesquisar a área do sentido de ser professor, elas me fizeram perguntas e comentários sobre a dificuldade que tinham em se perceberem como docentes. Demonstravam insegurança e incerteza acerca de um futuro próximo, já que estavam no último ano do curso de pedagogia. Não acreditavam, segundo suas próprias palavras, que estivessem suficientemente preparadas para exercer a profissão, pois ainda tinham muitas dúvidas sobre práticas e entendimentos. Isso despertou minha atenção para a complexa configuração de situações que poderiam influenciar as pessoas a temerem o momento de entrar no campo de uma profissão que tinham escolhido exercer, e que, supostamente, implicaria em uma grande parte da vida delas dali para frente.

Pensando sobre essas questões e com o objetivo de descobrir novas possibilidades de entendimento desse processo de identificação com o ser professor, fui atrás de leituras que propiciassem uma melhor compreensão do tema. Pesquisei pareceres e leis que trouxessem luz para o processo de estruturação do curso de pedagogia no Brasil, desde seu reconhecimento.

Assim, diante da tarefa, necessitava basear-me teoricamente, para que pudesse definir a melhor maneira de analisar o fenômeno a que me predisponha a estudar. Em virtude da heterogeneidade que configura a realidade humana, e os fatores que se apresentavam para a compreensão do tema a ser estudado, decidi-me por procurar uma teoria que abrangesse essa complexidade de fatores configurados nos fenômenos humanos. Segundo André (1999), até aquela data, em geral, as pesquisas refletiam generalidades do ser professor, sem considerar as singularidades de cada um e os contextos em que viviam e atuavam esses profissionais. Além disso, quando levavam em consideração esses aspectos específicos, as pesquisas pautavam-se por particularidades da prática docente, não abordando a complexidade, mas fragmentando sua forma de lidar com o resultado das pesquisas, principalmente quando tratavam de aspectos como didática, avaliação, desempenho do aluno, etc. Já no presente, novas pesquisas têm sido feitas, que mostram um movimento na direção de se estudar as realidades subjetivas a respeito do contexto do ser professor, conforme apresento no final do primeiro capítulo.

Por acreditar que os estudantes de pedagogia passam por um processo de construção da noção de ser professor mais extenso que simplesmente a educação superior formal, e que essa noção se pauta por experiências significativas de suas práticas, e por considerar que o que confere valor diferente a cada experiência é o grau de emocionalidade nela envolvido, acredito que o estudo dos diferentes sentidos subjetivos produzidos em cada momento de sua formação e de sua experiência envolvendo a docência proporciona oportunidades para pensarmos sobre os currículos dos cursos de pedagogia. Essa concepção encontra eco na idéia de Guimarães (2004) sobre a formação pedagógica, que segundo ele, se dá no processo de adquirir conhecimento teórico pedagógico e da didática, ao mesmo tempo em que também vai desenvolvendo, pelas vivências e observações pessoais, o seu modo pessoal de entender e ser professor.

Juntamente com isso, a metodologia desse trabalho possibilita entender quem é o aluno que escolhe a profissão e como ele se vê profissional de pedagogia. Isso favorece a elaboração do projeto pedagógico de acordo com essas expectativas, sendo tanto para realizá-las, quanto para confrontá-las por meio de novas percepções, contribuindo assim para um crescimento da

compreensão, por parte do aluno, do que significa ser professor. Certamente, novas perspectivas se abrirão, oportunizando situações que visem uma melhora qualitativa na formação de profissionais de pedagogia, já que são desvelados aspectos constituintes de sua visão sobre docência e, por conseguinte, sobre si mesmo.

Entendo que meu trabalho trará contribuições também para o campo teórico por pretender estudar fenômenos subjetivos ainda pouco explorados nessa área, a partir de conceitos e articulações de teorias que proporcionem a compreensão do fenômeno humano de maneira mais qualitativa, complexa, agregadora, valorizando a singularidade e especificidades das experiências dos futuros professores.

Assim, essa pesquisa toma por referência básica a teoria da subjetividade, proposta por Gonzalez Rey, pois entendo que seus pressupostos possibilitam uma maneira de estudar a característica singular e única, que representa o aspecto subjetivo da experiência humana, integrando o social e o pessoal, mas sem dissolver um no outro.

A noção de subjetividade do autor parte do conceito de sentido subjetivo, entendido como resultado de diferentes atividades sociais, culturais, econômicas, entre outras, e da emocionalidade. Contudo, esses aspectos não são uma soma, ou internalização, ou reflexo da experiência vivida. Eles se desenvolvem a partir da experiência e se configuram em um novo fenômeno, formado por momentos, fragmentos e conseqüências dessas atividades e relacionamentos que eram particularmente sensíveis no momento em que a ação tomou forma, e que acabaram tornando-se prevaletentes na configuração subjetiva do sujeito. (GONZALEZ REY, *no prelo*). Com isso é possível perceber o caráter histórico, processual e dinâmico do sentido subjetivo. A idéia de que os sentidos subjetivos dão visibilidade à noção de diferenciação das atividades, baseada em seu nível de mobilização afetiva resultante ou já presente durante a experiência da vida, serve para esclarecer a idéia de não linearidade da experiência humana.

Diante disso, a questão que me propus investigar foi: como se configuram os sentidos subjetivos em alunos de pedagogia no seu processo de se ver como professor?

Meus objetivos neste trabalho foram:

- Levantar indicadores de sentidos subjetivos presentes nos alunos, em relação a sua representação de si como professor;
- Compreender como se configuram os sentidos subjetivos envolvidos na formação do aluno;
- Indicar características subjetivas que influem no ver-se como professores para alunas de pedagogia.

Ao final da pesquisa, fui capaz de entender diferentes núcleos de significação desses alunos, compreendendo processos que se configuram como experiências significativas, mas que não surgem na discussão sobre o que significa ser professor. Questões que não são inéditas, mas que tomam forma singular dentro da perspectiva pela qual me propus a estudar os fenômenos.

CAPÍTULO 1:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
a pedagogia em questão

Para se entender a importância e a singularidade dessa pesquisa, necessitamos compreender o momento histórico em que se encontra a formação de professores. Todo conhecimento e compreensão do mundo estão ligados ao momento histórico e cultural do qual fazem parte, e também aos momentos significativos do seu período de desenvolvimento.

A idéia de professores como um grupo profissional distinto e estruturado é uma idéia recente, característica da modernidade. Antes disso, podia ser constatada a existência de vários formatos e diversos estatutos ao longo da história (ROLDÃO, 2007).

No Brasil, o curso de pedagogia desde o seu início teve por objeto de estudo os processos educativos em escolas e outros ambientes, enfocando principalmente a educação de crianças no seu período inicial de escolarização, e também a gestão educacional (PARECER CNE/CP nº 5/2005).

1.1 Um Breve Histórico sobre a Regulamentação e o Desenvolvimento da Pedagogia no Brasil¹

A história da Pedagogia, no Brasil, para a presente análise, tem como ponto de partida, a data de 1859, ano no qual a disciplina de pedagogia surgiu no quadro curricular das Escolas Normais, como uma de suas disciplinas de estudo. Seu primeiro conteúdo programático dizia respeito ao plano de ensino das escolas para as quais seus alunos ensinariam. Essas escolas, nessa época, eram apenas as de nível primário. O sistema era feito num sentido de estudos pós-normais.

Após isso, pontua-se o ano de 1932, quando se considera ter sido publicada a Carta Magna da Educação (BRZEZINSKI, 1996b). Nessa data, é regulamentada a lei que institucionaliza as escolas superiores de formação de docentes. Para tal, durante o ano anterior, 1931, é instituída a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras (*Ibid.*). Durante todo o período da década de 1930, são institucionalizadas as escolas superiores de formação de docentes.

¹ Essa parte histórica é baseada principalmente nos textos de Silva (2003), Libâneo (2003, 2004a), Brzezinski (1996a, 1996b), Diniz (2000), e Guimarães (2004).

No entanto, é somente no ano de 1939 que a Pedagogia foi regulamentada como curso, quando ocorre “[...] seu ‘disciplinamento’ pela artificial simetria entre todas as licenciaturas embutidas no ‘padrão federal’ de formação de professores”. (BRZEZINSKI, 1996b, p. 12). Sua regulamentação, feita pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, atribuía o papel de formar técnicos em educação a esse curso. Segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (p.3), o curso de Pedagogia “dissociava o campo da ciência Pedagógica do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente”. O bacharelado era responsável pela formação do técnico em educação, enquanto que a licenciatura cuidava de formar o professor que ia lecionar as disciplinas.

A partir daí, então, até os anos de 1960, a composição curricular do curso de Pedagogia permanece inalterada.

O curso volta à discussão com a Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962. É na LDB/1961, que aparece uma tentativa de fixar um currículo mínimo para os cursos superiores. E é no parecer de 1962 que se cria um currículo mínimo para o curso de pedagogia, incluindo: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação, administração escolar, e mais duas a serem escolhidas pela IES (biologia, história da filosofia, estatística, metodologia e técnica de pesquisa pedagógica, cultura brasileira, higiene escolar, currículos e programas, técnicas audiovisuais de educação, teoria e prática da escola primária, teoria e prática da escola média, introdução à orientação educacional).

Essa é a primeira vez, desde a regulamentação do curso como ensino superior, que a questão da polarização entre Ensino (Licenciatura) e Pedagogia (Bacharelado) é enfrentada. Esses documentos acima citados são uma tentativa de colocar em concomitância os dois tipos de formação, autorizando o curso de Pedagogia a integrar o Ensino à sua estrutura curricular. Entretanto, não havia obrigatoriedade, o que contribuiu para que permanecesse a concepção de que “ao bacharel em Pedagogia não era necessário aprender a ensinar” (SILVA, 2003, p. 255).

Essa mudança pode ser vista à luz do fato de que na década de 1960, “apostava-se fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico”. (BRZEZINSKI, 1996b, p. 47).

Em 1968, sob a égide de uma reforma universitária, alterações significativas começaram a acontecer nos cursos superiores de Educação. A lei 5.540 propõe mudanças no curso de formação de professores. É nesse ano que a função de formar o professor passa da Faculdade de Filosofia para a Faculdade de Educação.

Só que, essa mudança não é muito útil, como argumenta Brzezinski (1996b):

Transferir disciplinas de uma unidade acadêmica para outra, como foi feito pela lei da Reforma Universitária e seus desdobramentos, não constitui o cerne da questão curricular da formação do educador. O problema está na indefinição do conteúdo específico da pedagogia [...] (p. 72).

Simplesmente, trocar o título da universidade ou da faculdade que confere o título realmente não demonstra ser de muita serventia para melhorar a formação do profissional.

Em 1969, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 252 e a Resolução nº 2, regulamenta a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia e indica como principal objetivo do curso a preparação de profissionais da educação. Por meio de complementação de estudos, havia a possibilidade de obtenção do título de especialista, caso desejado. Para tentar acabar com essa dicotomia teoria e prática, é retirado do currículo de Pedagogia o bacharelado, transformando-o numa licenciatura inusitada: o graduado nessa área pode exercer o magistério, mas em sentido restrito, além de ser permitido o acesso a outras áreas que não sejam da alçada da docência.

Com o processo de desenvolvimento social e econômico do país, que ampliaram o acesso à escola, aumentaram as exigências de qualificação docente para orientação do processo de aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares que traziam para dentro das escolas visões de mundo diversas, aumentando a complexidade desse contexto.

Durante a década de 1970, como consequência dessas transformações, surge, no Brasil, a perspectiva tecnicista de educação, no qual o professor era concebido como

um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de

ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. (DINIZ, 2000, p. 16).

Em meados da década de 1970, os educadores se organizam e fundam o Movimento Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, com o intuito inicial de evitar que o CFE reformulasse o curso de Pedagogia sem contar com a participação de educadores no processo. Esse movimento cresceu de tal maneira que ultrapassou os limites a que se propôs em sua criação. Passou a desenvolver “ações de resistência às arbitrariedades das políticas educacionais definidas pelo Estado, contrapondo-se ao modelo tecnicista e às medidas que feriam a democracia, desvalorizavam o professor e ameaçavam a extinção do curso de Pedagogia” (BRZEZINSKI, 1996a, p. 531).

No final da década, influenciado por estudos advindos das áreas da filosofia e da sociologia, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente. Com isso, com a mudança do sistema de governo para uma aparente democracia, criam-se novas demandas para a educação. (DINIZ, 2000).

Isso explica o fato de, no início da década de 1980, surgir a figura do educador, que se contrapõe à do especialista de conteúdo, do facilitador de aprendizagem, do organizador das condições de ensino e aprendizagem, ou ao técnico da educação – termos esses que eram característicos da década de 1970 (*Ibid.*).

Com isso, várias universidades dedicam-se a reformas curriculares do curso de Pedagogia. Essas reformas trazem várias transformações para os cursos de pedagogia por todo o país. Por exemplo, houve a introdução da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental como uma das habilitações do curso. No centro das preocupações e decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

À medida que o curso de pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino do 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia

dicotomizavam teoria e prática. (PARECER CNE/CP nº 5/2005, p.4).

Como consequência desse momento de críticas e discussões, educadores começam a discutir e debater na tentativa de definir um campo de conhecimentos e saberes para o curso de pedagogia.

Inicialmente, instala-se o Comitê Nacional para a Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, em 1980. Três anos depois esse comitê foi transformado em Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação e, a partir de 1990, organiza-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (BRZEZINSKI, 1996a).

No ano de 1983, é realizado o I Encontro Nacional, no qual se originam princípios do que é chamado de 'base comum nacional', que significa "uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental [...]" definindo que "a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador". (DOCUMENTO DO I ENCONTRO NACIONAL, 1993, p. 7-8, *apud* BRZEZINSKI, 1996b, p. 172).

É nesse ano de 1983, que se percebe o surgimento de uma tendência de considerar a teoria e a prática como unidade indissociável e como núcleo integrador da formação do pedagogo (BRZEZINSKI, 1996a). Como consequência, estudos são feitos com o intuito de superar essa dicotomia e a separação curricular entre teoria e prática, já que em termos de prática, constava no currículo apenas as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (*Ibid.*).

Com respeito à proposta da base comum, são percebidas muitas dificuldades nas IES, para organizarem experiências que concretizem essa proposta da base comum nacional. Por isso, no II Encontro Nacional, realizado em 1986, pontua-se a necessidade de haver uma melhor caracterização, um maior esclarecimento, e uma concepção prática para a efetivação da base comum nos currículos.

Assim, em Assembléia Geral, o II Encontro Nacional define que a base comum deve englobar três dimensões fundamentais e relacionadas entre si, a saber: a dimensão profissional, visando diferenciar o campo específico da profissão; a dimensão política, apontando para a necessidade de o educador ser capaz de repensar a relação teoria-prática, e para tal, é necessário uma formação que contemple uma visão global das relações educação-sociedade e que seja

comprometida com a superação das desigualdades existentes; e a dimensão epistemológica, que lidava com o tipo de saber, do profissional da escola, e da própria instituição social que privilegie a estrutura científica. (BRZEZINSKI, 1996b). De acordo com Diniz (2000), até hoje o permanece em discussão esse problema da relação entre teoria e prática na formação do educador.

É também no ano de 1986, que se consolida a idéia de formar o docente apenas no Curso de Pedagogia.

Durante o período entre 1986-1988, os conhecimentos produzidos coletivamente sobre a base comum apresentam novas formas de operacionalizá-la, a partir de algumas experiências curriculares que se desenvolveram nas IES, que serviram de base para as novas discussões e propostas apresentadas no III Encontro Nacional, em 1988.

Nesse III Encontro, abandona-se a idéia de dimensões fundamentais para a base comum nacional, privilegiando-se a proposta de criação de eixos curriculares que a tornassem operacional.

Só que, em consequência dessa proposta de eixos curriculares, foram criadas tantas reformulações curriculares em cada Instituição de Educação Superior (IES), que o resultado foi uma multiplicidade de formas concretas de base comum nacional. Por isso, no IV Encontro Nacional, em 1989, fica evidente a necessidade de uma melhor compreensão dos eixos curriculares. Ao final, o documento produzido nesse encontro, definia que eram necessários novos estudos, que aprofundassem o conceito e a aplicação desses eixos nos currículos.

Em 1990, inaugura-se no Brasil um governo legitimado por voto direto. Juntamente com isso, várias mudanças são percebidas dentro do contexto da formação dos professores e do curso de pedagogia.

É nesse ano que são aclaradas e reafirmadas todas as tendências de reformulações curriculares, e que tomam corpo à partir da criação, em 1983, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE). Essa é importante porque, em relação às outras entidades, conseguiu tornar-se conhecida por ser a associação que tem a legitimidade para tratar da questão da formação dos profissionais de educação.

Na virada da década, surge também a idéia do professor como pesquisador. Isso vem como resultado da crise que as Ciências Sociais, e mais

especificamente a Educação, defronta-se com a denominada “crise de paradigmas” (DINIZ, 2000).

É durante a década de 1990, que o curso de graduação em Pedagogia foi se constituindo como o principal meio de formação docente dos educadores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, a idéia de produção de conhecimento dentro da Pedagogia, enquanto componente da grade curricular, continuou ausente.

Por Pedagogia, então, entendia-se um agrupamento de conhecimentos de campos específicos, tais como a Biologia, Psicologia, Sociologia etc. Com isso, essa área de conhecimento vai perdendo sua autonomia de prescrição (SILVA, 2003).

É também em meados da década de 1990, que travam-se no Brasil debates em torno da formação e profissionalização do professor. O núcleo dessa discussão é a defesa de uma formação do professor que inclua, de fato, a ação profissional do mesmo, e a maneira pela qual ele produz, assimila e utiliza seus conhecimentos em sua prática. (GUIMARÃES, 2004).

Surge e defende-se a idéia de competências para ensinar. Essa idéia é originada nos anos 1990, em contextos de discussões economicistas, e gera discussões sobre custo-benefício, e sobre a escola como prestadora de serviço a seus clientes. Por competências, entende-se “a capacidade do professor mobilizar e articular conhecimentos e meios, no contexto de certa imprevisibilidade que marca a atuação pedagógica, para que o aluno aprenda de maneira significativa”. (*Ibidem*, p. 89). A partir de 1994, em virtude dos resultados da

análise das experiências curriculares de algumas universidades públicas, percebe-se a tendência de a base comum da formação do pedagogo ser a docência. Outra tendência é a de formar o professor para séries iniciais em nível superior no curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 1996a, p. 537).

Um momento de re-significação da formação de professores ocorreu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que procurou estabelecer a maneira pela qual os docentes deveriam receber suas formações profissionais. Essa lei tornou-se referência quanto a esse assunto (SILVA, *op.cit.*). O Decreto Presidencial 3.276/99 atribuiu exclusividade aos cursos normais superiores na formação de professores de atuação na Educação

Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, tirando da Pedagogia sua função de licenciatura.

Com a preferência pelo curso normal superior ocorre uma depreciação do curso de Pedagogia enquanto formador único de professores para as séries iniciais, e amplia-se o local de formação, não ficando exclusivamente em universidades e faculdades, mas disponibilizando outras Instituições de Ensino Superior, legalmente credenciadas.

Além disso, essa lei também propõe como “desafio e exigência, para a educação nacional, a formação de professores da educação básica em nível superior até 2007 [...]” (GUIMARÃES, 2004, p. 97). Com isso, há um grande movimento em busca de formação superior.

Grande parte dos cursos de Pedagogia atualmente objetiva, principalmente,

a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares (PARECER CNE/CP nº 5/2005, p.5).

Contudo, ainda se discute quais os limites e especificidades do campo específico do conhecimento da pedagogia. Ou ela se refere, no Ensino Superior, a um nome de curso específico, sem uma delimitação clara de seu campo de conhecimento. Ou organizaram esse curso de maneira indevida em relação ao campo de conhecimentos da Pedagogia. (SILVA, *op.cit.*).

1.2 A Complexidade da Formação de Professores

Em virtude das mudanças sociais, das transformações econômicas e políticas, do avanço tecnológico e científico que ocorre em ritmo acelerado, da globalização, entre outros desenvolvimentos característicos do mundo atual, que causam mudanças em todos os campos da atividade humana, é necessário que se reflita não apenas sobre como está sendo formado o professor, mas em acréscimo considerar também quem é essa pessoa que está sendo formada.

Para entender a formação de professores, uso o termo complexidade, à partir do que é proposto por Edgar Morin. Ele diz, “[...] há complexidade onde quer que se produza um emaranhamento de ações, de interações, de retroações” (MORIN, 1996, p.274). Para ele, o complexo é uma tentativa de articulação de uma unidade formada de coisas diferentes e que não perdem a variedade e a complexidade de suas origens (MORIN, 2001).

Aplicando isso ao tema dessa pesquisa, posso entender que a formação docente é algo complexo porque engloba aspectos os mais variados, e que muitas vezes ultrapassam a noção apenas formal de contexto educativo.

Algumas idéias iniciais, para entender a crise da pedagógica, e para pautarem também o presente estudo, são apresentadas abaixo.

Em primeiro lugar, para entender a formação de professores, é necessário pontuar que um estudante de pedagogia é alguém situado dentro de determinado tempo e lugar (GATTI, 1996). Apesar de soar óbvia, tal colocação demonstra a necessidade de entendermos o contexto no qual o aluno está sendo formado e todo o contexto histórico e cultural do qual ele veio, e todos os momentos de re-significação pelos quais passa. Ele vai responder como professor às crenças e valores que tiver adquirido tanto na formação quanto no período anterior a ela.

Um segundo aspecto que desejo considerar é que aprender a se tornar professor e a ensinar não deve ser visto apenas como eventos formais, particulares, de determinado momento. Devem ser vistos como processos, “[...] pautados em diversas experiências e modos de conhecimento [...] que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada” (TARDIFF & LESSARD, 2005, p.47).

Isso é importante de ser considerado porque tira a visão e o foco apenas do preparo formal como o único significativo na formação do professor. É necessário considerar também aspectos e experiências que estejam relacionados à prática docente, mas anteriores ao processo do preparo acadêmico formal. Há uma necessidade

[...] de se compreender com mais profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que as suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorização

relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica. (GATTI, 1996, p. 87).

De acordo com Mizukami (2002, p.15), “o professor constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica”. Essa citação corrobora a idéia de que a compreensão da formação docente não deve se concentrar apenas nos aspectos formais presentes no contexto educativos formais, mas deve levar em consideração aspectos outros, buscando articulá-los mediante sua importância e contribuição para o desenvolvimento da idéia da prática de ensino futura. Deve-se, portanto, valorizar a experiência como discente, pois é ali que se estabelecem as primeiras concepções e crenças acerca da prática de ensino (IMBERNÓN, 2000 *apud* MIZUKAMI *ET AL.*, 2002).

Uma primeira grande dificuldade para se compreender a crise da formação dos professores diz respeito ao conteúdo específico de estudo da pedagogia.

Desde a sua origem, o curso de pedagogia tem enfrentado dificuldades com respeito à delimitação de seu campo de atuação. Deve a pedagogia ser entendida como uma ciência, que possui uma especificidade epistemológica que garanta um domínio e enfoque próprios? Ou ela é simplesmente uma ciência social aplicada, que incorpora conhecimentos de outras áreas, tais como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a história, a antropologia, etc.? (BRZEZINSKI, 1996b).

Cunha (2005) apresenta esse tema por meio de uma pergunta: “O que é preciso saber para ensinar?” (p. 192). Esse questionamento reflete a dificuldade de se elaborar, com clareza, um corpo de conhecimentos, que fortaleça uma formação mais teórica, como o de bacharelado, ou então um nível mais aplicado a uma visão de licenciatura, direcionada à prática especificamente.

Se a opção feita for pela licenciatura, Libâneo (2006) defende a idéia de que a pedagogia corre o risco de “ser reduzida à dimensão metodológica e procedimental” (p. 870), dificultando assim uma melhor identificação por parte do profissional docente com sua profissão. Por outro lado, segundo Libâneo (2004b), até mesmo entre os pesquisadores das Ciências da Educação, a pedagogia não é valorizada como campo de conhecimento. Segundo ele, as idéias sobre a área

incluem: “a educação é uma tarefa prática, [...] ocupa-se de finalidades, valores, não passíveis de análise científica [...] situando-se mais no campo da arte e da intuição que da investigação”. (p. 171).

Essa dificuldade pode estar relacionada ao fato de considerar que o saber próprio da profissão de professor está intimamente relacionado com o referencial que se tem da função docente (CUNHA, 1999). Ou seja, dependendo do local, da função, do objetivo da educação, é que se define o papel do professor. Isso pode ser visto quando se compara a educação de determinadas escolas de Ensino Médio particulares com interesses mercadológicos, e instituições públicas de ensino para a mesma parcela de pessoas, mas que luta com outros objetivos, tais como diminuir a violência, oferecer oportunidades de vida, etc. “Imaginar que a profissionalidade docente tem regras fixas, independentemente do contexto em que ocorre [...] não só é reducionista, como profundamente ineficaz”. (*Ibid.*, p. 145).

Outra dificuldade diz respeito às transformações ocorridas no papel social da família. No passado, o primeiro lugar de socialização e de aculturação do indivíduo era junto à sua rede familiar. Ali ele aprendia os valores, os princípios e as normas e leis de convivência, para que fosse mais bem adaptado ao mundo.

Mesmo que do professor se esperasse um comportamento ético que supusesse a transmissão de valores, a principal tarefa de educar para a cidadania, incluindo hábitos e valores morais, estava a cargo da família. Esta é que dava diretrizes e se encarregava de seu controle. (CUNHA, 1999, p. 128)

Com as transformações econômicas e do mercado de trabalho, e com as transformações advindas das descobertas tecnológicas de nosso tempo, e a crescente emancipação das mulheres e sua incorporação no campo de trabalho, a família sofreu alterações com respeito, principalmente, ao seu papel de socialização e transmissão de valores.

Com o espaço deixado pelas mulheres, a quem se atribuía, no passado, a tarefa de educar e dar o equilíbrio afetivo e emocional às crianças e adolescentes, o professor foi obrigado a assumir essas responsabilidades. Assim, ao invés de ter nos pais aliados para essa educação, e a quem a escola chamava para resolver problemas surgidos na escola, passam eles, os docentes, a serem

chamados para dar conta de problemas na educação dos filhos que a família já não está mais dando conta de solucionar.

A escola está submetida a um novo conjunto de demandas sociais. Em alguns casos se chega a pedir à escola o que as famílias já não têm condição de dar: afeto, orientação ético-moral, orientação vocacional e orientação para o projeto de vida do aluno, etc. (TEDESCO; FANFANI, 2004)

Além desses, também é importante considerar as novas demandas de produção e mercado de trabalho atuais. Conforme foi dito, para se entender o papel do professor é necessário entender o contexto no qual ele está inserido, perceber as mudanças e transformações na economia e em suas demandas pode servir para explicar outro aspecto de crise dentro da pedagogia, pois a sociedade atual apresenta “novos desafios aos velhos sistemas escolares”. (TEDESCO; FANFANI, 2004). Com isso, a escola vai trocando o seu propósito principal, que deveria ser o de preparar novos cidadãos para uma atuação em prol de uma sociedade melhor, e “vai se submetendo mais e mais às regras do mercado”. (GARCIA, 1996).

A educação é a formadora de mão de obra para o trabalho. Isso porque o sistema precisa de mão de obra mais qualificada para atingir seus objetivos. E, uma vez que a escola é responsável por esse processo de qualificação das gerações futuras, há necessidade de se haver uma nova escola e, conseqüentemente, uma nova formação para o professor (BRZEZINSKI, 1996b). A expectativa é que a escola e o professor cuidem da formação de mais indivíduos com capacidade de contribuir para a produção do capital humano ou a força de trabalho treinada.

Além disso, segundo Cunha (1999), incorporou-se na escola, também, a lógica da empresa, e isso pode ser visto tanto na organização do trabalho escolar, quanto na estrutura de avaliação do aproveitamento dos alunos.

Além dessas, encontramos também na evolução das tecnologias de informação e comunicação, aspectos que influenciam a pedagogia e o papel do professor.

No passado, o professor era visto como o detentor do saber. Para se ter acesso ao mundo era necessário entrar em contato com o educador, pois ele

tinha as chaves do conhecimento desconhecido para a maioria das pessoas. Essa realidade, entretanto, é profundamente transformada com o advento de novas tecnologias.

Enquanto que antigamente a escola era vista como o único local de aprendizagem, hoje ela é o local formal para adquirir conhecimentos, já que se tornam parte da realidade os contextos informais, que propiciam também oportunidades de aprendizagem para os indivíduos.

Discutindo essas transformações, ENGUIA (1998) diz que no século passado, as transformações econômicas e capitalistas produziram-se numa velocidade por meio da qual o conhecimento era transformado no período de uma geração. Isso fazia a classe docente assumir o papel de educar os alunos dentro de um espaço social em substituição ao papel dos pais. No entanto, segundo o autor, no mundo atual, as transformações aceleraram-se ainda mais. Conseqüentemente, as mudanças que agora ocorrem em termos de informação e facilidade tecnológica “favorecem mais o discente que seu professor, no manejo e uso de tais recursos” (p. 22).

“Com isso, o significado do trabalho docente vai se distanciando da confiança no conhecimento que possui e até na destreza em sua transmissão” (VILLA, 1998, p. 30). E isso afeta a idéia tecnicista de que basta aplicar as técnicas adequadas, para se obter os resultados desejados.

A presença da televisão e do computador, dentre os principais desenvolvimentos tecnológicos que afetam a educação, definiram, segundo CUNHA (1999), a “obsolescência da exclusividade da palavra como recurso informativo” (p. 128). Diante de uma realidade de constante movimento e de mensagens rápidas, instantâneas, e bastante colorido, como são os meios de comunicação de massa da atualidade, procurar manter a atenção em algo como a exposição oral de uma pessoa, como em geral são as aulas, é algo que se torna um grande desafio. A razão pela qual a escola não acompanhou a velocidade da transformação é porque “[...] essa revolução comunicacional esteve distante da escola, o que a colocou em visível desvantagem no espaço cultural” (CUNHA, 1999, p. 128). É necessário mencionar, entretanto, que alternativas na atualidade têm sido feitas, buscando reduzir essa grande diferença. Contudo, não expressam a tendência da maioria dos centros de ensino.

Como conseqüência dessa realidade, muda-se o foco de ensino, e implica também na mudança do papel do professor. O objetivo não é mais o de passar informações, que tinha o professor como o mestre do saber. Agora, o professor deve ser “um gestor e organizador de processos de aprendizagem” (TEDESCO; FANFANI, 2004), tendo a finalidade de auxiliar seus alunos a aprenderem a aprender, ou seja, a saberem como gerir tamanha gama de informações que hoje lhes é oferecida (VILLA, 1998).

Em acréscimo, no mundo atual, percebe-se que as características sócio-culturais dos alunos são diferentes daquelas em tempos anteriores. E posso pontuar duas características, imbricadas entre si, que servem para esclarecer melhor essa questão.

Em primeiro lugar, hoje há uma mudança significativa no equilíbrio de poder entre as gerações, fazendo com que, de uma forma ou de outra, o grupo mais jovem tenha mais autonomia, mais direitos, levando-os a muitas vezes superarem a questão etária dentro das práticas sociais.

Em segundo lugar, há uma nova forma de crianças e jovens se relacionarem com a cultura. Eles não apenas possuem uma nova cultura, coisa que sempre existiu. Atualmente, se relacionam com a cultura de uma maneira diferente (TEDESCO; FANFANI, 2004). E isso é o que lhes favorece a mudança na maneira de se relacionar com o equilíbrio de poder intergeracional.

Como resultado, o professor se vê diante de um grupo que ele muitas vezes nem entende direito. Além do que, não obteve capacitação necessária para lidar com ele, nem foi preparado para criar alternativas que favoreçam essa relação.

Outro aspecto que deve ser destacado, segundo Tedesco e Fanfani (2004), é que o papel do professor tem se tornado cada vez mais relacional e tem tido a exigência de ser um profissional polivalente, sendo capaz de tomar iniciativas criativas, de avaliar corretamente, de trabalhar em equipe, de comunicar-se significativamente, de resolver conflitos, etc. Isso é o que se percebe quando se analisa as competências exigidas das IES para a formação de professores.

Só que, por outro lado, a carreira profissional tem sofrido, pelo menos no Brasil, uma progressiva perda de autonomia e desqualificação do trabalho docente. Segundo Fonseca (1997), isso é resultado do “modelo de formação

predominante, licenciaturas curtas e estruturadas com base na dicotomia preparação pedagógica/conhecimento específico [...], preparação para o ensino/preparação para a pesquisa” (p. 25).

Assim, o professor fica entre exigências múltiplas e polivalentes, demonstrando aqui a idéia de que a causa do problema da educação é simplesmente a capacitação de professores, crença essa que é pode ser vista com respeito às maneiras pela qual o governo e as agências reguladoras lidam com a classe docente (VILLA, 1998).

Outro fator que tem contribuído para esse aspecto da crise na formação de professores é “o processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola”. (DINIZ, 2000, p. 23).

Assim, estamos diante de um professor que tem cada vez mais exigências sobre si e sua atuação, mas que também tem necessidade de ampliar sua carga de trabalho, em virtude da baixa remuneração, e enfrenta dificuldades dentro do ambiente no qual atua, já que encontra cada vez menos recursos que lhe favoreçam a prática.

Apesar de já ter sido tratado em outros problemas acima citados, é importante pontuar a questão da mudança da representação social do ser professor, porque ela implica no cerne de toda a discussão sobre a formação.

Antes, o professor gozava de respeito simplesmente pelo fato de ser professor. Como já foi dito, ele era visto como o centro do conhecimento, como o detentor do saber. Contudo, hoje, ele precisa construir seu poder de legitimidade para falar aos seus alunos (TEDESCO; FANFANI, 2004).

Por essa razão, necessita recorrer a outras técnicas e dispositivos que lhes estejam ao alcance, para que obtenha a atenção e o respeito dos alunos. Como afirmam os autores acima citados, “trabalhar com adolescentes requer uma nova atuação profissional que é preciso definir e construir” (p. 82).

Isso porque,

não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, comuns e mobilizadoras. O papel da formação inicial, longe de ignorar e muito menos de esconder essa realidade, é expô-la à discussão, ao estudo não idealizado da situação. E não só os possíveis resultados e conclusões a respeito são formativos, mas também o

é seu significado como estratégia formativa, nos vários aspectos que ela contém (GUIMARÃES, 2004, p. 60).

Pode se perceber, como visto na afirmação de Guimarães, que há falta de referências positivas para a profissão docente. Seja por causa dos meios de comunicação, ou das vivências não satisfatórias por parte dos alunos, a verdade é que a escolha pela carreira de educador não tem atrativos para a maioria das pessoas.

Atualmente, a formação docente, quando vista sob a perspectiva das competências e habilidades necessária, pode ser entendida como uma visão simplista, já que se acredita, tomando como base a regulamentação, que se o professor demonstrar ter adquirido tal rol de qualificação, está concluída sua qualificação. Por esse pensamento, reduz-se o saber docente ao *como fazer*, tratando apenas dos procedimentos técnicos relacionados ao manejo e transmissão de informações (CUNHA, 1999).

No entanto, quando em sua atuação profissional, o professor está cada vez mais sobrecarregado de tarefas, “o que torna difíceis sua atuação e domínio de seu papel, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprir um grande número de funções”. (FONSECA, 1997, p. 24).

Um exemplo disso pode ser visto quando analisamos a atuação do professor em contextos de pobreza extrema, onde as dificuldades próprias da vida – tais como desnutrição, enfermidades, violência, abandono, etc. – são parte da vida cotidiana na escola, o que acaba por influenciar o conteúdo do trabalho do professor. Em muitos casos, segundo Tedesco e Fanfani (2004), eles são obrigados a desempenhar tarefas de assistência social de urgência (alimentos, suporte afetivo, moralização, etc.), o que influi e muito na definição do papel da escola e no desenvolvimento da prática do professor.

Portanto, não se pode entender o professor apenas como “um executivo, que sentado à mesa de seu escritório, pode ir executando os passos de um plano estudado previamente, com o tempo necessário para ir modificando-o por meio da reflexão” (VILLA, 1998, p. 29). Diante dele, há pessoas com vidas diferentes, necessidades diferentes, e anseios diferentes. E isso exige dele muitas vezes, mais do que obteve em sua formação, ou em sua prática até aquele momento.

Como afirma Guimarães (2004),

Ter o humano como objeto de trabalho traz uma [...] conseqüência para o trabalho do professor: o seu componente ético e emocional. O intenso processo de relações que se trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar, enfim, a conhecer melhor as próprias reações e suas conseqüências na formação dos alunos. Também a aprendizagem depende de adesão e consentimento do aluno. Mediar a aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as conseqüências da própria ação para a formação do aluno, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os alunos da classe (p. 52).

É essa constante necessidade de repensar sua prática, de rever seus conceitos, de buscar alternativas para contar com a adesão do aluno ao processo de aprendizagem, e avaliar suas próprias atuações, que se constitui no grande desafio para a prática educativa. No entanto, não se percebe esse tipo de esclarecimento e cuidado nos cursos de pedagogia.

Sobre esse tema, citando suas pesquisas, nessa mesma obra, Guimarães afirma que os alunos de pedagogia reconhecem a importância da formação teórica que recebem no curso, por meio dos quais aprendem aspectos de didática (que trata do processo ensino-aprendizado) e de pré-requisitos para a atuação (preparação de aulas, objetivos, avaliação da aprendizagem), mas que deixam a desejar com respeito ao aprendizado real da profissão. Por aprendizado real, eles definem “saber lidar com aspectos relativos à imprevisibilidade, aos juízos e às decisões a serem tomadas na situação, muitas vezes conflituosa, de ensino” (GUIMARÃES, *op.cit.*, p. 99).

A formação docente, então, deveria contemplar, de acordo com a experiência acima citada, uma preparação do ser humano que vai ministrar a aula, mas nos aspectos mais de crítica e reflexão a respeito de seu cotidiano, e não simplesmente de ensinar-lhe métodos e técnicas que possam ser aplicadas. Do mesmo modo que já se entende a indissociabilidade entre teoria e prática, também deve ser vista como imbricada a formação profissional em consonância com a formação pessoal dos futuros docentes.

Além disso, é necessário incluir também aspectos mais sócio-culturais no contexto de ensino, já que para lidar com as especificidades de cada aluno,

faz-se necessário refletir sobre o contexto no qual estão inseridos. Mas por aspecto cultural, deve ser entendido como tratando das diversas “culturas e relações com a cultura que caracterizam os destinatários da ação pedagógica”. (TEDESCO; FANFANI, 2004).

E como resultado dessas mudanças da sociedade, que a tornam mais democrática, o que possibilita maior participação, solidariedade e integração, e acabam por afetar as concepções de conhecimento (MIZUKAMI, 2002), exige-se do professor que ele saiba o que está ensinando e que também ensine seus alunos a lidar com o conhecimento em construção, e com isso, desenvolver também um compromisso político em seus estudantes, para que possam se posicionar com respeito ao conteúdo que adquirem. Além disso, é necessário também desenvolver mais a cidadania dentro de sua prática educativa, ensinando valores éticos e morais, valorizando o desenvolvimento pessoal, mas sem descuidar do respeito e da colaboração entre iguais e diferentes. O docente deve ensinar ainda a capacidade de conviver com as mudanças e a incerteza, características tão marcantes de nosso mundo atual.

Em resumo, podemos ver que a formação de professores não se refere simplesmente a um acúmulo de conhecimentos teóricos para futura aplicação na prática, mas deve ser constantemente confrontado com a realidade, que contém múltiplas situações divergentes (MIZUKAMI *et al*, 2002). Logo, podemos entender que este é um momento de redefinição e reconstrução do sentido e significado do ser professor.

1.3 Um Breve Panorama das Pesquisas em Educação

De maneira geral, as pesquisas em educação tratavam do professor, e dos alunos, lidando apenas com generalidades, como se esses fossem “sujeitos abstratos, pertencentes a um conglomerado homogêneo” (GATTI, 1996, p.86). As pesquisas, em geral, concentravam-se nos campos das particularidades da classe, mas não se levava em conta a especificidade e a singularidade das pessoas envolvidas (GATTI, 1996). Contudo, numa análise das pesquisas dos últimos anos, podemos perceber uma mudança nessa tendência.

André (1999), que pesquisou as produções acadêmicas acerca da formação de professores de 1990-1996 no Brasil, afirma que, em geral, os temas de mais relevância em pesquisas tratavam da formação inicial (76%). Depois, aparecia o tema da formação continuada (14,8%) e em menor grau (9,2%), aparecia o tema da identidade e profissionalização docente. Essas pesquisas tinham seu foco maior nos cursos normal e em licenciaturas, tendo pouca investigação sido feita no curso de pedagogia.

Especificamente quanto à área da identidade, que entendo ser uma área em ligação com o tema do meu trabalho, ela constatava ser pouco explorada no conjunto das pesquisas. Contudo, perto do final do período, André (*op.cit.*) reconhece que apareciam com certa constância. Em geral, ao se tratar desse tema nas pesquisas, segundo a autora, a especificidade da pesquisa era sobre o tema das concepções do professor sobre a profissão, e a busca de definir uma identidade profissional para o mesmo, fato esse que refletia o debate constante da classe docente, conforme já explicado no presente capítulo.

Essa tendência de maior frequência das pesquisas sobre identidade, que André (1999) constatou em seu trabalho, transforma-se numa área importante de pesquisa, de acordo com Brzezinski (2006), que complementa a pesquisa anterior, e analisa as produções científicas na área de formação de professores dos anos 1997-2002.

Para ela, a concentração das produções está sobre os “novos Perfis e Papéis do Professor/Educador/Pedagogo e dos Cursos de Formação”. (BRZEZINSKI, 2006, p. 44). Esse tema corresponde a 21,5% das investigações. Em segundo lugar, segundo a pesquisa, estão os estudos que focalizam as Representações Sociais sobre a Profissão do Professor, com (20%); e um terceiro tema que merece importância ser citado entre os principais foi o tema Saberes e Competências, que corresponderam a 18,5% das pesquisas (BRZEZINSKI, *op.cit.*).

Significativo para o presente trabalho é a informação contida na pesquisa de que é baixo “o índice de estudos sobre História de Vida e Memória, que alcançou somente 7%” (BRZEZINSKI, 2006, p. 45).

A discussão sobre a história de vida e memória é importante porque esse é um dos fatores determinantes para a identificação com o ser professor. Segundo Gatti (1996), dever-se-ia incluir nas pesquisas os aspectos mais

pessoais do professor. Os professores “ensinam e educam para metas e com ações pervasadas pelo próprio significado que construíram em relação aos conhecimentos, à vida em sociedade, às pessoas” (GATTI, 1996, p.89). Essa construção feita pelo indivíduo, baseado em suas vivências e histórias, e também em sua emocionalidade em cada momento, é que definem sua subjetividade diante das práticas do ser professor.

Nos últimos anos, entretanto, pode-se perceber uma tendência na pesquisa acerca de subjetividade e formação docente.

Numa pesquisa no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), procurando termos como “Subjetividade” e “Formação de Professores”, pode-se encontrar aproximadamente 254 trabalhos que colocam esses dois termos como presentes em seus conteúdos.

Quanto à produção temática, a maioria deles trata da questão da subjetividade relacionada à questão identitária. Para Monteiro (2002), no estudo das autobiografias dos professores, pode-se identificar o sentido da autoformação desses profissionais. O objetivo dessa análise, segundo a autora, é proporcionar uma maneira de dar centralidade ao ser professor para que possa despertar, com isso, a autonomia e o pensar crítico.

Já para Teixeira (2002), pelo estudo das relações existentes entre as subjetividades de professores, bem como de alunos e professores, que se percebe quem é o professor que se constitui nesse contexto. Além disso, deseja também entender de que forma a filosofia pode auxiliar na formação de uma visão mais crítica da prática profissional dos docentes.

Faistel (2002), também propõe uma maneira de se chegar ao processo de construção de identidade do professor. Tem a intenção de, por meio do estudo de fragmentos retirados das atas de Formação Continuada do seu local de pesquisa, apontar questões relativas à identidade que surgem na prática dos professores. Para ela, os mecanismos de controle e regulação da prática docente contribuem muito para a homogeneização da figura do docente, bem como a negação ou diminuição da possibilidade de singularidade do sujeito.

No trabalho de Souza (2004), encontrei aspectos parecidos com os que me propus a estudar no presente trabalho. A pesquisa buscou, mediante uma narração por parte das pesquisadas, descobrir o sentido do apreender o

conhecimento de si, no que se referiu à aprendizagem da docência. Ela afirma que a pesquisa biográfica, focalizando a aprendizagem dos sujeitos, permite entender um pouco mais a maneira pela qual os processos de formação e autoformação foram tomando forma no contexto da construção da identidade do ser professor.

Outra pesquisa semelhante em linhas gerais à minha é a de Sá (2006). Em seu estudo, se propõe a identificar o espaço escolar como um espaço de múltiplas possibilidades na formação do professor, em virtude de suas vivências e inter-relações ali estabelecidas. Para ela, esse tipo de pensar é capaz de abrir a compreensão para focalizar não apenas na compreensão do conhecimento, mas também na necessidade de entender o sentido de *quem conhece*. Isso possibilita possibilidades outras, que levem em consideração a pessoa do professor.

Azambuja (2000) se propõe a identificar os processos de formação do professor à partir da sua história de vida. Para essa autora, essa história deve ser considerada desde o Ensino Fundamental, até o passo da docência. Para ela, a maneira de se conhecer esse processo de formação é analisando a história oral, abordando temas como categorias investigativas, saberes docentes, subjetividade e gênero, e a maneira como todos esses temas se unem entre si.

Percebi em várias pesquisas a busca por considerar a constituição sócio-histórica do sujeito, tema sob o qual encontra-se a origem da linha teórica da subjetividade. Trabalhos como o de Lodi (2005), Maas (*op.cit.*) e Pessoa (1999), Linkeis (2004) entre outros, apresentam uma maneira de pensar o sujeito envolvido no processo de tornar-se professor, à partir de seu contexto sócio-histórico.

Em termos de metodologia, percebe-se também um crescimento em pesquisas que valorizam a questão da história oral (AZAMBUJA, *op.cit.*), da escrita (SOUZA, *op.cit.*), da produção de professores (LEÃO, *op.cit.*), como significativo para se descobrir a singularidade da pessoa que se prepara, ou que já está inserida na área da docência

CAPÍTULO 2:
REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme visto no capítulo anterior, há necessidade de se pesquisar aspectos mais históricos e pessoais do professor para que se entenda melhor sua prática docente, pois o que ele ensina é permeado pelo conjunto de suas crenças, vivências, experiências, entre outros. Para ser capaz de estudar esses aspectos singulares dos indivíduos, esse trabalho será fundamentado nas produções de Gonzalez Rey (2002, 2003, 2005a, 2005b), que entende a subjetividade como uma forma de se perceber o humano valorizando tanto o aspecto individual quanto o coletivo.

2.1 Definindo Subjetividade

O termo *subjetividade* tem sido usado para identificar todo tipo de fenômeno próprio dos indivíduos que não se enquadrem somente dentro dos padrões da objetividade (FURTADO, 2004). Para Gonzalez Rey, a subjetividade deveria ser vista como produções humanas específicas que são impossíveis de serem reduzidas a processos comportamentais, simbólicos ou cognitivos.

Assim, a subjetividade pode ser entendida como

um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam [o] desenvolvimento humano (GONZALEZ REY, 2003, p. IX).

Podem ser pontuadas, na citação acima, palavras como *complexo* e *plurideterminado*, demonstrando o caráter singular da subjetividade, e implicando suas mais diferentes formas de configuração. Essa definição de subjetividade afirma que ela se constitui a partir da singularidade e complexidade dos diferentes momentos e personagens do desenvolvimento humano, tanto no aspecto individual quanto no coletivo.

Alguns pontos importantes merecem ser destacados, a partir dessa citação: primeiro, a tentativa de desvincular a idéia de subjetividade de uma entidade linear. Essa compreensão ganha corpo se levada em consideração a definição de complexo, que Mitjans Martínez (2005, p.4) diz ser “um modo de compreender a realidade no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico”.

Além dessa característica sistêmica da subjetividade, na definição de Gonzalez Rey encontramos também a idéia dinâmica e processual da mesma. Ele apresenta a idéia de ser afetada tanto pelo curso da história das pessoas quanto pelo curso da história da sociedade em si.

Na obra *o Social na Psicologia e a Psicologia Social* (2004b), afirma que a subjetividade “não se substancializa em atributos universais” (p. 125, 126). Ao contrário, ela se encontra permanentemente em processo de constituição e reconstituição por meio das ações do sujeito dentro dos diversos cenários sociais em que atua.

A subjetividade “representa um sistema aberto, que se expressa de forma permanente através da ação, seja a de sujeitos individuais ou a das diferentes instâncias e instituições sociais” (GONZALEZ REY, 2004b, p.133). Com isso, ganha força a idéia do caráter processual e social da subjetividade.

A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais. (GONZALEZ REY, 2004b, p.137).

Com isso, valoriza-se a multideterminação e a complexidade dos fenômenos subjetivos. Ao mencionar o “encontro” de histórias singulares com os contextos sociais e culturais, Gonzalez Rey abre espaço para a superação da dicotomia entre individual e social, apresentando uma maneira pela qual ambos são considerados ao mesmo tempo.

Para Mitjans Martínez (2005), a idéia de subjetividade pode ser vista tanto como uma teoria, quanto como uma categoria. De acordo com a autora, quando é dado o status de teoria para a subjetividade, ela passa a ser entendida como “uma representação da psique que, na perspectiva histórico-cultural, avança na sua compreensão como realidade complexa irreduzível a outras formas do real” (MITJANS MARTINEZ, 2005, p.14). Ou seja, é entendida como uma forma de se conceber o ser humano que não se apóia sobre uma definição causalística e, sim, levando em consideração a complexidade de seu desenvolvimento histórico e atual.

Agora, se a subjetividade é considerada como uma categoria, ela deve ser posta como um pilar de sustentação, em relação ao qual todas as outras se articulam (MITJANS MARTINEZ, 2005). Ou seja, seria a base, o pano de fundo a

partir do qual toda a percepção da realidade e do ser humano deveria ser analisada.

A subjetividade é uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as ciências antropossociais, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem; ademais, acrescenta uma dimensão qualitativa às ciências antropossociais a qual não está presente nas outras ciências, marcando, pois, as questões epistemológicas e metodológicas do campo. A subjetividade constitui um sistema em relação ao qual tomam significações muitas das metáforas produzidas em outros campos da ciência, embora tais metáforas devam ser desenvolvidas de acordo com os termos desse campo e a partir das necessidades envolvidas na produção do conhecimento que aparecem nele (GONZALEZ REY, 2005a, p. 22).

Outro ponto a ser destacado nessa análise sobre a subjetividade é o fato de que a subjetividade aparece na ação dos sujeitos, e não como a causa dessa ação. É na interação, na troca social que se configuram os vários sentidos subjetivos provenientes de diferentes momentos da história do sujeito, do contexto social atual, do momento do encontro, entre outros. Quando levadas em conta, essas realidades contribuem para uma qualidade diferente do fenômeno humano, o que amplia a capacidade de compreensão dos mesmos, de seus contextos e de suas necessidades.

A subjetividade, entretanto, não substitui os outros sistemas complexos que estão e são constituídos pelo homem, tais como o bioquímico, o da saúde, o do trabalho, entre outros. Sua utilidade é possibilitar um novo nível de análise desses sistemas, resgatando, assim, “[...] um sistema singular que historicamente tem sido ignorado em nome do subjetivismo, do mentalismo e do individualismo” (GONZALEZ REY, 2005a, p. 14).

2.2 Sentidos Subjetivos e a Noção de Configuração Subjetiva

A categoria de sentido subjetivo está no fundamento da compreensão da teoria da subjetividade. Para Gonzalez Rey (2003), ela é uma nova unidade de compreensão do ser humano, que pode ser entendida como a união entre o simbólico e o emocional “nos quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição” (p.IX). É a

forma básica para se entender a maneira pela qual a subjetividade está constituída.

Para Gonzalez Rey (2004b), a idéia de sentido subjetivo serve como representação de uma integração necessária entre uma produção emocional e uma história própria. É a maneira pela qual se pode entender que o contexto social e a individualidade se apresentam como uma unidade. “As necessidades e as possibilidades humanas se articulam no social e, ao mesmo tempo, possuem um sentido particular, subjetivo” (CUNHA, 2005, p. 210). É a qualidade diferenciadora dos seres humanos, pois mesmo que vivenciem as mesmas situações, cada um apreende a situação de maneira diferente.

Por *sentido subjetivo*, considero o que Gonzalez Rey (2003) afirma ser “a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (p.127). Logo, estamos lidando com dois elementos inseparáveis, contudo não absorvidos entre si: a representação simbólica e a emoção. O autor menciona o fato de que o sentido é a unidade simbólico-emocional na qual a história do sujeito e as produções subjetivas do meio social no qual se encontra atuam de maneira singular em sua constituição, e que é diferente da apreensão racional de uma realidade externa.

O autor afirma que “o sentido está associado a uma produção estável de emocionalidade que não se reduz aos significados que se configuram nele, o qual dá uma estabilidade e uma força dinâmica irreduzíveis a um significado” (GONZALEZ REY, 2003, p.102). Ou seja, uma emoção se forma, em decorrência de diferentes configurações subjetivas da situação, e diz respeito a determinado aspecto simbólico presente. Com isso, há uma interligação dinâmica, mas que não é passível de ser reduzida e compreendida a partir de um determinado significado.

Levando em consideração a qualidade processual e dinâmica do sentido, é importante afirmar que não podemos entender o sentido subjetivo como uma expressão psicológica pontual. É necessário sempre se falar de uma “integridade inseparável de processos simbólicos e emocionais que legitimam uma zona real para o sujeito” (GONZALEZ REY, 2004b, p.17). Ou seja, não existe apenas um tipo de situação que produza um tipo de sentido subjetivo. Em cada situação, os sentidos subjetivos serão diferentes, e dirão respeito à qualidade

emocional diferenciada da experiência, qualidade essa que dependerá de múltiplos fatores da história de vida da pessoa.

A idéia de que os sentidos subjetivos proporcionam a diferenciação das atividades, baseada em seu nível de mobilização afetiva resultante ou já presente durante a experiência da vida, serve de esclarecimento para a idéia de não linearidade da experiência humana.

A categoria sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente, como já foi dito, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória (GONZALEZ REY, 2003, p. 252).

Os sentidos subjetivos são o resultado de diferentes atividades sociais, culturais, econômicas, entre outras, e da mediação da emocionalidade. No entanto, não são a soma, internalização, ou reflexo da experiência vivida. Desenvolvem-se no momento da experiência, configurando-se num novo fenômeno, de maneira distinta, única, singular, e baseada na história de vida, e são formados por momentos, fragmentos e conseqüências dessas atividades e relacionamentos que são particularmente sensíveis no momento em que a ação toma forma, e que acabam por se tornar prevaletentes na configuração subjetiva do sujeito (GONZALEZ REY, *no prelo*).

As emoções associadas a sentidos subjetivos são capazes de evocar de forma permanente uma multiplicidade de processos simbólicos, da mesma maneira que os processos simbólicos associados a um sentido subjetivo evocam emoções sem que nenhum dos dois se transforme em causa do outro. (GONZALEZ REY, 2004b, p. 134).

Assim, cada momento atual da vida do sujeito em que há a presença da emocionalidade é um momento de produção de sentido, pois abrange e afeta tanto o posicionamento do sujeito frente à experiência, quanto a maneira pela qual os sentidos subjetivos que já estão constituídos durante sua história pessoal dão, tendo ele consciência ou não, um caráter único à nova experiência (GONZALEZ REY, 2003).

Um fato importante a ser mencionado: é mediante o sentido subjetivo que se pode compreender o fator histórico-cultural na teoria da subjetividade. É pela interação com o social, juntamente com as produções particulares de sentido, resultantes das diferentes vivências do período de vida do indivíduo, que os sentidos subjetivos são configurados.

Por cultural, Gonzalez Rey entende o sujeito em relação à sua origem, à sua história. Contudo, isso não deve ser entendido como uma relação de determinação linear entre o social e o individual (2004b). Para ele, o sentido subjetivo é subversivo ao determinismo social.

Por histórico, o autor entende ser uma organização de sentidos subjetivos resultante de uma jornada social, percorrida por todo o espaço de vida, mas que é singular, e que se transforma em fonte de constituição do sujeito, em virtude dos próprios sentidos subjetivos que vão se produzindo durante esse processo. (GONZALEZ REY, 2004b).

Ao se analisar o sujeito individual dentro de sua história e em suas diferentes formas de relação, cria-se um fundamento para entender a constituição subjetiva do meio social. Isso porque o contexto social não está desvinculado do sujeito individual, mas o constitui e é constituído por ele. A subjetividade só tem sentido dentro de um contexto social no qual o indivíduo age, mas que é parte constituinte de sua vida social. “É no cotidiano do sujeito que a subjetividade tem sua expressão mais palpável” (FURTADO, 2004, p. 87). O momento de aparecimento da subjetividade é sempre um momento de ação social, e que vai estar inseparável dos sentidos subjetivos que ali se configurarem, ligando os processos e os estados característicos do sujeito naquele momento (FURTADO, *op.cit.*).

Para se conceber uma representação social da subjetividade, é necessário considerar que os “fenômenos sociais não se esgotam nas configurações psicológicas individuais e que a subjetividade é permanentemente determinada na vida social e que, por sua vez, é determinante de seu próprio desenvolvimento” (GONZALEZ REY, 1994, p.150, 151). Ela passa a integrar as experiências e vivências do sujeito e estará sempre presente no curso histórico de sua vida. (GONZALEZ REY, 1997).

A *subjetividade social* pode ser entendida como a influência geradora de sentido, presente na cultura a qual fazem parte os indivíduos, e que atua sobre

eles e deles sofre influência (GONZALEZ REY, 2003). O tecido social ao qual pertence o indivíduo define processos e formas de organização de sentido subjetivo relacionados entre si. Como exemplos, podem ser citados “fenômenos sociais como mitos, humor, formas habituais de pensamento [...], organização de sentido comum [...], representações sociais, discursos, comportamentos institucionalizados, etc.” (GONZALEZ REY, 2003, p.131). Esse conceito dá visibilidade à dimensão subjetiva dos vários processos e instituições sociais. Assim, podemos falar de um aspecto totalmente singular e particular pelo qual o indivíduo é afetado e afeta a sociedade e cultura na qual está inserido.

Essa idéia de subjetividade social, segundo Gonzalez Rey (2004), está associada a uma idéia de sociedade enquanto sistema, onde um espaço social interage com outros, e expressa elementos subjetivos da sociedade da qual fazem parte.

A maneira de entender o movimento dos sentidos subjetivos é a idéia de configuração. Os sentidos subjetivos estão organizados em *configurações subjetivas*, entendidas como representações dos sistemas que fazem a mediação da experiência da vida por meio de emoções e processos simbólicos que emergem no momento em que ocorre a experiência. São as configurações subjetivas que organizam a subjetividade enquanto sistema (GONZALEZ REY, 2005b).

A idéia de configurações subjetivas não deve ser vista como algo que se produz, e passa a formar uma estrutura intra-psíquica orientadora do comportamento. As configurações subjetivas

representam um sistema envolvido de forma permanente com outras configurações, em uma relação na qual uma delas pode se integrar como elemento de sentido de outra, em decorrência do posicionamento do sujeito nos diferentes momentos de sua vida. (GONZALEZ REY, 2004a, p.24).

Aqui podemos perceber a idéia da mobilidade, da dinâmica, e do caráter processual da organização dos sentidos subjetivos. As configurações subjetivas devem ser entendidas como sistemas em desenvolvimento, que têm uma participação decisiva na maneira pela qual as novas experiências adquirem seu sentido subjetivo. Isso caracteriza esse processo de configuração subjetiva

como um “permanente acontecer” que toma formas diferenciadas de organização no curso das interações da vida (GONZALEZ REY, 2003).

Em seu livro *Sujeito e Subjetividade* (2003), Gonzalez Rey afirma que toda e qualquer experiência humana está constituída por diversos elementos característicos de sentido, e que são provenientes de diferentes experiências e esferas da vida do indivíduo. As configurações subjetivas seriam a maneira pela qual são evocados e se integram esses diferentes sentidos, juntamente com os estados emocionais, na atividade atual do sujeito. Para ele, configurações subjetivas se constituem “um núcleo dinâmico de organização que se nutre de sentidos subjetivos muito diversos, procedentes de diferentes zonas de experiência social e individual” (GONZALEZ REY, 2003, p.204).

As maneiras pelas quais as configurações se integram entre si são diversas e variadas, e independem da racionalidade. Os sentidos subjetivos são produzidos no confronto entre os sentidos já existentes na personalidade do sujeito e necessidades que aparecem no momento da ação do sujeito. Surgem também como a expressão de outras configurações provenientes de outros momentos concretos da ação, ou como parte da história de vida do sujeito. (GONZALEZ REY, 2003).

2.3 A Categoria SUJEITO

É nessa categoria que a subjetividade encontra sua expressão máxima. O sujeito é aquele que “se exerce na legitimidade de seu pensamento, de suas reflexões e das decisões por ele tomadas”. (GONZALEZ REY, 2004b, p.149). É sujeito aquele que é capaz de atuar de maneira reflexiva e produzir novos processos de subjetivação, e que se expressam simultaneamente nos processos individuais e sociais, embora em ambos os casos a ação tenha sentidos diferentes.

Para esclarecer essa idéia, Gonzalez Rey (2004b) explica que numa sociedade, há duas possibilidades de ação para o indivíduo: sujeitar-se às várias ordens que institucionalizam os espaços de suas esferas de ação, ou ser capaz de criar alternativas singulares de socialização nesses espaços.

Portanto, essa categoria traz de volta a possibilidade de reconhecer-se enquanto ser pensante e responsável por suas ações, e que mantém e legitima seu valor mesmo diante dos espaços de contradições e confrontações que caracterizam a vida social. É a maneira pela qual um ser humano é capaz de entender, pensar e agir em sua realidade.

A idéia de sujeito implica dois pontos importantes. Primeiramente, ela expressa o caminho diferenciado de produção de sentido subjetivo de cada pessoa, ou seja, a singularidade do indivíduo. Com isso, rompe-se a idéia de manipulação e de produção igual de sujeitos, que caracterizou alguns aspectos da psicologia por algum tempo.

Em segundo lugar, o sujeito é uma pessoa ativa, viva, presente, pensante e que se posiciona, sendo capaz de assim produzir sentidos subjetivos durante o próprio curso de sua atividade. Ele se assume com posições próprias, nos espaços nos quais está inserido (GONZALEZ REY, 2004b), é “a expressão da flexibilidade da consciência crítica” (GONZALEZ REY, 2003, p.234).

Assim, todo o diálogo deve ser compreendido à luz da presença de dois sujeitos. O sujeito se faz presente quando se posiciona, quando produz uma reflexão diferenciada para cada pessoa. Ele “existe sempre na tensão da ruptura ou criação, momentos que se caracterizam por uma processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual, como em termos do social”. (GONZALEZ REY, 2004a, p.22).

O sujeito é o sujeito do pensamento, mas não de um pensamento comprometido de forma exclusiva em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. (GONZALEZ REY, 2003, p. 235).

Por essa citação, entendemos a presença da emocionalidade nos processos tanto de pensar quanto do agir. Não há sujeito se não houver o sentido subjetivo, e não há sentido subjetivo sem a presença da emoção. Assim, “[...] o sujeito representa a síntese histórica produzida em forma de sentidos subjetivos” (GONZALEZ REY, 2004b, p.164).

Por fim, colocamos que há situações nas quais não há a presença do sujeito, apenas do indivíduo. Essas situações poderiam ser vistas como aquelas nas quais a pessoa está inserida em condições tão necessárias para a

sobrevivência que não é capaz de pensar reflexivamente, ou se posicionar enquanto ser racional e volitivo (GONZALEZ REY, 2004b).

Assim, é pelo estudo dos diferentes sentidos subjetivos que se configuraram durante a sua história e nos contextos nos quais esteve inserido, configurando-se assim sua subjetividade, que podemos começar a entender a complexidade do professor, levando em consideração tudo aquilo que o constitui como ser humano singular e único.

**CAPÍTULO 3:
METODOLOGIA**

Antes de discorrer sobre os caminhos trilhados por essa pesquisa, é necessário considerar as especificidades de uma pesquisa de caráter qualitativo, que visa estudar as características da subjetividade.

É importante salientar, entretanto, que nessa pesquisa, foi necessário escolher um método que abrangesse as concepções de homem e de realidade às quais me propus a estudar.

Gonzalez Rey (2003, p. ix) afirma que “as criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes”.

Essa gama de possibilidades a serem analisadas dentro da noção paradigmática da teoria da subjetividade contribui para a dificuldade da visualização da teoria da subjetividade dentro das idéias científicas da modernidade, baseadas no positivismo, e que entendem a cientificidade como resultado apenas dos fenômenos que podem ser observados ou que podem ser mensurados (GONZALEZ REY, 2005a).

Por seus valores teóricos, ou epistemológicos, que servem para delimitar o quadro geral no qual está inserida a disciplina, entendemos que a teoria da subjetividade se localiza dentro das ciências sociais e humanas, e possui característica de pesquisa qualitativa (GONZALEZ REY, 2002)

Isso pode ser afirmado porque para se ter visibilidade do sentido subjetivo é necessário ao pesquisador se concentrar no caráter construtivo-interpretativo e dialógico da produção do conhecimento, e não apenas reconhecer variáveis, e correlacioná-las. A importância desse tipo de pesquisa é que ela traz significação para a singularidade dentro do conhecimento científico, categoria essa que por muito tempo foi rejeitada dentro dos meios acadêmicos. Para Gonzalez Rey (2002, p.ix), a pesquisa de abordagem qualitativa é o meio de se estudar a subjetividade porque ela considera “a especificidade da produção do conhecimento nas ciências antropológicas, em que se produz conhecimento sobre um objeto de pesquisa idêntico ao pesquisador, que atua como sujeito de suas relações com aquele”.

Em uma crítica ainda mais aberta ao positivismo, paradigma dominante nas ciências humanas, e sua impossibilidade no estudo da subjetividade, ele escreve:

A subjetividade enquanto sistema expressa-se em organizações inviáveis aos procedimentos metodológicos que operam por meio da definição, do controle e da manipulação de variáveis; e expressa-se em configurações que mantêm núcleos relativamente estáveis de produção de sentidos subjetivos, mas que integram e expressam sentidos diferenciados em momentos distintos da ação do sujeito ou do comportamento de um espaço social (GONZALEZ REY, 2005a, p. 28).

Quanto aos seus valores práticos, que servem para estabelecer qual o foco do que deve ser procurado, ou seja, a delimitação de qual é o real objetivo dos estudos dentro do paradigma da teoria da subjetividade, diz:

A consideração do aspecto subjetivo das diferentes formas de organização da sociedade e das diferentes práticas e experiências humanas dá oportunidade a um nível de integração interdisciplinar nas ciências sociais, no qual a psicologia entraria com uma nova zona de sentido no estudo dos fenômenos antropossociais, garantindo assim um aspecto particular de produção de conhecimentos que enriqueceria as diferentes representações e práticas que hoje circulam no conhecimento social (GONZALEZ REY, 2003, p. xii).

É pela consideração da teoria da subjetividade, o reconhecimento da produção de sentidos subjetivos, e pela mediação da pesquisa qualitativa que é permitido a um pesquisador investigar a atividade humana em sua inseparável unidade simbólico-emocional, sem precisar dicotomizá-la.

3.1 A Pesquisa de Abordagem Qualitativa

De acordo com Alves-Mazzotti (1998), toda pesquisa em ciências sociais na atualidade está caracterizada por um número grande de abordagens, métodos, pressupostos e estilos narrativos diversos. Isso é assim, em parte, por essa ser uma era em que a complexidade do ser humano gera uma maior abrangência no estudo de diferentes aspectos que se configuram e influenciam a raça humana, como por exemplo, a preocupação com as relações de trabalho, a influência do social na vida particular, e assim por diante.

Portanto, dependendo da definição do objeto a ser estudado, busca-se o método mais apropriado para os objetivos propostos. A escolha do método está

muito relacionada com a forma pela qual o pesquisador percebe a realidade que deseja estudar e também com a maneira como deseja pôr em prática tal estudo.

Por método, compreende-se o “[...] conjunto de regras que elegemos num determinado contexto para se obter dados que nos auxiliem nas explicações ou compreensões dos constituintes do mundo (coisas da natureza ou pessoas/sociedades)” (TURATO, 2003, p. 153). Ora, o que o autor está afirmando aqui é que o método da pesquisa é de escolha do pesquisador e que isso o auxilia na produção final da pesquisa. Contudo, esse método deve sempre ser coerente com a teoria que pretende basear-se para efetuar sua pesquisa. Além disso, ele também deixa a entender que a função das informações levantadas no contexto da pesquisa é auxiliar para se chegar ao resultado final. Contudo, elas não se constituem o resultado final da pesquisa.

A compreensão de que a escolha do método vai depender do pesquisador, encontra eco na afirmação de Gonzalez Rey, de que a ciência

[...] é subjetividade em tudo o que o termo implica, é emoção, individualização, contradição, enfim, é expressão íntegra do fluxo da vida humana, que se realiza através de sujeitos individuais, nos quais sua experiência se concretiza na forma individualizada de sua produção (GONZALEZ REY, 2002, p. 28).

Portanto, conforme afirma o autor citado acima, não apenas o método, mas o conhecimento produzido pelo pesquisador também diz respeito à forma singular pela qual ele interage com seus conhecimentos; e é por essa razão que a pesquisa qualitativa se pauta em buscar entender e discutir a singularidade dos dados. Seu foco valoriza o teórico e a construção das informações, em detrimento do empírico e da descrição dos fenômenos (GONZALEZ REY, 2001).

Diante disso, compreendemos que a análise qualitativa expande os horizontes na pesquisa e, ao contrário de tentar delimitar a visão do pesquisador, buscando simplificar ao máximo os achados, que é o que se tem sido feito em pesquisa nas ciências sociais, busca ampliar a sua construção da informação e do objeto a que se estuda.

O termo qualitativo aqui não é usado apenas para referir-se aos instrumentos usados para levantamento dos dados, como se fosse simplesmente uma alternativa metodológica. A visão qualitativa na pesquisa compreende a

mudança do foco de interesse do pesquisador do levantamento e reificação dos dados levantados na pesquisa para uma abordagem mais ligada à produção de conhecimentos. (GONZALEZ REY, 2002).

Ainda, o objeto de estudo da pesquisa qualitativa pode ser entendido, de acordo com Alves-Mazzotti (1998), como a compreensão de intenções e significados dos atos humanos. É uma busca por compreender os sentidos das ações dos outros (TURATO, 2003). E, quando se analisa o resultado, entende-se que ele é significativo, no entanto, fragmentado. Ele é significativo para o momento da pesquisa, mas não deve ser entendido como a totalidade pela qual o outro se expressa. A complexidade dos sentidos subjetivos que se configuram nos processos de interação dos sujeitos é algo que se coloca como a eterna impossibilidade de compreensão total do outro.

Quanto ao seu objetivo, entendo que a pesquisa qualitativa busca

apreender o processo constitutivo dos sentidos bem como os elementos que engendram esse processo. Queremos apropriar-nos daquilo que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito, configurado pela unicidade histórica e social do sujeito, revelação das suas possibilidades de criação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226)

Fiz a opção por esse método epistemológico por desejar, com esse trabalho, acessar a realidade dinâmica e processual do sujeito, juntamente com seus sentidos subjetivos configurados durante sua história de vida.

Dentro da pesquisa qualitativa, o que é valorizado é a *comunicação* entre pesquisador e pesquisado, o *caráter interativo* do processo da pesquisa, e a *significação da singularidade* dos processos de cada sujeito (GONZALEZ REY, 2003, 2005a).

Com essa visão de ciência, a teoria assume papel fundamental para o pesquisador, já que é por intermédio dela que ele “[...] acompanha todo o processo de pesquisa, sendo a real teia de fundo da pesquisa” (GONZALEZ REY, 2001, p. 12).

Apesar de reconhecer sua importância na pesquisa, não advogo uma “reificação” da teoria. Não defendo que se deve adotar a proposta conceitual de forma a entendê-la como o cenário ideal no qual todos os achados podem ser

compreendidos e verificados. Isso limita muito a produção e o desenvolvimento teórico da investigação científica.

Para mim, o referencial teórico tem valor prático porque, diante de fenômenos e fatos que aparecem, e que contradizem as formulações anteriormente propostas por ela, o pesquisador é estimulado a construir novas formas de compreensão do fenômeno estudado, contribuindo assim para o desenvolvimento da própria teoria. É por essa razão que Gonzalez Rey (2002) afirma que a teoria é dinâmica, viva e em constante transformação e desenvolvimento. É ela que dá sentido aos fenômenos inacessíveis de maneira diretamente observável. É mediante o desenvolvimento teórico que os fenômenos complexos, globais, interligados, (dentre os quais pode ser destacada a subjetividade) podem aparecer como objetos de estudo das ciências.

3.2 O Campo de Pesquisa

O local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é um centro universitário. Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de caráter confessional e de origem evangélica numa área rural nas proximidades São Paulo, e cujo curso de educação funciona desde a autorização do MEC, em 1973.

Em 1983, em virtude do momento político, passou por uma desapropriação de uma grande parte de seu campus em São Paulo. Com o preço recebido como reembolso, foi comprada uma fazenda em um município do Interior de São Paulo, na região de Campinas, e começa o processo de transferência da capital para o interior.

É no ano de 1992 que a Faculdade de Educação da instituição começa a se transferir para o local.

Atualmente, esse centro universitário é constituído por alunos que moram nas cidades ao redor, e também por alunos que moram em regime de internato misto dentro da própria universidade. Ele abrange estudos desde a escola primária até o Ensino Superior. Hoje, ela possui mais de 3000 alunos matriculados.

Atualmente, conheço a coordenadora do curso de Pedagogia, que se colocou à disposição para me auxiliar no que fosse necessário, quando comuniquei-lhe o interesse em fazer minha pesquisa naquela faculdade.

Minha escolha passa pelo fato de já ter estabelecido uma boa relação com essa coordenadora, também por já usufruir de respeito como profissional da área de psicologia da educação, fato esse que concluo a partir de convites que já me foram feitos, para participar de encontros e jornadas do curso de pedagogia. Além disso, por já ter esse contato desde muitos anos, conheço um pouco melhor as dificuldades e as peculiaridades do cotidiano da instituição.

Na instituição, a graduação em pedagogia é oferecida em dois períodos: o matutino e o noturno. No ano em que executei minha pesquisa, o número total de alunos ingressando no curso era de aproximadamente 80, sendo 30 no período matutino e 50 no período noturno.

3.3 Os Participantes da Pesquisa

Minha intenção nessa pesquisa foi estudar com alunos que estão iniciando sua carreira estudantil na universidade, cursando pedagogia. Como me interesse por estudar os sentidos subjetivos do ver-se como professor, mas com um intuito especial de entender o processo pessoal de construção dessa imagem durante seu período de vida e de sua história de interação com a área, achei que se escolhesse alunos mais adiantados no curso, sua imagem e visão já estaria influenciada por suas vivências na graduação.

Nessa pesquisa, apresento quatro pessoas, mulheres, que se propuseram a participar de minha pesquisa. O processo de escolha dos sujeitos será apresentado mais abaixo em meu trabalho. Os nomes pela qual as trato são fictícios, criados por mim. São elas: *Joana*, 21 anos, tendo como única experiência prévia com ensino a prática de ensinar classes de criança na igreja; *Teresa*, 19 anos, nenhuma experiência prévia com educação de crianças; *Mara*, 19 anos, formada em magistério no Ensino Médio, já atuou como substituta e ajudante de sala no ensino básico; *Isabel*, 39 anos, trabalha com educação infantil num município próximo.

Minha escolha por essas mulheres se deve ao fato de querer comparar questões com respeito à idade e ao contato com o contexto educativo. O objetivo foi o de apenas comparar diferentes perspectivas sobre educação.

3.4 O Percurso da Pesquisa

Meu primeiro contato intencional com o campo da pesquisa, com o intuito de desenvolver meu estudo, deu-se no começo do ano letivo de 2008, quando procurei a coordenadora e apresentei-lhe minha pesquisa. Foi nesse momento que ela se mostrou aberta à execução de meu projeto na instituição.

Procurei o professor da matéria de psicologia, e pedi-lhe a oportunidade de estar presente em algumas de suas aulas, tanto no turno matutino quanto no vespertino, para começar a me familiarizar com os alunos, e ser conhecido por eles. Isso foi o que aconteceu durante todo o primeiro semestre. Cheguei, inclusive, a ministrar alguns conteúdos.

Com o passar do tempo, fui adquirindo um bom relacionamento com os alunos, e tendo possibilidade de deixar de ser um estranho. Fiz a opção por esse procedimento, por temer que se convidasse um aluno sem conhecimento prévio, o mesmo não teria facilidade para dialogar comigo sobre suas questões pessoais, fato muito importante para o meu objetivo de pesquisa.

Após ter obtido a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da PUC de Campinas, SP, em 20/05/2008, apliquei um questionário de interesse (anexo II), com o objetivo de levantar, a princípio, possíveis candidatos à entrevista posterior de aprofundamento.

Com essas perguntas, tinha a intenção de obter um quadro de interesse e de pessoas que pudessem estar comprometidas com o processo de participar da pesquisa, já que para mim, é importante que a pessoa esteja consciente em responder de maneira reflexiva e comprometida.

Obtive 84 questionários respondidos. Desses, selecionei pessoas baseado na qualidade da primeira resposta, no fato de já trabalhar com educação, e na questão etária, pois me interessava comparar diferentes visões de mundo e como isso influenciava a representação de si como professor.

Selecionei as quatro pessoas que pareciam mais apropriadas para o que me propunha estudar. No entanto, uma das pessoas teve dificuldades de saúde após esse contato específico, e escolhi outra pessoa para substituí-la.

Em virtude de se encontrarem no momento final do semestre letivo, marquei as sessões de entrevista de acordo com a disponibilidade de cada pessoa, mas todas para depois do término do período de aulas.

O local marcado para o encontro foi o próprio prédio de aulas, já que por estar em período de férias, pode disponibilizar o ambiente. Na sala de aula, eu pude contar com computador e vídeo projetores, o que facilitava minha opção para usar o instrumento a que escolhera.

Não estabeleci nenhum critério de tempo para terminar a entrevista. Por essa razão, marquei os encontros em horários que me permitissem prolongar a estadia, sem prejudicar nem as pessoas envolvidas nem o prédio universitário. A média de tempo gasto nos encontros foi em média de uma hora e meia.

3.4.1 O Instrumento da Pesquisa

Uma forma de pesquisa meramente cognitiva, mediante a qual se propõe a observação empírica, pode muitas vezes ignorar ou apenas relevar a produção subjetiva.

A subjetividade não aparecerá de forma imediata, ante os estímulos organizados para produzir respostas do sujeito [...] A informação puramente cognitiva que caracteriza a forma com que os sujeitos respondem a muitos dos instrumentos empregados pelas ciências sociais são, com freqüência, mais significativos para ocultar a subjetividade que para expressá-la (GONZALEZ REY, 2005, p. 28).

Para se perceber os sentidos subjetivos envolvidos, a pesquisa vai depender muito dos fundamentos teóricos do pesquisador, já que essa produção tratará mais de uma construção analítico-interpretativa do pesquisador do que necessariamente da constatação puramente positiva de uma realidade já existente.

O instrumento é importante porque ele é “uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado, independente do pesquisador”. (GONZALEZ REY, 2002, p. 80). Isso para produzir informações que expressem a riqueza e a complexidade do sujeito que as expressa (GONZALEZ REY, 2005a).

Para tanto, é importante pontuar o diálogo como “momento essencial da pesquisa” (GONZALEZ REY, 2001, p. 12). É mediante um envolvimento real entre pesquisador e pesquisado que se é possível entender os diferentes e variados sentidos subjetivos que se configuram para determinada situação.

Os sujeitos singulares, ou estudo de casos, viram um procedimento essencial na construção teórica da questão da subjetividade, em primeiro lugar porque neles aparecem elementos singularizados dos processos estudados, que nunca apareceriam ante instrumentos padronizados (GONZALEZ REY, 2001, p. 13).

O melhor instrumento, portanto, é o diálogo entre o pesquisador e o pesquisado, pois provê “acesso a fontes importantes de informação informal” (GONZALEZ REY, 2002, p.95). É nesse momento que os sentidos subjetivos aparecem, não apenas pelo que se é falado ou escrito, mas também pela intenção na voz, pelas diferentes reações, pelos diferentes momentos, enfim, pela presença da pessoa por completo.

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. (GONZALEZ REY, 2005a, p. 126)

E, no estudo da subjetividade, o emocional é um fator muito importante para a compreensão dos sentidos subjetivos. Por essa razão, o instrumento deve “envolver os sujeitos na expressão de trechos de informação comprometidos com sua vida e história” (GONZALEZ REY, 2002, p.70). É nesse comprometimento com a vida e a história que vai aparecer aquilo que evoca mais profundamente a emocionalidade, pois “o contato do homem com a realidade não se expressa somente no nível simbólico, mas no nível das emoções” (GONZALEZ REY, 2003, p. 269).

Qualquer instrumento utilizado para o levantamento de dados, de informações, é apenas um indutor, que estimula a expressão das pessoas e que facilita com que elas construam novas maneiras de compreender sua experiência, e contribuam também de maneira significativa para o desenvolvimento teórico do trabalho.

Para alcançar meu objetivo, fiz a opção por usar imagens de contextos educativos, com o objetivo de obter, com isso, uma facilidade maior de expressão dos diferentes momentos na vida dos pesquisados, e que a memória lhes induzisse a falar livremente, e com mais facilidade, dos momentos mais marcantes.

A idéia do uso das imagens veio da proposta feita por Souza (1999), visando aplicar uma forma de eliciar um diálogo que pudesse falar da sensibilidade e da emoção, de uma maneira não ameaçadora. Segundo, Pimentel (1993), “a arte [...] desde sempre, uniu o que a ciência moderna separou: sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, pensamento/sentido, homem/natureza” (p. 51).

Assim, quando as pessoas contemplavam as imagens, no fundo, cada uma das entrevistadas viveu sua própria experiência, sua própria história. Isso pode ser percebido pela quantidade de vezes em que as pessoas relacionavam o que viam com experiências ocorridas em seu percurso de vida.

Numerei as imagens de um a dez. A escolha das imagens deu-se baseando no tipo de experiência que eu queria trazer à memória da pessoa entrevistada.

Em todas as entrevistas usei todas as imagens. Contudo, para a análise e apresentação neste trabalho, selecionei apenas as partes do diálogo que se relacionavam ao objetivo de minha pesquisa.

Como fonte de imagens, usei o banco de imagens da internet, denominado GettyImages², à exceção das imagens 3b, de autoria de Sebastião Salgado, e com o título “Escola em acampamento do movimento sem-terra”, 1986, Sergipe; e das imagens 4a e 4b, que são de autoria de Doisneu Cavanna, e foram tiradas entre 1906 e 1930, e apresentam escolas francesas da época.

² Disponível em <<http://www.gettyimages.com>>, acessado em 19/01/2009.

Imagem 1 – Fonte: GettyImages



Imagem 2 – Fonte: GettyImages



Imagem 3 – Fonte: GettyImages



Imagem 4 – Fonte: GettyImages



Imagem 5 – Fonte: GettyImages



Imagem 6 – Fonte: Sebastião Salgado, “Escola em acampamento do movimento sem-terra, 1986, Sergipe.

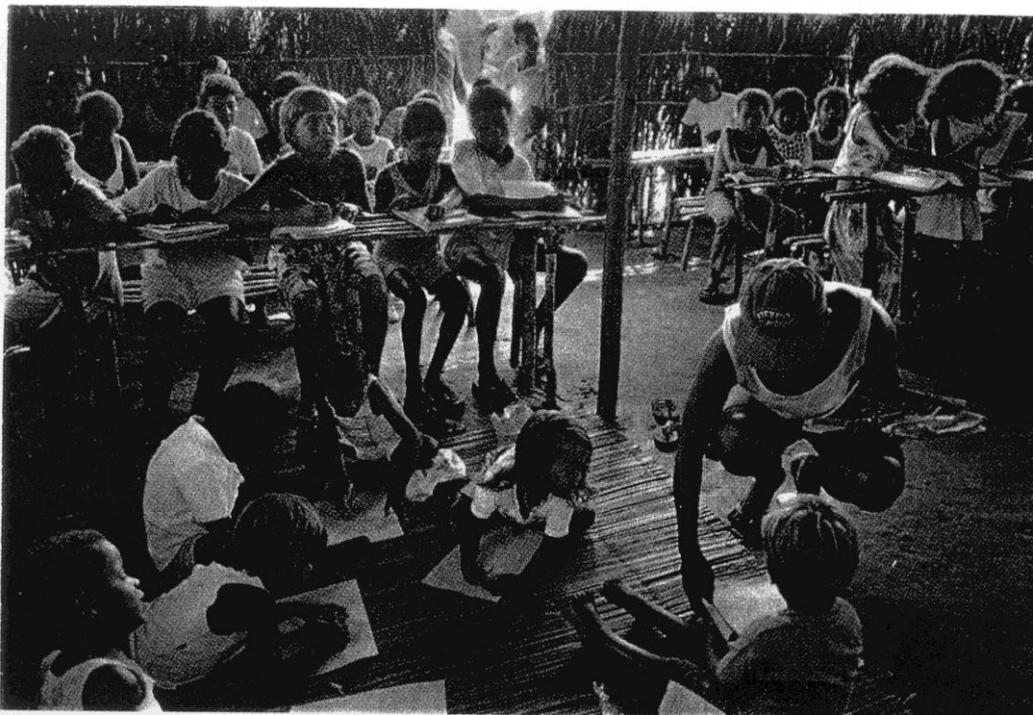


Imagem 7 – Fonte: Doisneu Cavanna, Fotos tiradas entre 1906-1930, escolas francesas da época.



Imagem 8 – Fonte: Doisneu Cavanna, Fotos tiradas entre 1906-1930, escolas francesas da época.

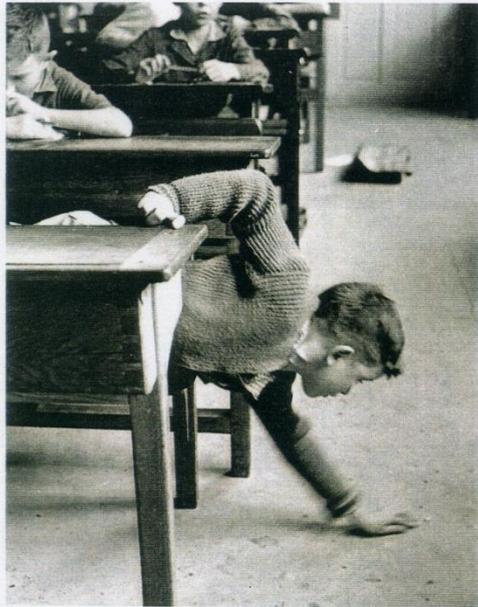


Imagem 9 – Fonte: GettyImages



Imagem 10 – Fonte: GettyImages



Entendo que as imagens são instrumentos ricos que permitem acesso aos processos psíquicos que interessam ao que busco identificar, principalmente os que se apresentam como indicadores da configuração de sentidos subjetivos acerca das experiências e das crenças de cada pessoa. Acredito que as imagens favorecem esse contato por demonstrar diferentes expressões de suas experiências e afetos.

No entanto, preparei também algumas questões para o fato de os indicadores do que eu desejava descobrir não aparecerem, ou eu achasse necessário explorar um pouco mais o tema, eu as usaria (Anexo III).

Apesar de tudo, compreendo que é necessário o pesquisador manter em mente que nada do que ele aplique ou tente fazer poderá alcançar na sua totalidade o pensamento e as atitudes da outra pessoa (TURATO, 2003).

Ao final do encontro, apresentei para cada pessoa o Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo I), pedindo para as pessoas entrevistadas assinarem caso concordassem com o que ali pedia. Desenvolvi minha pesquisa respeitando as diretrizes e normas regulamentadas pela Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, no que concerne a pesquisas com seres humanos. Fiz questão de atentar também para o exigido na Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 016/2000, que regulamenta a necessidade de avaliar constantemente a situação em que os participantes se encontram, com o objetivo de protegê-los, estando atento a todo e qualquer imprevisto que possa vir a ocorrer, utilizando-se de meios para minimizá-los. No entanto, durante todo o processo de minha pesquisa, considereei que esta pesquisa pudesse ser classificada como de risco mínimo, já que não foram utilizados procedimentos que colocassem os sujeitos em situações adversas ou com riscos maiores dos que enfrentados em seu cotidiano.

3.5 Análise das Informações

“O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 5). Para se compreender os sentidos, afirmam esses autores, é necessário analisar

os elementos constituintes do sujeito, como por exemplo, o reconhecimento e compreensão dos modos de agir, sentir e de pensar dos participantes envolvidos na pesquisa.

Com o intuito de não perder a complexidade do que foi apresentado nos contextos, e com a devida autorização das pessoas entrevistadas, gravei com um gravador de MP3, e anotei as reações delas durante todo o percurso da entrevista. Então, transcrevi as informações gravadas, e partir para a análise dos conteúdos.

Na primeira leitura, de caráter geral, busquei identificar palavras-chave que considere que se relacionavam ao tema. Essa busca era para perceber momentos em que os conteúdos acerca da escola, de experiências passadas de prática e como discentes, e de vivências no ambiente escolar se demonstrassem de alguma forma relevantes para as pessoas.

Já na segunda leitura, procurei aglutinar conteúdos semelhantes à partir das palavras previamente identificadas. Essa aglutinação poderia ser feita por similaridade, complementaridade ou contraposição. Isso é o que Gonzalez Rey chama de *indicadores* (2002, 2003, 2005a).

Por indicadores, pode-se entender “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação”. (GONZALEZ REY, 2002, p. 112). Em outra obra, o mesmo autor defende que o valor do indicador está intimamente relacionado à interpretação do investigador. (GONZALEZ REY, 2003). Por essa razão, esse processo de aglutinação inicial serviu de início para a elaboração de uma maneira de entender os processos que eu investigava.

Isso é necessário porque

o sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas que lhe são feitas, mas realiza verdadeiras construções nos diálogos nos quais se expressa [...] não está preparado para expressar em um ato de resposta a riqueza contraditória que experimenta em face dos momentos que vive no desenvolvimento da pesquisa (GONZALEZ REY, 2002, p. 55).

Assim, por não ser capaz de expressar em sua totalidade todo o processo que o levou à responder do jeito que respondeu, há a possibilidade de

se contar com o pesquisador, buscando elaborar modelos teóricos singulares que tragam compreensão àquele fenômeno.

3.6 Construção da Informação

A expressão do sujeito, “exige uma cuidadosa e ampla elaboração das idéias e fatos procedentes do empírico, ou seja, resulta de um processo de construção teórica” (GONZALEZ REY, 2002, p. 66). Assim, para se entender a expressão do sujeito, é necessário uma cuidadosa análise por parte do pesquisador.

Foi com essa premissa que parti para a construção dos núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006). O que me propus a fazer foi nomear os conteúdos que havia aglutinado anteriormente, à partir de uma análise dos conteúdos, para apresentar o que considero ser a idéia essencial dos aspectos analisados. Esse pode ser considerado o momento mais interpretativo da análise, pois me levou a refletir e buscar entender a complexidade do pensamento da pessoa entrevistada.

É mediante a análise dos núcleos, e a construção da compreensão dos mesmos, nomeando cada núcleo, que se alcança o momento principal da pesquisa qualitativa proposta por Gonzalez Rey, pois é nesse momento que o refletir passa do empírico para o interpretativo (AGUIAR; OZELLA, *op.cit.*), e assim se faz necessária a relação, a comparação, a re-elaboração e a discussão da base teórica com as informações elaboradas durante o processo da pesquisa.

Foi isso o que fiz, definindo núcleos que, em minha opinião, se mostraram de maneira mais relacionada ao tema da educação, do ver-se como professor, e da prática docente.

O capítulo de análise das informações do presente trabalho é denominado de “construção da informação”, seguindo uma proposta feita por Machado (2008), por ter mais coerência com essa proposta de pesquisa apresentada.

Apresento as partes ditas pelas pessoas pesquisadas em forma de itálico, para destacar da parte que é minha escrita.

CAPÍTULO 4:
CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

Passo agora a apresentar os entrevistados. A seqüência que uso para discutir as informações que obtive é, primeiramente, apresentando um quadro geral constando, primeiramente, do núcleo de significação de cada aspecto por mim pontuado. O nome de cada núcleo foi escolhido de acordo com a idéia preponderante de cada grupo de temas ou assuntos discutidos.

Em seguida, apresento o que considero serem os indicadores dos sentidos subjetivos de cada pessoa. Eles estão por todo o tempo do diálogo, e são feitos de maneira que acredito serem significativas para a compreensão dos sentidos ali envolvidos.

Por fim, apresento o sentido subjetivo que acredito que se configura na pessoa entrevista, com respeito ao tema que estamos discutindo.

4.1 – Joana: ensinando para a vida

Núcleo de Significação I: A docência construída na interação entre o aluno e as ações do professor

Indicadores:

- Avaliação crítica da atitude da professora sobre o fato de ter respondido errado questão quando era criança
- Análise da atitude da professora sob um aspecto relacional
- Avaliação crítica da atitude da professora quanto à experiência da pré-escola
- A sala de aula como lugar de prazer
- Professor deve ter o prazer em ensinar

Sentido Subjetivo: A prática docente é afetiva.

Núcleo de Significação II: O professor que inclui o aluno

Indicadores:

- Idéia de que é pela maneira que o professor age que define o gosto dos alunos pela matéria
- O professor define como ocorrerá o desenvolvimento dos alunos

- A aprendizagem tem uma postura adequada para ocorrer
- Exemplo da professora que exigia posição certa para sentarem-se
- Questão de não ter aprendido nada pela falta de exigência de professor, quando no terceiro ano do ensino médio
- Professor de história, cuja aula era-lhe agradável

Sentido Subjetivo: O docente é o responsável pela promoção e desenvolvimento da aprendizagem.

Núcleo de Significação III: A educação é uma atividade complexa, que demanda muito do professor

Indicadores:

- importância da aprendizagem mútua em sala de aula
- Opinião da professora com respeito ao uso do computador e o valor que isso teve para ela.
- Valorização do contato com o professor, por causa da história de vida do docente, como algo a ser ensinado.
- a idéia de que o papel do professor é ensinar para a vida.
- O professor deve contribuir para a formação do indivíduo.
- O professor ensina valores, comportamentos, crenças.
- Importância do professor frente à ausência dos pais.

Sentido Subjetivo: A docência é uma missão.

Joana chega à entrevista demonstrando tranquilidade, e senta-se de maneira relaxada em uma das carteiras. Pergunto se posso começar, e diante de sua resposta afirmativa, apresento a primeira imagem:

Ai, essa figura me lembra quando a minha professora [...] fazia alguma pergunta e... ela falava pra levantar a mão quem soubesse a resposta [...] eu era criança, e como eu era muito tímida, nunca era eu. E eu sempre tinha o desejo de fazer isso: de

erguer a mão pra poder responder. Só que eu não conseguia, por mais que eu soubesse a resposta. Eu não fazia isso. E os meus amiguinhos sempre levantavam a mão. E então ela falava 'você, você, você'. [risadas]. (Grifos meus)

Questionada se em algum momento fora escolhida, diz:

Teve... mas ... [...] logo naquele dia eu não tinha a resposta certa.[...] No dia em que eu tive coragem, eu não tinha a resposta certa. E aí, ela não correspondeu da forma que eu esperava, sabe? [...] Ela falou 'Não, não, não é isso. Quem mais quer...', não deu atenção pro meu erro. E é por isso[...] que eu tenho muita dificuldade de expor o que eu penso, expor minha opinião... eu, não, eu tenho dificuldade até hoje de falar na sala, quando fazem alguma pergunta,[...] nunca sou eu que falo. (Grifos meus)

No trecho acima é possível identificar a dificuldade de Joana como aluna, vivida em experiência anterior, em sua vida escolar na infância, e expressa no momento da entrevista se configurar como sentido subjetivo: sua dificuldade atual de participar. Isso porque, segundo Gonzalez Rey (2005a), os sentidos subjetivos são configurados na relação com a experiência do sujeito e o contexto atual de que participa, e a expressão crítica do sujeito frente à ocorrência lhe configura um sentido subjetivo.

Eu queria ter mais facilidade de apresentar trabalho. Eu queria ter mais facilidade. Sempre foi uma dificuldade que eu tive. Eu tirei notas baixas no ensino médio por isso. Em feiras de ciências já tirei nota baixa. Mesmo tendo feito tudo perfeito. Tudo escrito perfeito. Tudo o estético perfeito. Mas na hora de expor, eu não consegui passar o que era necessário para as pessoas, para elas entenderem meu trabalho. E aí, eu tirei nota baixa.

Ainda sensibilizada pela imagem, Joana continua a refletir sobre sua atuação como aluna, buscando compreender suas dificuldades de expressão – no passado e no presente – que agora parecem adquirir novos sentidos subjetivos.

Aponto para a postura da professora na imagem e, após um breve momento de silêncio, ela responde: *Eu acho que ela mantém uma proximidade com os alunos. Diálogo. Ela... dá liberdade pra eles falarem.*

O que chama a atenção nessa declaração de Joana, é que a sua percepção acerca da atuação da professora está ligada mais a uma capacidade

interpessoal da educadora do que com competências para ensinar. Por que Joana valoriza este aspecto da docência? Seria porque justamente é esta a falta que sentiu em sua educação quando aluna? Uma evidência é sua expressão no primeiro parágrafo, quando diz que a professora não correspondeu da forma como ela esperava.

Na imagem, observa um aluno que apresenta um comportamento diferente dos outros, pois encontra-se no fundo da sala, de mão abaixada. Ela diz: *O que mais me chama a atenção é aquele último, lá atrás, porque era como eu me sentia. [...] Aquela criança lá atrás que não está com a mão erguida. [...] Que está com a mão no queixo. [...] Porque seria a minha atitude nessa situação.*

Aqui aparece um indicador de sentido subjetivo acerca de sua própria condição enquanto aluna. Baseada em sua experiência, por não ter sido devidamente valorizada pela professora, de acordo com o seu próprio julgamento, ela se identifica com um aluno que não está expressando o mesmo comportamento dos outros. A noção que temos nesse momento é a idéia de que as emoções expressas por Joana indicam um sentido subjetivo de aluna excluída, o que a incomoda, pois configura a situação como negativa, do mesmo modo que avalia sua condição atual de aluna como inadequada.

Na leitura da 4ª imagem, Joana fala da sua professora na pré-escola e relata a seguinte situação:

Eu fui pra uma pré-escola próxima à minha casa. [...] E eu tive alguns traumas, alguns problemas lá... a minha professora não era muito compreensiva [...] Eu... uma vez, eu não me lembro quantos anos eu tinha, [...] tava no pré, né? Eu fiquei com muita vontade de ir no banheiro... e o banheiro era meio distante, era uma casa também... só que não era assim, o ambiente. E eu não, não... não deu tempo. E eu, eu molhei a minha calça, e eu fiquei quietinha, pra ninguém perceber o que estava acontecendo [sorri]... Só que a filha dela viu... e contou pra todos os alunos, e todos os alunos ficaram rindo de mim. E daí ela chamou ela, a professora, mãe dela, e a professora brigou comigo [...] porque eu deveria ter avisado, não é ali que se faz isso, eu deveria ter falado, eu era grandinha, não tinha porque isso acontecer, eu não era tão criança... foi isso o que aconteceu. E eu fiquei... eu me lembro que, depois desse dia eu tive dificuldade de olhar para os amiguinhos [riso nervoso]... porque fiquei com muita vergonha por aquela situação, nunca tinha acontecido aquilo ali [...].(Grifo meu)

Aqui, de acordo com ela, é sua primeira recordação acerca do seu sentimento de vergonha em sala de aula. Após pensar um pouco, diz:

É a minha única recordação de vergonha... a mais antiga é essa. Na minha casa, com os meus amigos... não, não lembro de nada. O que ficou da minha infância, de vergonha, é esse fato. É o que me marcou. Talvez eu até tenha passado por outras situações, mas não foram tão marcantes... tanto que eu não me lembro. [...] sempre que eu lembro 'ah, eu tenho vergonha', eu lembro dessa. [...] Da professora, da situação. Eu sempre me lembro.

Agora, aparece uma situação em que Joana revela uma experiência bastante dolorosa vivida por ela como aluna, muito cedo, quando ainda estava na pré-escola. Este fato vai configurando sua imagem sobre a escola. É possível perceber que os sentidos subjetivos configurados por ela no momento da entrevista revelam uma imagem de professor em que o núcleo organizador central é a capacidade de compreensão, de aceitação e de afeto, ou seja, aspectos relacionados a capacidades interpessoais. É possível que este fato decorra justamente do que vive hoje como falta em seu tempo de aluna, e continua a sentir esta falta quando revela sua dificuldade em se relacionar.

É neste sentido que Gonzalez Rey afirma que os sentidos subjetivos são móveis, se configuram e se reconfiguram em um movimento permanente e recursivo, em que as experiências passadas se incorporam às atuais e formam novos sentidos (2003, 2005a, etc.). Joana, ao reviver emoções de seu tempo de aluna, despertadas por seu contato com as imagens, busca compreender sua condição de aluna atualmente com base naquela experiência. Busca relacionar suas dificuldades atuais com seus traumas de infância, criando, assim, uma forma de inteligibilidade para sua dificuldade atual.

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultados das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos de vida. (GONZALEZ REY, 2006, p. 34)

Assim, de acordo com Gonzalez Rey, na citação acima, emoções diferentes dos diferentes momentos de vida, e de diferentes espaços, se configuram e estão presentes no momento atual, da aprendizagem,

caracterizando de maneira única e singular, o processo de cada indivíduo. Joana parece trazer de volta os sentidos subjetivos de suas experiências anteriores, e esses sentidos se reconfiguram para explicar suas dificuldades na atualidade.

Ela fala também do clima que deve existir na sala de aula. *“A sala de aula tem que ser um lugar de prazer, você tem que se sentir bem, se sentir a vontade”*.

Essa mesma idéia reaparece quando lhe apresento a imagem 6. Ela diz que [...] *Os pequenos... precisam de certas coisas para aprender. Os maiores, de outras. É conforme a necessidade da idade.*

E relaciona essa situação com sua experiência de vida anterior, de professora de classes para crianças em escola de igreja.

[...] Na minha igreja eu era professora do jardim da infância [...] Olha, lá era de quatro a seis [anos de idade]... o jardim da infância. Eu decorei toda a sala [...] Eu decorava toda a sala porque eu queria que o trimestre, aquele trimestre ficasse exposto pra eles. O que [...] eles iam aprender naquele trimestre. Tinha que ficar no visual, para que eles pudessem tocar[...] Então eu deixava tudo colorido pra eles, e tinha um tapete também [...] E nós sentávamos no chão. Eu e minha irmã éramos professoras lá. Nós sentávamos no chão. [...] Nós fazíamos gestos pra cantar, gestos na hora de passar a lição, a encenação... [rs].

Essa fala poderia justificar sua identificação com a imagem 4. Ao falar sobre a professora, e sua atuação, naquela cena, Joana diz que vê na professora

o prazer em ensinar. [...] Ela está no chão com eles. [...] Não são todos os professores que se dispõem, por mais que sejam crianças... ela está no chão, no nível deles, do tamanho deles. Eu acredito que isso é importante... você estar no mesmo nível da criança... [...] E isso facilita, você é de igual. Você está se colocando no mesmo nível que ela.

Novamente, a questão da aceitação, do afetivo, do relacionamento interpessoal, de contato. Joana demonstra ter uma visão de educação em que os afetos têm lugar central, o que a leva a configurar sentidos sobre docência enquanto espaço de troca de afetos, espaço de relações interpessoais que toma por base as necessidades dos alunos. Em nenhum momento ela menciona a questão da aprendizagem formal. Por quê?

Um possível indicador dessa configuração de sentido pode estar relacionado com a experiência que viveu enquanto aluna da pré-escola, que aparentemente ganhou espaço dentro de sua configuração subjetiva de sentidos subjetivos acerca da docência. Gonzalez Rey (2003) afirma que “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional” (p. 249). Assim, a vivência emocional do não ter sido cuidada afetivamente torna-se um indicador de sentido subjetivo acerca da docência como relação de afetividade e cuidado, caracterizando sua visão acerca do passado, e influenciando em seu entendimento quanto ao presente.

Sua visão do ser professor relacionada com contato, atenção, aceitação e cuidado pode ser observada também na análise que ela faz da imagem 3, em que afirma que se fosse a professora, e

[...] estivesse numa situação dessa... talvez eu abraçasse meus alunos. Não ficaria assim, de pé, séria. [...] [Porque é um] melhor relacionamento. Toque. Acredito que isso faz diferença para o aluno. Pra mim fazia diferença. Assim, vir na minha cadeira, o professor, me ensinar, tocar no meu ombro... pegar na minha mão, teve vezes, pra me ensinar a escrever, quando eu tava nas primeiras séries... me marcou bastante.

E segue se expressando, na mesma direção, recorrendo a suas experiências: *[...] criança gosta de toque, eu acredito. O contato que eu tenho com criança... os meus primos pequenos... eles gostam de toque, de abraço... de que pegue na mão...*

Podemos, então, argumentar que um núcleo organizador de sentidos subjetivos de Joana está relacionado com a representação da docência enquanto afetividade e cuidado, já que esse aspecto é recorrente em seu discurso. Esse núcleo de organização de sentidos subjetivos não é algo pontual, pré-definido ou constituído, mas ganha forma mediante sua relação com as imagens, que vão caracterizando uma nova forma de significação para Joana acerca das experiências de sua vida e a maneira pela qual ela as entende hoje.

Um segundo núcleo organizador de sentidos subjetivos que pode ser percebido na fala de Joana, é o que diz respeito aos métodos do professor, à maneira pela qual o docente desenvolve seu trabalho. Em sua análise da imagem

2, ao comentar sobre o que definia o aproveitamento da classe, e sobre quem era o responsável pelo desempenho escolar, Joana afirma:

O professor. Porque [...] é ele quem vai transformar a matéria em interessante ou não. Porque eu já [...] odiei português por um período longo, só que na oitava série eu tive uma professora de português que fez toda a diferença. [...] As aulas de português dela eram dinâmicas, por incrível que pareça. Ela fazia várias coisas pra que fosse diferente. Então, o problema não está na matéria. Está na forma como o professor explica a matéria, que ele mostra pro aluno. (Grifo meu)

O sentido de que o professor tem em suas mãos a capacidade de definir como a questão e o desenvolvimento dos alunos ocorrerá tira de cena a questão das diferentes subjetividades e dos diferentes momentos que estão presentes em sala de aula. Ignorar que há contextos em sala que ultrapassam, e muito, a capacidade do professor; ignorar que há em cada situação determinados fatores que são relativos a outros contextos que não os de educação formal, e que influenciam a aprendizagem, tais como fatores emocionais de outra ordem, fatores sócio-políticos, fatores até mesmo de formação intelectual ou de história de vida; e isso apenas no aspecto individual. Não podemos nos esquecer também das questões de políticas públicas, educacionais, de interesses econômicos da escola, ou dos grupos que as administram. Essa visão multifatorial dos aspectos que influenciam a educação afeta o momento e o contexto de aprendizagem. Colocar toda a situação e toda a possibilidade de sucesso nas mãos e na capacidade e competência do professor significa colocar uma pressão e uma obrigação que ele, o docente, é incapaz de assumir. Por isso, entender a complexidade do contexto em sala de aula, e as diferentes possibilidades do vir a ser tanto para os alunos, quanto para o desenvolvimento da sala, e até para a ação e desenvolvimento do professor precisam ser melhor esclarecidos para os contextos de educação e de formação de professores. Mas o que está na base desta afirmação categórica de Joana da total responsabilidade do professor?

Estamos falando em configuração de sentidos e é claro que esta forma de pensar e acreditar no que seja a docência tem relação com experiências anteriores, não só no âmbito de vivências pessoais mas também de discursos proferidos por diferentes vozes – da mídia, da literatura, das políticas públicas, dos governantes, de professores do curso de formação, etc.

Joana comenta também:

[Eu prefiro professores que] te levam até o quadro, que te fazem falar, te fazem pensar... se não, dá a impressão de que você só absorve. Você não acrescenta para essa aula, para os alunos. Tudo o que você fala, acredito que acrescenta. Mas se o professor não dá essa liberdade, não estimula, você fica todo mundo trancado no seu próprio mundo. Só recebendo. Não tem essa troca. E para ela, [é indispensável] os dois [aluno e professor] aprendendo. O professor sempre aprende também.

Aqui aparece um sentido de docência relacionado ao aprender sempre, à construção em conjunto entre alunos e professores. Ou seja, a prática do professor ter um espaço e uma atitude de crescimento mútuo, de valorização dos conhecimentos ainda não adquiridos, e do não posicionamento como conhecedor último do saber. É muito importante para o crescimento do profissional docente essa abertura, esse reconhecimento de sua necessidade de também aprender, de também reconhecer suas limitações, e a desenvolver-se não só no estudo formal, mas também nas maneiras informais de aprendizagem, atuando de forma mais presente no aprendizado de vida.

Além disso, ao falar de sala de aula, Joana reclama de muita rigidez por parte de determinados professores. Analisando a imagem 7, que retrata crianças numa sala de aula, ela demora a responder, e depois, comenta sobre o tipo de aula: *Não é uma aula que fique... que o professor fica exigindo o silêncio, 'olha pra frente'... porque se não, eles não teriam olhado pra trás. Eu já tive algumas aulas que se eu... tentasse olhar pra trás... pronto! E eles conseguiram ter essa mobilidade...estão conversando...*

Sobre o professor desta imagem, afirma:

[Ele] não se atém muito a essa questão. 'Silêncio', [...] 'não saiam de seus lugares'... essas coisas assim. Ele é... mais livre pra... transitar na sala. [...] Mais 'light' esse professor aí. Não que seja bom, mas..porque... existem momentos em que é importante [...] o silêncio, prestar a atenção... tem que ser um misto. Não pode é [...] tradicionalismo. [...] Não pode olhar pro lado, não pode fazer isso, não pode fazer aquilo... não precisa ser assim. Mas também não precisa ser: 'ah, senta... faz o que você quiser... conversa com quem você quiser... se você quiser copiar do colega, copia'... totalmente assim,' você quem sabe'.

Essa colocação chama a atenção para o fato de que apesar de falar muito sobre a necessidade de um bom nível de descontração, de intimidade na relação professor-aluno, seus sentidos acerca do contexto de sala de aula revelam uma conscientização do que deve ser uma postura adequada para o aprendizado. Mais à frente, ainda nos comentários sobre a imagem, ela diz:

Tem momento em que precisa cobrar mais, precisa de atenção, precisa de silêncio... têm momentos que dá para sentar com o amigo, dá para conversar, [...] já tive aulas assim também. [...] Eu tinha aula... mas quando faltavam uns dez, quinze minutos pra acabar... 'Tranquilo. Agora, vocês podem fazer isso, podem conversar com o amigo, podem...' mais livre. Aí fazia o estudo tudo rapidinho, tudo quietinho, pra daí ter o momento... como se fosse uma recompensa, sabe? Fica quietinho, faz rapidinho, daí no final...

Em oposição a esse tipo de aula, ao ser questionada se já tinha visto uma classe oposta a essa citada por ela, afirma:

Já. Eu não consegui aprender. Eu tive uma aula assim no ensino médio. E eu já tava preocupada com o vestibular. E eu queria aprender, eu queria... que ele explicasse matéria, precisava copiar. Mas ele era tão largado, tão assim... e muita bagunça, eu não conseguia ter nada daquilo. Não consegui absorver nada daí. Era vaga pra mim aquela aula, era aula vaga.

E sobre sua reação para com tudo isso, afirma: *No começo eu ficava irritada. [rs] Ah, depois, eu conversava também. Não tinha o que fazer mesmo.*

Aqui surge um aparente indicador sentido subjetivo de impotência. Diante da necessidade, não tem forças para agir contra a tendência do grupo. Portanto, mesmo sem concordar, conforme apresenta acima, ela se adapta às circunstâncias.

Com respeito à atitude do professor em relação à disciplina, apresenta no comentário sobre a imagem 8 outras informações que contribuem para a compreensão desses sentidos: *já tive aula que eu tive que ficar sentadinha assim, certinha... que a professora sempre falava das nossas costas: 'senta direito... senta direito... olha essas pernas... olha esse pé... olha esse não sei o que...' [rs].*

Diante disso, afirma:

[...] a sala de aula tem que ser um lugar de prazer. Você tem que se sentir bem, se sentir à vontade. Você não precisa ficar deitado no chão, [...] mas você não precisa ter um padrão até da forma que você for sentar. Desde que não prejudique você a prestar atenção, não prejudique o colega, não existe um fixo, 'não, você tem que sentar assim, sua mão tem que estar em tal lugar, seu pé não balança', coisas assim... não precisa.

Percebemos que ela demonstra insatisfação com respeito à rigidez de atitudes por parte dos professores. Fala de uma liberdade de ação, que ela considera apropriada quando não atrapalha o aprendizado de si mesmo e dos colegas. Se há uma cobrança muito forte, uma disciplina muito detalhada, ela se incomoda. Assim, nessa fala podemos entender uma configuração de sentidos subjetivos com respeito ao fato de que o estudo muito rígido, disciplinado, não é o melhor. Mas nem o que deixa livre, sem qualquer compromisso, como pode ser observado à partir do que relata acima.

Sobre aulas aparentemente mais prazerosas, comentando a imagem 8, diz:

[Os alunos] estão felizes [rs]. Eles tão relaxados, tão curtindo. Eles tão felizes. ... me lembra minha aula de artes. [...] Nossa... era uma aula tranqüila, não tinha regra pra nada... 'Agora vamos estudar tal pintor. O pintor era assim', aí mostrava figura... então a gente relaxava. Era uma aula muito tranqüila.

Outra aula que também lhe dava satisfação era a aula de história: *as minhas aulas [e o professor de história] eram assim. Ele fazia, ele nos levava pro contexto. Nós imaginávamos como era o lugar, como era tudo.* Os indicadores de sentido nesses diferentes momentos apontam para uma compreensão do contexto de sala de aula enquanto momento de maior ou menor possibilidade de aprendizagem. Para ela, em virtude de sua individualidade, a aula poderia ser mais ou menos satisfatória de acordo com a atuação do professor.

Por exemplo, ao falar de matérias mais difíceis para ela, recorda-se de suas aulas de português:

porque [...] eram assim. Livros e leituras, ditado... aquelas histórias, cada um lê um parágrafo... era sempre assim. Livro, leitura... só isso que era [...] mais formal. Porque eram erros, né? Gramática... coisas que precisam mais aprender, decorar, leitura... não dá pra você deixar o pensamento voar, assim.

Chama a atenção o fato de que, durante a análise da imagem 5, na qual há uma professora na sala com vários computadores, seu comentário a respeito da profissão está relacionado ao ensino voltado ao cognitivo.

O computador é importante, no período em que nós vivemos [...] ele é uma peça importante pro aluno. Mas... não pode ser a base. [...] Porque no computador, especificamente, a internet, [...] o conhecimento está pronto ali, está tudo na sua mão. Então tudo o que você precisa está ali. Muitas vezes você não precisa pensar. Você não precisa ler, e pesquisar em vários livros... como antes, quando não tinha esse instrumento. Ele facilita por um lado, pela quantidade de informações, mas faz com que você fique preguiçoso. Você fica alienado [...]. Você não sai dali para ir à biblioteca, para ler vários livros, para chegar a uma conclusão. Não, ali já tem o resumo dos livros que você ia ler se não tivesse resumo. [...] Então, você não se dá ao trabalho [...], se tornou tudo mais rápido, mais prático. É tudo muito prático.

Questionada sobre como ela analisa o trabalho do professor dentro desse contexto de internet, responde: *O professor... fica... limitado. Está tudo ali, no computador. O que ele vai fazer? Ele pode até explicar o que eles têm que fazer no computador. Mas o instrumento passa a ser o computador, não o professor.*

Sobre suas aulas de informática, já que nossos sentidos acerca da vida surgem de nossa história e interações com outros contextos durante toda a nossa vida, com os que se configuram no momento específico no qual se dá a ação, comenta:

Quando eu estudei, tinha o laboratório, nós tínhamos aulas lá. [...] Tinha que sair... só o fato de sair da sala, nós gostávamos muito já. Perdia uns cinco minutos saindo. Daí a gente ia bem devagar [risos], até chegar lá. Eu já gostava. Sentar em outros lugares, não tinha mapa de sala. Porque tinha o mapa de sala, né? [...], não tinha problemas de lugar... Sem contar que nós escapávamos das atividades dela, né? Minimizávamos e entrávamos em outra coisa...

Essa talvez seja uma das razões pelas quais ela não consegue entender a facilidade do computador. Baseado em sua própria história, em momentos em que ela se sentia livre para agir como desejava durante as aulas de informática, e também no aparente descaso por parte do professor, Joana considera que essas aulas não serviam para muita coisa.

Indagada sobre o valor dos livros para sua formação, já que ela tem essa idéia acerca dos computadores, afirma:

Meus professores sempre falavam muito isso. Foi no começo, quando começou a ser importante [...] o computador. Então no começo, não tinha computador na minha casa. Eu não conseguia entregar os trabalhos, digitar, imprimir, era tudo à mão. E eu ficava muito irritada. Porque meus amigos entregavam super rápido os trabalhos, porque digitado é mais rápido, e eu tinha que fazer tudo à mão. E ela [a professora] sempre valorizava os que tinham feito a mão, sempre falava da importância de ler, de não confiar na internet, que nem sempre o conteúdo que está lá é seguro... Sempre falava 'Não, olha, você tem que ler, vocês têm que ver livro, [...]' ela sempre falava muito... sempre enfatizou muito isso. (grifo meu)

Sobre o tipo de educação que Joana vê nesse contexto de uso dos computadores, sua resposta é: *o contato com o professor é importante... Ele é um ser humano, tem uma história, tem várias coisas pra passar pra você. [Já o computador,] é uma máquina. São informações, conteúdo. Só conteúdo.*

A preocupação de Joana em relação ao computador apresenta, também, a idéia sobre a importância do contato pessoal. Seu discurso, em todos os momentos, está ligado ao fato da docência enquanto afetividade. Mas ela discute também o papel das novas tecnologias, pontuando as facilidades da mesma, mesmo que considere que tais fatores necessitam do aspecto humano para mediar tal relação.

Ainda sobre a prática da docência, Joana comenta que era muito dispersa, [...] *eu era avoada. Os professores acho que percebiam, não sei, eu olhando para outros lugares, não prestando atenção. Ou fazendo, conversando outras coisas...* Ela comenta que isso sempre foi ponto de reclamação com sua mãe. No entanto, diz que [as] *notas não eram ruins, eu nunca fui de responder professor, nunca briguei, nunca bati, nunca nada disso...* as reclamações eram sempre por ela ser “avoada”, segundo suas próprias palavras. Então, para lidar com isso, diz que melhorou depois de *muita disciplina, muita conversa com a minha mãe, e com a professora.* Ou seja, novamente, apresenta características de alguém que não é entendida em sala de aula, que se sente rejeitada. Essa característica aparece como muito forte no contexto de vida de Joana.

Logo, ao mesmo tempo em que discute o papel dos métodos e do próprio professor no planejamento e prática de sala de aula, Joana reinterpreta a idéia da docência enquanto cuidado e afetividade. Novamente, aparecem sinais de que o papel do professor está relacionado muito mais com aspectos inter-relacionais do que com aspectos cognitivos. Além disso, demonstra também que os professores contribuem significativamente para a formação de seus conceitos, quando afirma que os professores sempre recomendavam leituras e o uso cuidadoso dos computadores. Começa a se configurar aqui, para o pesquisador, um terceiro núcleo organizador de sentidos subjetivos. Para ela, a prática docente também envolve o preparar, o ensinar para a vida.

Quando questionada sobre o que realmente entende ser o papel dos professores, afirma que é:

ensinar pra vida. Em todos os aspectos. Não é só questão de conteúdo. É comportamento, crenças, tudo isso. É contribuir pra formação do indivíduo. Você vai contribuir, não vai formar [risos]. Você vai contribuir pra formação do indivíduo em todos os aspectos. Tudo aquilo que você ensinar pra ele, ele vai levar pra vida dele. Em tudo. No que ele vai acreditar, no que ele vai ser como pessoa, no que ele vai ser nos relacionamentos, tudo vai refletir. Vai ser na reflexão do que ele recebeu quando ele estava na sala de aula. Porque o maior contato de uma criança, que os pais trabalham [...], maior contato em relação a valores, com relação a comportamento, é com o professor, muitas vezes. Não com os pais. Meus pais, mesmo, trabalhavam. E, [...] as coisas que eu aprendi, que eu acredito, ou que acreditava, têm a ver com a visão deles, eu absorvi aquilo pra mim. E muitas coisas me influenciam até hoje, em vários aspectos. Eu imaginei isso baseado na minha experiência. (grifos meus)

Aqui aparece a idéia de docência como missão, de educação para a vida, para a formação do cidadão, do indivíduo. Diante da necessidade da ausência dos pais, o professor assume o papel de alguém que vai influenciar grandemente o aluno. Para Joana, baseada em sua experiência, o professor deve também atuar na preparação e formação de valores, comportamentos adequados e crenças dos alunos. Essa idéia de professor enquanto influência constante na vida do aluno demonstra uma visão idealista da prática docente. Novamente, parece que são ignoradas as características individuais, únicas de cada aluno. A idéia da dificuldade dos mesmos de rejeitarem, de irem contra, de terem pensamento crítico, muitas vezes não é unicamente dependente do que acontece

em sala de aula. É caracterizado por outros contextos, por outras relações, por momentos diferentes de vida. Entender e esperar tal visão da docência pode gerar insatisfação ao professor, quando perceber que os alunos não agem conforme o que ele/ela espera. Outro fator que pode ser considerado como configurando o sentido da docência como missão é o fato da aluna ter atuado como professora em projetos religiosos, em sua igreja.

Essa discussão é feita por Gonzalez Rey (2006), ao afirmar que durante muito tempo a idéia de educação ignorou os aspectos subjetivos e sociais que também estão presentes no ato de aprender. Para tal autor, uma visão instrumental desse processo de ensino-aprendizagem caracteriza o ensino como uma apresentação teórica, atuando no aspecto cognitivo, e é dependente simplesmente da utilização dos métodos apropriados para conduzir à aprendizagem. O que essa visão desconsidera, ou deixa à margem, é o fato de que no momento da aprendizagem, no contexto de sala de aula, “[...] participam, em forma de sentidos subjetivos, ‘recortes de vida’ que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa.” (p. 30). Isso implica no aspecto singular e único do processo de aprender. E também pode gerar, em cada aluno, uma maneira diferente de reação ao que está sendo feito pelo professor. É por essa razão que, a visão de Joana, influenciada pelo que ocorreu em sua própria vida, é difícil de perceber como sendo um padrão de comportamento dentro do contexto de sala de aula. Entender essa visão, essa realidade, significa favorecer a prática docente dos futuros professores, já que tira deles tanto o peso quanto a cobrança de serem os instrumentos responsáveis pela transformação da sociedade, humanizando e profissionalizando sua ação, o que é muito diferente de tomá-la como missão.

4.2 Teresa: A docência como instrumento de desenvolvimento do ser humano

Núcleo de Significação I: A relação ensino-aprendizagem

Indicadores:

- Necessidade de despertar o interesse nos alunos
- Acompanhamento para ajudar nas dificuldades – “estar junto”.
- Professor não passa segurança para aluno apresentar as dúvidas
- Fazer todos prestarem atenção – brincadeiras, interesse, estímulo, maneira de ensinar.
- Ensinar coisas apropriadas às diferenças de cada um – de acordo com idades, realidades, ambientes, etc.
- Ensinar relacionando com a realidade.
- Sair da “mesmice”, não permitir que a aula entre numa rotina – computador, teatro, etc.

Sentido Subjetivo: A aprendizagem depende do método do professor.

Núcleo de Significação II: A influência do professor na vida dos alunos.

Indicadores:

- Necessidade de demonstrar a importância da educação para pais e alunos - Experiências pessoais de ter influenciado amigos para buscarem novas alternativas.
- Mudar a idéia de mundo das pessoas – p.ex.: adolescentes.
- Os atos do professor marcam a vida dos outros
- Os professores como “pai e mãe” de alunos
- Boa relação aluno-professor – liberdade de expressão.

Sentido Subjetivo: A docência é um instrumento para auxiliar no desenvolvimento da pessoa como um todo.

Na entrevista feita com Teresa, diferentemente da feita com Joana, preciso de um pouco mais de tempo para descobrir com o que ela relaciona o que vê. Parece-me que ela é mais reticente que Joana. Ou então, que não tem muita facilidade de se abrir, de se expressar. Chego a me perguntar se, por acaso, ela achou que deveria ter respostas certas ou erradas, pois nas primeiras perguntas, percebo uma preocupação em responder de acordo com conteúdos específicos, mas que me parecem mais uma questão de aprendizagem de sala de aula do que, necessariamente, uma visão pessoal.

Na análise da primeira imagem, comentando sobre suas impressões, diz que o que lhe chama a atenção é o fato de que algumas crianças estão “*morrendo de vontade de falar*”. Pergunto-lhe o porquê, e ela me diz que é porque todas estão levantando a mão para falar.

Então, pergunto-lhe se ela fosse a professora de tal classe, se os alunos reagiriam da mesma forma. Ela me responde: *Eu acredito que sim. Porque eu ia tentar fazer o máximo pra despertar o interesse neles. [...] normalmente com criança, para você conseguir manter a atenção deles, precisa fazer algo que seja interessante para eles* [grifo meu]. Aqui está um ponto que me chama a atenção. Teresa parece entender que, para que os alunos se interessem pela aula, é necessário que o professor atue de forma a despertar o interesse deles.

Essa idéia se repete quando conversamos sobre a imagem 4. Ao questioná-la sobre os desafios que a mesma possuiria para ensinar, comenta: *Acho que é prender a atenção do aluno. Acho que é conseguir com que eles se desliguem de tudo e prestem atenção no que ela está fazendo.*

Nessa segunda ocorrência aparece o indicador de que, para Teresa, há uma idéia acerca da atuação do professor que define o tipo de rendimento da classe, que define o interesse dos alunos na aula.

Quando comenta sobre a imagem 2, afirma que a professora “*está ali do lado, está ajudando [...] o aluno deve estar com alguma dificuldade*”. Ainda refletindo sobre a imagem, afirma:

Hoje há professores que não querem mais saber disso não. Eles passam tudo e o aluno é obrigado a descobrir tudo sozinho. [...] Nessa imagem, o professor está interessado realmente em ensinar. Não só por obrigação, mas porque gosta. [grifos meus]

Aqui, Teresa não somente comenta o fato da importância do professor estar ao lado, para auxiliar nas dificuldades. Faz uma crítica à maneira como, de acordo com ela, os professores lidam com as dificuldades dos alunos, afirmando que o professor só demonstra estar realmente comprometido com o ensino quando acompanha como o aluno está fazendo. E, o que motiva o docente a agir assim é o fato de “gostar” de ser professor.

Falando disso, ela se lembra de sua época de aluna, quando tinha oito anos, e afirma que tinha medo de falar, por isso, “*muitas vezes, fazia errado, mas não chamava o professor*”. Por quê? “*Por causa da posição do meu professor. [...] Ele não passava essa segurança, e as pessoas tinham medo de perguntar*”.

Em outro momento, comentando sobre o que tornava um professor bom ou não, responde: “*Eu acho que é um bom professor [é aquele que está] ali com o aluno, está junto, [...] está preocupado*”. Novamente, aparece a idéia de que o interesse do professor no desenvolvimento do aluno é o que faz diferença em sua prática, é o que o caracteriza como bom ou não.

Por essas idéias, percebemos que, para Teresa, é a atitude do professor que define como os alunos se comportarão quanto ao seu processo de aprendizagem. Parece que, para ela, a motivação do aluno para a aprendizagem está nas mãos do professor. É ele que é responsável por despertar o interesse dos alunos para o aprendizado.

Falando sobre a questão de despertar o interesse, Gonzalez Rey (2006) afirma que “os professores devem estar conscientes que, sem a conquista do interesse do aluno, a aprendizagem nunca poderá transcender seu caráter passivo-reprodutivo” (p. 40, grifo meu). Para ele, o professor deve ser realmente um instrumento de motivação para que o aluno possa desenvolver-se como sujeito reflexivo e pensante, que deve ser o objetivo da prática pedagógica (*Ibid.*).

Para Teresa, o interesse é despertado por meio de práticas específicas. Ao comentar a imagem 8, ela começa a falar sobre o que tornaria a aula interessante. Ela diz: “*Fazer teatro, alguma coisa que vá prender mesmo. Você tem que procurar soluções possíveis, então seria melhor usar esse lado, fazer com que os alunos se envolvam, não só ficarem lá, olhando [o professor], só prestando atenção*”. Pois, de acordo com ela, o professor deve “*envolver o aluno para fazer com que ele entre no que ele está falando*”. Ela fala isso baseada em sua própria experiência:

Eu tive um professor que [...] nunca tive um professor melhor. Eu odiava história, e ele explicava de uma forma, só com brincadeira, [...] ele era um professor extrovertido. Não tinha que levar ‘assim, assim, assim, e acabou. Tinha dia que ele se vestia de palhaço

pra dar aula. [...] Isso mexeu muito comigo. Eu ficava prestando atenção.

Assim, essa experiência que avalia como bem sucedida parece marcar sua vida de aluna e neste momento, quando reflete sobre a docência do lugar de quase-professora, revela a configuração de sentido de docência que envolve despertar o interesse do aluno e mudar seu conceito sobre determinada disciplina.

Sua proposta é a de trabalhar os aspectos outros que não “*escrever na lousa, o aluno copiar, marcar prova*”. Mais à frente, ela afirma: “*Ficar só ocupando toda a lousa, apagar, copiar toda a lousa, e apagar... o aluno não tem interesse, e se ele não tem interesse, ele nunca vai respeitar [o professor], nunca vai parar para ouvir o que ele [o professor] está falando*”.

Portanto, na opinião de Teresa, é envolvendo o aluno, é trazendo-o à participação na atividade pedagógica, é buscando fazer com que ele se envolva no contexto da aula, que o professor promoverá uma melhor aprendizagem. Gonzalez Rey (2006), comentando sobre esse assunto, afirma que “a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados” (p. 31).

A conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. O aluno vai entrando em um caminho que o obrigará a assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade do aprender. [...] O aluno torna-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de [...] se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. (GONZALEZ REY, 2006, pp. 39, 40).

De acordo com essa citação, é no processo de pensar, envolver-se, e posicionar-se que um aluno se torna sujeito de sua própria aprendizagem. É no espaço do diálogo que ele realmente aprende, já que aprender não deve ser visto apenas como um processo de reprodução de conhecimentos, mas de pensamento, reflexão e produção de conhecimento (*Ibid*). Parece ser deste tipo de relação professor-aluno-conhecimento que Teresa fala.

Na análise da imagem 5, Teresa afirma que “*a melhor maneira de aprender mesmo é se levando pra realidade da pessoa, o que ela vive.*” Ou seja, o professor deve buscar contextualizar o que está ensinando, de forma que os alunos estabeleçam relações com suas experiências e a aprendizagem se configure como significativa.

É diante disso tudo que podemos entender que um aspecto configuracional de significação de Teresa, baseado em suas experiências passadas, suas crenças, seus valores, seus contatos com outros professores, é o que se refere ao sentido subjetivo de que a aprendizagem depende do método do professor.

Agora, qual deve ser a motivação para que o professor busque a melhor opção de ensinar? Por que investir no processo de ensino-aprendizagem? Para Teresa, porque o professor é alguém que afeta a vida de outras pessoas.

Na análise da imagem 2, Teresa diz que ela se recorda de sua infância, pois sua *cidade é uma cidade pequena, pessoal, mais simples... quer dizer, eu nunca estudei em escola particular. Sempre foi escola do Estado.* Então, ao falar sobre os principais problemas que se enfrenta numa realidade como essa, ela diz que se recorda de uma situação muito característica de sua escola:

Na minha sala [...] você via casos [...] terríveis: ‘Ai, não sei o que estou fazendo aqui, não era nem pra eu vir hoje’. Era assim, porque o pai às vezes trabalhava num sítio, porque morava em sítio, não queria que o filho fosse pra escola, porque queria que ele ficasse ajudando.

Então, motivada pela lembrança, continua a falar sobre sua atitude:

Muitos de meus amigos hoje estão fazendo alguma coisa porque eu fiquei no pé mesmo. [...] Eles não queriam saber de nada, e eu ficava ‘não, porque você tem que fazer, você tem que fazer, você tem que fazer’. Tanto que hoje não estão na faculdade, mas estão fazendo um técnico, estão fazendo algum curso profissionalizante. É uma coisa que mexe com você, te incomoda. ‘Eu não quero ser assim’. As pessoas, às vezes, têm condições, mas não querem. [grifo meu].

Nessa lembrança, percebemos como ela configura o sentido de fazer diferença na vida de outras pessoas. Para ela, o fato de ter pressionado seus colegas foi o que lhes motivou a tentarem novas oportunidades. Além disso, ela

chega a afirmar que as pessoas que têm condição, muitas vezes não têm o desejo de tentarem algo mais. Assim, podemos entender que Teresa enxerga a possibilidade de influenciar a vida de outras pessoas por meio de um conselho, de uma atitude acertada, em determinados momentos e a forma como configura os sentidos de ajudar na relação com a escola indica que entende a escola como um caminho para o acesso a outras oportunidades.

Comentando a imagem 5, ela fala da característica dos adolescentes e qual seria a principal dificuldade de um professor de adolescentes, ela afirma: *adolescentes sempre sabem tudo. Eles são 'donos do mundo', os donos da verdade. [...] eu acho que a dificuldade seria mostrar que não é só aquele mundinho deles.* Por essa citação, novamente, percebemos que Teresa acredita na possibilidade de mudar o pensamento das pessoas por meio da influência de uma fonte externa, que nesse caso seria o da professora dos adolescentes.

Quando fala da imagem 8, ela afirma: *o que você faz vai marcar de alguma forma a vida das pessoas.* Agora, ela amplia o fato de que você não apenas pode ajudar uma pessoa a ter uma nova direção na vida. Ela fala que no contato com as outras pessoas, você vai marcar a vida delas de alguma forma.

Questionada acerca da razão pela qual as pessoas escolhem fazer pedagogia, Teresa afirma:

Porque algumas pessoas querem fazer a diferença, [...] fazem pedagogia por isso. Outras por falta de opção, mas as que fazem realmente porque querem, [...] eu acho que pode ser um motivo também, por ter sofrido muito com um professor. Têm casos assim, de pessoas que sofreram muito, e sempre falam: 'quando eu crescer, quero ser professor e fazer diferente'. Porque sofreram muito com isso.

Essa idéia, ligada à maneira pela qual ela vê a influência de uma pessoa na vida de outras, serve de indicadores para sua visão acerca do papel do professor. Também revela as formas de identificação com a profissão que mobilizam sua escolha: a identificação ou não identificação com a imagem de docência – no caso, relacionada aos motivos da escolha: quer de fato fazer porque quer fazer diferente do professor que teve. Essa declaração demonstra o papel da experiência do sujeito na constituição da identidade profissional ao

revelar a emocionalidade envolvida no processo de escolha e que se constitui como indicador de configuração de sentidos da docência.

Ao final da entrevista, pergunto-lhe quais as qualidades de um bom professor. Sua resposta é:

Eu acho que... ser professor é... ensinar claro, mas é falar e ser ouvido também. Não só falar, é escutar também, porque a gente tem que aprender com o aluno. Então o importante é esta relação professor/aluno, [...] não deixar professor lá e aluno aqui. Pois é com isso que vão se desenvolver todas as outras coisas: uma boa aula, incentivar o aluno, o aluno gostar de você. [...] o importante é uma boa relação entre professor e o aluno. [grifos meus].

Nesse ponto, Teresa mostra que o contato entre aluno e professor não deve ser simplesmente com o intuito de transmitir conhecimento. Deve ser mais, deve ser de troca, de interação, de múltiplo aprendizado. Ela ainda afirma que “*ser professor [...] é ensinar claro, mas é falar e ser ouvido também*”. Com isso, o que ela quer dizer é que na relação do professor e do aluno, deve haver um tipo de contato que, de acordo com ela, ajude o aluno a gostar do professor, pois é dessa maneira que ela entende ser possível uma boa relação entre professor e aluno. E há a necessidade de uma boa relação, para que o professor possa falar e ser realmente ouvido.

Ampliando essa idéia, Teresa apresenta o que entende que deve ser o papel do professor:

Eu acho que o professor não tem que ser só professor, também não acredito que tenha que ser pai e mãe, não totalmente, já que hoje tem pai sem responsabilidade. Mas não é ser apenas professor e acabou. Não é só o que você dá em sala [...]. Eu acho que o professor tem que ser amigo, porque o aluno tem que ter confiança nele. Se ele tem confiança e você tiver que falar 'não, não, não', ele vai entender. E se ele errar, você vai poder ajudar. Mas, se ele não abre espaço, se você é aquele professor sério, que [só cumpre a obrigação], se não dá liberdade para os seus alunos, não adianta, pra quê? Então, eu acho que tem que ter uma boa relação entre professor e aluno. Não só no nível de professor e aluno, mas tem que ser amigo também [grifos meus].

Neste trecho de fala observa-se que o sentido subjetivo acerca da docência demonstra um forte indicativo. Para ela, o professor ocupa um lugar de destaque, seja como conselheiro, seja como pessoa que influencia os alunos nas decisões. Ela apresenta uma idéia de docência quase com um sentido de paternidade/maternidade. O tipo de relação, segundo ela, deve ser baseado na confiança mútua, para que o aluno aprenda a respeitar os limites. E, para que tal ocorra, é necessário haver uma relação de amizade entre aluno e professor.

Essa idéia sobre a relação entre docente e aprendiz difere da noção da relação entre professor e aluno como personagens do processo de aprendizagem. De acordo com Mitjans Martínez (1997, p. 160 *apud* GONZALEZ REY, 2006, p. 41),

[O processo de aprendizagem deve] assegurar, mediante as ações e reflexões do professor, o envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem. O aluno, e não o professor, quem é o sujeito do processo. O professor é o facilitador da aprendizagem.

Por essa citação, a autora procura pontuar que é na relação entre aluno e professor que o processo de aprendizagem se desenvolve. Mas essa deve ser uma relação de facilitação, valorizando o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, abrindo espaços e oportunidades para que desenvolva a autonomia de pensar, refletir, criticar e ser diferente. Esse posicionamento exige, por parte do professor, muita segurança e muita abertura, pois o aluno terá a oportunidade de discordar das idéias do professor. Além disso, o papel principal, o foco, não deve ser o professor, mas sim o aluno. Ele é o sujeito do processo. Colocar essa responsabilidade, de ajudar a desenvolver o aluno como um todo, influenciando-o em suas decisões de vida, exige do professor uma maturidade e uma visão de vida que acaba colocando-o no papel principal da relação. Implica também uma visão de docente como sabedor e com mais experiência para indicar os melhores caminhos e as melhores decisões que devem ser tomadas pelos alunos. Essa visão pode muito bem contribuir para que um professor/uma professora, depois de formado, diante da realidade que enfrenta, acabe sofrendo duros reveses, pois desconsidera a questão da maturidade e da visão do caráter singular e multideterminado do processo de aprendizagem e da relação no contexto educacional (GONZALEZ REY, 2006).

4.3 Mara: o aspecto afetivo como constituinte da docência

Núcleo de Significação: A docência como relação permeada por afetos

Indicadores:

- Boa experiência com professoras no passado – envolviam-se com os alunos, “como mães”.
- Experiência de não identificação com o estilo de docência praticado pela mãe – severidade, formalidade, aparência.
- Vivência com aluna que se identificou com ela.
- Sentimento de falta de contato maior por parte de alguns de seus professores, quando aluna.
- Crença de que o bom professor faz diferença na vida do aluno – “Eu me importo com você”.

Sentido Subjetivo: O professor como importante referência afetiva para os alunos.

Mara já teve contato com a sala de aula, e com os alunos. Ela fez a formação em Magistério no Ensino Médio.

Na análise da primeira imagem, Mara traz à tona uma relação e uma referência que permeia toda a nossa conversa. No diálogo acerca da professora, ela relembra algumas histórias de sua vida, e professoras que fizeram diferença para ela.

Relembrando seu tempo de aluna, afirma que tinha uma professora que

não estava só para passar o conteúdo. Ela era uma professora que se envolvia com a vida dos alunos. Ela se preocupava tanto com o que o aluno estava fazendo quanto com a matéria que tinha que dar. Ela juntava a história de vida do aluno com a matéria. [...] Ela chegava ao final da aula e [...] se tinha alguém triste, falava: ‘o que está acontecendo? [...] vem, vamos conversar’. Ela realmente se envolvia com [...] a vida do aluno.

Para ela, tal atitude da professora é que caracterizava uma boa docente. Falando de outra professora, que também a marcara, comenta que a melhor lembrança que tem dela é “*o modo carinhoso de envolver a gente. Ela [...] era carinhosa com a gente*”.

Isso é algo importante para Mara, porque, segundo ela, era o oposto ao que sua mãe, que também era professora, fazia. “*A minha mãe, consegue o respeito dos alunos pelo medo, e não por carinho, pela pessoa que ela é*”. Essa referência da mãe é algo que surge aparentemente sem razão, mas que durante o período da entrevista vai ganhando força em todo o processo de configuração de sentido da prática docente para Mara. Para ela, uma boa professora é aquela que demonstra carinho, afeto e gentileza, porque “*minha mãe sempre foi muito rude comigo*”. A mãe, aparentemente, se torna uma fonte de não identificação com a profissão docente, mas que serve como referência para o que Mara, quando professora, deseja fazer diferente.

Durante seu período de ensino médio, quando cursara o magistério, Mara teve muitas oportunidades de entrar em sala de aula, para substituir professores, inclusive sua mãe. Ela diz que via “*muitas crianças [...] que cutucavam uma à outra, que estavam fazendo bagunça, e diziam: ‘É filha da professora x, vamos ficar quietos’*”.

Por essa razão, ela se sentia

meio constrangida porque eu pensava assim: “Será que eu sou uma péssima professora, uma péssima substituta de professora, para os alunos ficarem ou quietos, ou prestarem mais atenção, quando falavam o nome da minha mãe?” Respeitavam-me por eu ser a filha da X.

Essa dificuldade, a aparente visão de incapacidade, toma um sentido muito forte sobre a própria capacidade de ensinar de Mara. Já que o respeito parecia ser proveniente apenas do fato de ser filha da professora X, ela começa a questionar sobre sua real capacidade de ser professora.

Nesse contexto, podemos perceber que no ato de ensinar, e de ser aluna, Mara vai constituindo sua representação de como será como professora. De acordo com Guimarães (2004),

No processo de aprender a ensinar, a forma é também o conteúdo da formação. É num curso de graduação específico e com seus respectivos professores que os alunos estão aprendendo a profissão e têm como referência para construírem a sua profissionalidade. (p. 57)

É na vivência junto a professoras com quem se identifica, que Mara vai construindo sua própria versão do que é ser professora. Valorizando algumas, mas principalmente rejeitando a imagem da mãe, pelo menos por meio de seu discurso, a jovem começa a delimitar o que pretende fazer com sua prática profissional.

Questiono sobre a escolha pela pedagogia, diante de tal dificuldade pessoal. Ela diz:

Desde criança eu quis ser professora, mas minha mãe sempre quis me tirar desse caminho. Ela falava que ser professor não dava futuro, [...] que professor não era professor era sofredor. [...] [Essa] é uma área que eu gosto. Por mais que eu visse esse lado de ser professora, de ser filha de professora, ainda mais filha da professora X, o que mais me influenciou a ser professora foi dar as aulas práticas.

Uma escolha aparentemente da infância parece configurar para Mara a idéia de ser professora. O fato de ela gostar pode estar ligado ao fato de conviver durante sua vida com a realidade escolar. No entanto, o que realmente a motiva para a escolha da profissão docente é a atuação no contexto. É no momento da prática pedagógica, do contexto real em sala de aula, que Mara começa a se perceber como docente. Ainda falando sobre sua escolha, ela lembra uma ocorrência que demonstra ser um diferencial em sua vida:

E teve uma época que estavam precisando de professora de reforço e eu precisava de horas de estágio, então minha mãe me colocou para dar as aulas de reforço. [...] Isso foi no final do ano retrasado. No final do ano passado, uma aluninha olhou para mim e disse: “Professora, se fosse pra eu bagunçar na sala tudo de novo, deixar de fazer tarefa tudo de novo, se fosse pra eu faltar na escola sem motivo tudo de novo, fazer tudo que for errado, (foram essas palavras que ela usou) fazer tudo que for errado, eu faria tudo de novo”. Eu olhei para ela, e perguntei: “Mas porque Bruna?”. “Porque eu quero ter aula com você”. Isso foi o que mais me incentivou. Porque tudo aquilo que eu achava sobre ser uma

péssima professora, caiu por água abaixo. “Puxa vida, estou fazendo a diferença na vida de uma aluna”.

Uma situação que evoca uma emoção diferenciada e que configura para ela um importante indicador de sentido para sua percepção de si como docente. Entender o significado do trabalho na prática, perceber dificuldades, e a presença de aparentes recompensas, como no caso, o “fazer a diferença na vida da aluna”, tudo isso serve como aspecto importante naquele momento para configurar para Mara sua escolha de ser professora.

Um fato interessante que pode ser pontuado nesse relato de Mara é que sua percepção de si mesma como professora vem do momento da prática, e das respostas que ela recebe como resultado. Entender como é capaz de agir e influenciar alunos é o que parece motivar a escolha de Mara pela docência.

Para Cunha (2005), “os professores produzem-se em função das relações que estabelecem principalmente com seus alunos” (p. 196). Essa experiência se deu no caso de Mara, pois é quando se relaciona com a aluna, quando se percebe útil, e recebe a valorização por parte da pequena estudante, que ela se descobre capaz de atuar como professora, e que se sente fortalecida em sua disposição de atuar como professora. A influência que causa na vida de outra pessoa é um aspecto que se configura como de muito valor para sua escolha de atuar como docente.

Mas, para ela, essa influência deve se dar, principalmente, por meio do envolvimento afetivo. Comentando sobre suas impressões da imagem três, Mara diz que se fosse professora, estaria *próxima aos alunos*. Pergunto o que ela entende por próxima. Ela responde: *estaria no meio ou do lado dos alunos ou com os alunos ao redor [...], ou estaria atrás dos alunos*.

Essa idéia de envolvimento, de aparente companheirismo, ganha contornos mais fortes. Ainda comentando sobre a imagem três, mais especificamente sobre a postura da professora, ela diz que a mesma *não aparenta estar próxima dos alunos*. Para explicar essa impressão, ela diz o que caracterizaria a professora estar próxima aos alunos: *eu imagino que se fosse uma professora próxima, ela estaria no meio ou ao lado dos alunos, ou com os*

alunos ao redor dela, ou ela estaria atrás dos alunos, mas não do lado, que é o jeito em que ela está.

Esse pensamento ela desenvolve mais quando comenta sobre suas impressões acerca da imagem seis. Para ela, o professor da imagem demonstra ter atraído *a atenção deles e ganhou o carinho deles*. Para ela, isso seria importante porque é dessa maneira que o professor teria como ensinar. Então, pergunto o que os alunos esperam de um professor, para que tenham a atenção atraída a ele. Ela comenta:

Um professor que esteja realmente querendo saber o que acontece com eles, esteja preocupado com a vida deles, também poderia atrair. Tem que olhar pelo amor e pelo afeto. [...] você estaria conhecendo mais o aluno e o aluno te conhecendo mais.

Portanto, essa idéia de valorização do aluno por parte do professor, o fato de o aluno ter no professor alguém que o reconheça, que saiba “olhar pelo amor e pelo afeto”, parece ser um indicador do sentido subjetivo acerca da docência para Mara.

Na análise da imagem dez, pergunto a Mara o que realmente significa ser professor. Sua resposta é:

Ser professor não é apenas transmitir conhecimento para o aluno, não é apenas fazer uma transferência. É [...] se envolver com o aluno, é mostrar e ensinar a ele como viver. [...] Que sem aquilo [...] não vai conseguir se dar bem na vida[...]. Não vai conseguir fazer a diferença. [...] Como professor] você pode fazer diferença na vida de uma pessoa, de um aluno. [...] Você vai preparar [o aluno para o futuro], mostrando a realidade pra ele. [...] Mas que ele não desista [...] porque vai conseguir.

Para Mara, o papel do professor é fazer a diferença na vida de seus alunos. Mas uma diferença que ultrapasse simplesmente a questão cognitiva, entrando também nos aspectos sociais e emocionais. Ainda falando sobre o tema, ela diz que [o professor] *pode ser a única pessoa no mundo da criança que diz: ‘[...] eu me importo com você, eu quero te ver bem, eu quero saber o que você tem’. [...] me ajuda, porque eu vou te ajudar [...].*

Pergunto para ela o quanto isso fez ou faz diferença na vida dela. Ela me responde que para ela fez muita diferença. *Eu muitas vezes não tive essa atenção assim [...] na questão familiar eu não tive tanto afeto. [...] Carrego até hoje alguns professores como se fossem minhas mães.* Aqui está um indicador muito forte que está presente em sua própria configuração do sentido subjetivo da docência. Em sua vida, em suas necessidades, os professores a supriram de diferentes formas.

Pergunto como ela pretende agir, quando professora. Sua resposta é *quero ser uma boa professora, que agrade, que saiba ter essa visão do que o aluno precisa e do que não precisa, [...] que saiba interagir com os alunos e se preocupar com eles também.*

4.4 Isabel: a docência como um caminho para uma vida melhor

Núcleo de Significação: A Docência cria condições para melhorar a própria vida e a dos outros.

Indicadores:

- *Histórico escolar* – castigos físicos, dificuldades nas séries iniciais.
- *Sentimento de incapacidade para fazer faculdade* – “Não sei como cheguei aqui”, “você é burra”.
- *Condição de trabalho* – trabalhar: dia inteiro como monitora X meio período como professora.
- *Tratamento aos rejeitados em sala* – Alunos com necessidades especiais, “mais desprezados e mais carentes”.
- *Bom professor* – muita força de vontade e sabedoria para vencer as dificuldades e incutir uma mentalidade vencedora nos alunos.

Sentido Subjetivo: a docência é um meio e não um fim

Isabel foi a entrevistada que mais demorou a chegar. Ela atrasou quase 45 minutos. Esse fato se constituiu dado para as primeiras análises e reflexões sobre sua relação com a docência. Quando chegou, desculpou-se, e se colocou à disposição para começarmos a atividade.

Ao lhe ser mostrada a imagem um, ela demora a responder, ficando em silêncio por uns minutos. Buscando dar-lhe mais confiança, avisei que ela poderia ficar calma, que eu apenas queria saber as impressões dela acerca da imagem, e que não buscava obter uma resposta dita correta. Ela diz: *Ai meu Deus do céu, não acredito. [...] Vou falar igual minha irmã: ‘Mas o professor escolheu você?’ Respondi: ‘É acho que eu falei que podia e ele quis’.*

Essa hesitação inicial de Isabel revela os primeiros indicadores de sua dificuldade com a pesquisa ou com questões escolares, já que as imagens selecionadas dizem respeito a contextos escolares. A confirmação veio com o decorrer da conversa, ainda enquanto falamos sobre as impressões que teve com a primeira imagem. Em determinado momento, diz: *Eu sempre tive muita dificuldade na escola.* Em outro momento, complementa: *Eu tenho [...] trauma da escola.* E mais à frente, explica: *Eu odeio escola, odeio estudar.*

A princípio, penso que Isabel não se vê como professora, não se interessa pela área, pois demonstra ter muita dificuldade com o contexto escolar em si. Explorando um pouco as memórias que aparecem por meio das impressões manifestadas na relação com a imagem, ela me conta:

Parei de estudar aos 16 anos, e aos 17 já casei. Nessa época, eu já tinha repetido a 3ª e a 6ª séries. [...] Eu tinha muitas dificuldades. Meus irmãos não repetiam, por que então que tinha que ser eu a repetir? [...] Minha dificuldade vem do berço. Quando minha mãe me colocou na escola, eu estava com oito anos e meu irmão, que estava com nove, entrou comigo na 1ª série. Só que ele já sabia ler tudo, fazer conta de cabeça... eu não. [Um dia], a professora o chamou e deu uma prova de nível de 3ª série. E ele pulou lá pra frente. [...] Eu estava com oito anos, e nem na 1ª eu fiquei. Minha mãe me ensinava em casa, antes de ir para a escola. [...] Quando ela ia perguntar o que eu tinha entendido, eu dizia: 'Eu não sei'. Ela respondia: 'Você é burra'. Assim, eu já entrei na escola achando que era burra. [...] Eu sofri muito com uma professora [...] ela batia com uma régua em minha cabeça, me puxava o cabelo, me humilhava na frente dos outros, e me mandava embora. [...] Apanhei muitas vezes na frente dos alunos, dos amigos, dos professores [...]. Eu não me lembro de nenhum elogio que algum professor tenha feito para mim.

Ao final dessa fala, Isabel está chorando, o que evidencia a emocionalidade presente nos sentidos subjetivos sobre sua vida de aluna, que se configuram neste momento da entrevista. O mais interessante é a forma como Isabel reagiu às suas experiências ruins em relação à escola. A mesma situação poderia ter despertado nela um desejo de superar todas essas dificuldades, e assim demonstrar força de vontade que a impulsionasse a agir. No entanto, percebemos que ela sente e sofre com as experiências e os abusos verbais pelos quais passou e que lhe são dados pelo grupo de alunos, professores e até a família. Percebemos também uma tendência a entender a capacidade escolar apenas como um processo reprodutivo-passivo do conteúdo. Não é valorizada sua história de vida, suas potencialidades, sua possibilidade de se desenvolver criticamente diante desses contextos. Assim, num primeiro momento, ela configura um sentimento de incapacidade, de pouca possibilidade escolar e de futuro por meio dos estudos, já que mais a frente, afirma: *Não sei como estou fazendo uma faculdade hoje! Nem sei como cheguei até aqui.*

O sentimento de incapacidade de que se apropriou durante sua vida chega ao ponto de gerar uma impossibilidade de entender a razão pela qual se encontra numa sala de aula universitária.

Como, então, pode ser possível para uma pessoa com aparente incapacidade para a escola, entrar em um curso de pedagogia?

Ao ser questionada sobre sua escolha pela área, ela diz que antes o *que achava legal era ser enfermeira, cuidar de doente mesmo. Mas eu não estudei, depois passou.* A escolha de Isabel referia-se a cuidar dos menos favorecidos. Talvez, tal desejo tenha partido da aparente falta que sentiu durante seu período de escolarização, que ela configurou como sendo um período de incapacidade e desprezo.

Prestei um concurso público e passei como monitora de creche. [...] Como já sou funcionária pública, o caminho mais fácil é a pedagogia, porque eu posso continuar com as series iniciais ou educação infantil, que é berçário, e que é o que já faço, ou maternal e pré-zinho. [...] Como eu já to na creche se eu não estudar eu vou morrer sendo monitora eles não vão efetivar [...] Eu trabalho dez horas diárias, enquanto minha irmã, que é professora, trabalha metade. [...] Qual seria melhor? [...] Trabalhando na creche também, vendo outras professoras, que continuam, [...] vejo que não é tão difícil assim estudar. [...] porque eu gosto da idade que cuido, que é dois aninhos [...]. Então, a melhor coisa é a pedagogia.

Aqui, aparece o primeiro indicador de que a pedagogia é um meio, e não a finalidade para o que deseja fazer. Para Isabel, é pela pedagogia que ela pode fazer o que deseja, que é cuidar de crianças. Esse sentimento de cuidar, que era o fator motivador para o estudo de enfermagem. Descrevendo sua rotina, ela diz:

Em primeiro lugar, ele vem com a fralda da noite. Tem que dar banho. [...] Outra, tem que saber por que está chorando e o que aconteceu. Eu agacho ou sento no chão. Se não dá pra sentar, levanto a criança e ponho em pé no fraldário [...] e converso com ele com carinho. Abraço, beijo, converso, faço dormir no colo, porque muitas vezes eles têm trauma, choram muito. Canto para eles. Dou uma atenção especial. Como professora, eu penso que é tentar ser assim: dar uma motivação maior, um incentivo maior, para aquelas crianças menos favorecidas e mais carentes porque elas têm mais dificuldade de entender.

O aspecto do cuidar está muito presente na representação de Isabel acerca da prática docente. A idéia de suprir necessidades, cuidar de aspectos que são deficitários nas crianças que ela denomina de “menos favorecidas e mais carentes”, surgem aqui se configurando como parte da imagem da docência. Considerando a faixa etária com a qual ela trabalha isso pode ser entendido, pois com crianças de zero a dois anos, não há diferença entre o educar e o cuidar. Ambos se relacionam com a atitude de dar carinho, de aliviar a angústia, de lidar com possíveis preocupações que os alunos venham a ter.

Isso se relaciona com o que já foi citado anteriormente nesse trabalho, na parte em que a educação é vista muitas vezes, em virtude da demanda que há na região ou no contexto em que se encontra, como uma atividade mais assistencial do que necessariamente de ensino (TEDESCO; FANFANI, 2004). No caso específico de Isabel, é pela educação que ela pode exercer o papel de prestar assistência a crianças que aparentemente não teriam alternativa. Percebemos, pelas palavras que usa, e pela atitude de descrever o seu contexto como professora, o conhecimento acerca do ensino-aprendizado, que ela obtém no curso de pedagogia, juntamente com os preceitos das teorias pedagógicas e didáticas (CUNHA, 2005), não alcançam a complexidade de sua atuação enquanto professora.

Outra questão é que, para ela, o estudo da faculdade de pedagogia é algo que é possível de acontecer. Diante da realidade de que já está atuando na área, da boa perspectiva futura em termos de emprego, e da facilidade que pode encontrar para continuar no que gosta, tudo isso serve de estímulo para Isabel tentar a faculdade.

Questionada sobre o primeiro semestre de seu estudo, Isabel me diz: *Foi tanto ‘bombardeio’ na minha cabeça nesses seis meses, tanto, tanto, tanto... Tem horas que [...] a única coisa que eu fiz, [...] o que eu posso fazer e que depende de mim, é ir pra faculdade todo dia. [...] Eu quase não faltei às aulas.* Pelo menos aqui Isabel demonstra estar comprometida com seu curso, pois apesar de ter crenças trazidas desde a infância de sua aparente incapacidade, e mesmo quando ela usa a palavra *bombardeio*, demonstrando a dificuldade que

ela sentia, ela ainda diz que faz tudo o que pode, que em seu caso é o de frequentar as aulas.

Quando conversamos sobre a imagem seis, falando sobre as dificuldades que um professor enfrenta para lidar com diferentes tipos de crianças, diz o que pensa ser um bom professor:

Tem que ter muito amor à profissão, e muito desejo de inculcar na mente das crianças o desejo de vencer, de lutar, de ter uma vida melhor. [...] ele tem que ter muita sabedoria também pra conseguir interagir com a sala, com alunos de diversas idades, diferentes estágios de crescimento e capacidades.

Podemos perceber que na definição de Isabel sobre o bom professor se encontram aspectos relacionados a lidar com os diferentes demandas de um contexto educativo. Ao falar sobre o que o professor deve fazer, ela fala sobre inculcar um desejo de luta, de vencer, de melhorar de vida, que são características de uma tentativa de ajudar alunos com dificuldades a superarem suas limitações. E isso pode ser relacionado com o aspecto de sua própria dificuldade de vida quando aluna: Isabel não foi cuidada e constrói uma imagem da docência como educar e cuidar.

Para Tedesco e Fanfani (2004), o conhecimento das competências técnico-científicas específicas não são suficientes para abarcar todo o trabalho do docente. “[...] Na definição da excelência docente, o compromisso ético e moral com o outro, certa atitude de entrega e desinteresse, adquirem uma importância fundamental no desempenho do ofício” (p. 72). Uma disposição de ir além, de prestar uma ajuda a mais, de ser mais do que simplesmente alguém que vai, cumpre a sua tarefa, e se desliga do que fez, é o que caracterizaria uma docência significativa. É essa a idéia que Isabel demonstra por meio de seu discurso.

Assim, pela compreensão do primeiro momento de escolarização de Isabel, que ela configura como um momento de rejeição, de dificuldade, de limitador, entendemos que para ela, o professor deve se ater ao fato de que há alunos que necessitam de mais atenção que os outros. Então, em virtude de sua experiência atual como monitora de creche, e de seu contato com a área, colocando em prática também sua maneira de entender o seu trabalho como um

cuidar, um suprir a falta que para ela, está presente nas crianças como esteve presente em si própria ao longo de sua história de vida. Por fim, Isabel entende que o curso de pedagogia pode proporcionar-lhe uma alternativa mais viável à sua atividade profissional no futuro. Esses aspectos podem ser unidos no entendimento de que para Isabel, a docência serve para promover condições para melhoria da própria vida e da vida dos alunos.

4.5 Conclusão

Outros temas surgiram durante a apresentação das imagens. Só que, por questão de tempo e espaço, selecionei apenas os que aqui foram apresentados.

Para guiar-me teoricamente, optei por fazer essa pesquisa tomando por base a teoria da subjetividade conforme proposta por Gonzalez Rey, que preza pela superação das diferentes dicotomias contidas na visão e estudo do homem, e também por um reconhecimento do ser humano enquanto ativo e construído dialeticamente em relação com seu mundo, e que se constitui em diferentes momentos de sua vida, de sua história e nas influências de seu meio no momento presente. (GONZALEZ REY, 1997; 2003). O que a teoria da subjetividade propõe são canais de interpretação que não ambicionam enquadrar o sujeito em uma categoria teórica explicativa, mas compreender a sua singularidade e gerar um modelo de inteligibilidade que nos permita apreender através dela elementos relevantes para o problema estudado.

A partir dessa teoria, busquei identificar diferentes indicadores na vida de quatro alunas de pedagogia, para construir uma maneira de compreender tal organização pessoal. Para melhor compreensão, organizei os indicadores de sentido em núcleos de significação, já que a ocorrência de sentidos e conseqüentes desdobramentos são ilimitados.

A fim de acessar conteúdos emocionais mais facilmente, fiz uso de imagens que tratavam de temas comuns à educação, tais como situações em sala de aula, imagens de alunos, etc. Por meio desse instrumento, pude acessar mais facilmente discursos de caráter emocional, que tratavam das impressões das pessoas sobre o que percebiam, mas que no fundo refletiam a maneira pela qual elas mesmas viam o mundo. A cada imagem, diferentes discursos, memórias, crenças foram evocados, demonstrando em sua singularidade, todos os aspectos subjetivos do sujeito da pesquisa. Segundo Sousa (1998), a experiência com as imagens é útil, pois suscita “uma multiplicidade de atribuição de sentidos e significados, sendo estes relativos a nossas experiências de vida” (p. 153). E isso é importante em nossa análise porque para construir uma maneira de compreender os sentidos subjetivos é necessário acessar e interpretar conteúdos do passado e do presente da vida da pessoa, pois é no discurso e na leitura do mundo que aparecem os indicadores de seus diferentes sentidos

subjetivos já configurados em sua história, bem como propiciam novas configurações no momento em que se encontram.

Quando nas análises das entrevistas e dos aspectos subjetivos de meus sujeitos, identifiquei, no caso de Joana, três núcleos de significação: **a docência construída na interação entre aluno e ação do professor, o professor que inclui o aluno e a educação é uma atividade complexa, que demanda muito do professor**. Em virtude de suas diferentes experiências, de suas vivências de sofrimento, de abandono, de crença acerca da sala de aula e da pessoa do professor, entender a docência implica no sentido subjetivo de que *a prática docente é afetiva*. Já com respeito ao método do professor, ela, configurando sentidos a partir de exemplos de sua história, de crenças construídas por observação de diferentes professores agindo em diferentes momentos, e configurando o sentido subjetivo de que *o docente é responsável pela promoção e desenvolvimento da aprendizagem*. E também, para Joana, as situações nas quais seus professores comentaram sobre aspectos relacionados à sua vida, além de sua crença de que os professores devem estar abertos a ensinar mais do que simplesmente o preparo para o vestibular, mas devem ensinar para a vida, configuram para ela uma idéia de sentido subjetivo de que *a docência é uma missão*.

Na história de Teresa, dois outros grupos de indicadores podem ser entendidos como parte de seu núcleo de significação: um relativo à **relação ensino-aprendizagem**, e o outro tratando da **influência do professor na vida dos alunos**. Identifiquei os indicadores do primeiro grupo ao relacionar alguns comentários dela, com respeito à crença de que os professores devem passar segurança para os alunos apresentarem dúvidas, promover atividades que despertem o interesse deles, ensinar em relação com a realidade, sempre promover aulas interessantes e diferentes, para assim contar com a participação de todos. Por esses indicadores, propus a idéia de que para Teresa, *a aprendizagem depende do método do professor*. Já dentre os indicadores do segundo núcleo de significação, conforme identifiquei em nosso diálogo, a atuação pessoal dela com respeito a colegas que não demonstravam interesse na continuação dos estudos, além da crença de que é importante que o professor esclareça para os pais a respeito da importância da educação, e também a experiência de ter convivido com amigos que tiveram dificuldades em virtude de

problemas familiares que, segundo ela entende, atrapalharam a aprendizagem, mas que podem ser substituídos pela presença de um professor comprometido, configuram-se num sentido subjetivo sobre o papel da docência como *um instrumento para ajudar no desenvolvimento da pessoa como um todo*.

Já na análise de Mara, percebe-se muito forte a tendência de que a docência é uma questão que envolve muito os aspectos afetivos. Em seu núcleo de significação, que denominei **a docência como relação permeada por afetos**, percebi que as experiências que ela considera como tendo sido boas em seu passado com outras professoras, a experiência de não identificação com o estilo de prática docente de sua própria mãe, além de suas próprias vivências como professora, e a crença de que o bom professor faz diferença na vida do aluno, contribuíram para o entendimento do sentido subjetivo dela com respeito ao docente como alguém que é *uma importante referência afetiva para os alunos*.

Por fim, com Isabel, identifiquei indicadores que se configuravam em um núcleo de significação que denominei como **a docência cria condições para melhorar a própria vida e a dos outros**. Para tanto, relatei as experiências relativas ao seu histórico escolar, seu sentimento de incapacidade para graduar-se num curso superior, seu momento atual de trabalho e sua perspectiva futura, a maneira como ela entende que é e como deve ser o tratamento dispensado a alunos que ela denomina de “rejeitados” em sala de aula, e sua crença acerca do que caracteriza um bom professor. Assim, propus para ela o sentido subjetivo de que *a docência é um meio, e não um fim*.

A percepção desses diferentes núcleos de significação, e a interpretação desses indicadores que me permitiram a construção desses diferentes sentidos, e também a percepção da valorização dispensada pelas estudantes para suas experiências, me levou a refletir sobre algumas questões que considero relevantes para o presente trabalho e para a promoção de futuros debates, conforme apresentado nas páginas seguintes.

Considerações Finais

Ao final desse trabalho, reconheço os percalços e as dificuldades por mim enfrentadas para a elaboração do mesmo. No entanto, isso não me impediu de valorizar a caminhada, pois foi nesse processo que percebi um amadurecimento pessoal, teórico e metodológico, já que me proporcionou uma oportunidade ímpar de pensar e colocar em debate a linha teórica e metodológica da subjetividade, que tem sido um tema que tenho estudado já por algum tempo.

Esse estudo ganhou significado para mim em virtude de questionamentos pessoais acerca de meu percurso da construção da minha própria representação de mim mesmo como docente ocorrida com o passar do tempo, em diferentes momentos de minha própria história. Assim, discutir esse processo e, principalmente, os diferentes momentos e sentidos subjetivos envolvidos na configuração do ver-se como professor para alunos de pedagogia se tornaram uma inquietação pessoal que me levou à busca de informações que me permitissem uma melhor compreensão de tal fenômeno, podendo assim auxiliar minha própria identificação pessoal com a docência.

Em primeiro lugar, percebo uma reincidência da crença acerca dos aspectos afetivos da docência. Aspectos cognitivos aparecem como segundo plano, quando comparados com as possibilidades afetivas da atuação do professor em contextos de sala de aula. Tem-se a impressão de que é mais importante um professor bem gabaritado interpessoalmente, do que um professor que tenha obtido uma formação teórico-curricular apropriada. Em cada entrevista, de uma maneira ou de outra, esse aspecto surge como sendo de importância quase que elementar para a prática docente. Entender o aparecimento dessa tendência permite uma melhor compreensão de um fenômeno dentro da pedagogia e da formação de professores. Com a mudança da educação tradicional para a construtivista ou crítica, os cursos de formação de professores passaram a dar grande ênfase nos aspectos relacionais, colocando o foco do ensino nos alunos e perdendo a dimensão do conteúdo ou do conhecimento, ou mesmo da formação da pessoa do educador. Isso pode ser percebido, principalmente, nas falas de Joana e de Mara, que são caracterizadas por experiências passadas de grande valor afetivo.

Concordo com a idéia de Villa (1998), quando afirma que se deve continuar estudando a formação de professores, pois parece que os regulamentos e as leis relativas à prática docente não estão dando conta de eliminar os

problemas da docência. “A causa pode estar no fato de que a busca das causas centrou-se no sistema educativo, esquecendo que este não é um sistema absolutamente, senão um reflexo do que acontece na sociedade em geral” (p. 28). É nesse contexto que a proposta da pesquisa da subjetividade, conforme apresentada nesse trabalho, pode trazer grandes contribuições. Por lidar com o ser humano em seu momento histórico e cultural, essa teoria é capaz de dar visibilidade aos fenômenos individuais levando em consideração suas singularidades e unicidades, proporcionando oportunidades de uma melhor compreensão acerca dos complexos processos de configuração de sentidos subjetivos do ser humano. O enfoque precisa ser dado no contexto, no todo, e precisa ser abandonada a visão de que corrigindo apenas uma coisa aqui, outra ali, tudo irá se resolver. É necessário haver uma discussão maior, que inclua uma gama de profissionais para que, com suas diferentes visões da realidade, seja capaz de elaborarmos um processo educacional que possibilite a formação de cidadãos mais comprometidos consigo mesmo, com o seu semelhante, e com o seu planeta.

Ligado a esse fato está um tema que surge constantemente neste trabalho, que é a impossibilidade de separar os aspectos profissionais dos aspectos pessoais da formação do educador. A sua imagem sobre o ser professor está ligada ao conjunto de experiências e vivências que cada pessoa traz, seja de seus ambientes familiares, seja de seus anos como discentes. Por essa razão, reconhecer a necessidade de trabalhar também com isso na formação, auxiliando no reconhecimento de aspectos afetivos presentes na representação de si como professores, bem como no conjunto de lembranças e emoções advindas de momentos anteriores, pode contribuir e muito para uma melhor qualificação do profissional que deseja se dedicar à prática docente. E isso é importante pois, como foi visto, a prática docente constitui-se cada vez mais como uma relação indivisível entre ensinar e cuidar.

Essa talvez seja a razão pela qual para essas alunas, a educação não é vista simplesmente como uma possibilidade profissional, como uma alternativa no mercado de trabalho. Em todos os discursos, direta ou indiretamente, percebe-se uma compreensão da educação como uma profissão de valor ético, moral, “sublime”, que possibilite educar para a vida, ensinar novas alternativas, valorizar os desvalorizados, propiciar possibilidades outras que as impostas pelas

condições em que as pessoas vivem. A docência chega a ser vista como uma alternativa de mudança de realidade, de promoção de novos rumos. A noção de educação como uma obra de mudança social, de transformação de condições, de oportunidade para motivar a uma nova vida, pode ser útil quando em campo de trabalho, pois o reconhecimento da profissão ainda é pequeno, seja no aspecto social, seja no aspecto financeiro, ou até como gerador de valor pessoal. Para ser professor, e lidar com a série de requisitos e exigências que tal escolha acarreta, parece estar implicado um “chamado” para uma obra “sublime”, além da realização da tarefa. Isso pode ser visto muito fortemente nos discursos aqui analisados. Para Joana, a possibilidade de entender os alunos rejeitados, suprimindo a falta que ela mesmo teve, serve como estímulo; para Teresa, as experiências passadas com amigos, e como ela foi capaz de ajudá-los a permanecerem estudando; para Mara, quando ela ouve que a pequena aluna faria tudo de novo só para passar novamente por ela; e para Isabel, quando ela comenta sobre o cuidado necessário para lidar com alunos portadores de necessidade especial. Em todos esses exemplos, percebemos aspectos que levam à compreensão da prática docente como algo que ultrapassa as barreiras do ensino de conteúdos, e passa para o campo das possibilidades humanas como um geral. Também deve ser levado em consideração fato de a instituição de ensino superior ser de caráter confessional, e que ainda inclui em todos os seus semestres letivos, aulas de discurso e temática religiosos.

E, como consequência, há um terceiro aspecto que para mim é relevante ser analisado: a educação é vista sob uma perspectiva muito romântica. Em todas as entrevistas, a responsabilidade é vista sempre como estando sob a égide dos professores. Para Joana e Teresa, que têm menos contato com sala de aula, a responsabilidade recai muito mais sobre o professor, do que para Mara e Isabel. Isso pode ser relacionado ao fato de que ambas possuíam uma experiência profissional maior na área, em comparação as primeiras. Será que, então, a prática na atuação não serviria para lidar melhor com essa romantização da área da docência? Será que entrar em contato com a prática, não apenas no final do curso, como horas de estágio curricular, mas desde o seu início, poderia proporcionar uma melhor compreensão dos aspectos envolvidos no ato de ensinar, e de atuar na área de docência?

Penso que falta, por parte dos sistemas de formação docente, uma maior integração entre os contextos de formação de professores, e os ambientes que recebem esses profissionais. De acordo com Diniz (2000), “essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática existe nos cursos de formação de professores” (p. 62).

Em minhas entrevistas, é perceptível a diferença de expectativas e de visão da área de pedagogia para alunos que já tiveram experiência em contextos educativos, e os que não tiveram. Entrar em contato com a área, começar a perceber suas dificuldades, suas frustrações, seus problemas, auxilia um futuro docente a equilibrar suas expectativas, e ser capaz de atuar de maneira mais comprometida com a realidade.

Sei que hoje, os cursos possuem esse sistema de atuação prática, conhecido como a prática dos estágios curriculares em cursos de licenciatura. Mas, por se concentrarem apenas no final do curso (DINIZ, *op.cit.*), dificultam a prática reflexiva por parte dos alunos, que favoreceria uma melhor compreensão da teoria com a qual estivessem entrando em contato.

Essa prática mais cedo em docência poderia oportunizar ao aluno ou aluna de curso de formação docente uma maneira de entender aspectos mais reais com respeito à área, bem como dificuldades e possibilidades que estariam presentes no contexto educativo.

Libâneo (2006) faz uma proposta diferente. Para ele,

[deve-se] criar um espaço institucional que assegure a presença de professores das escolas públicas em cursos e eventos formativos possibilitando a relação teoria e prática para os professores em exercício e para os alunos da formação inicial, como forma de ajudá-los na iniciação à aprendizagem da profissão docente (p. 871)

Seja por meio da discussão, seja por meio do contato com a prática, entendo que é necessário haver uma maior relação entre essas duas áreas: a da prática docente e a da teoria. Eu sei que essa tem sido a discussão praticamente desde a origem do curso de pedagogia, mas precisa ser pontuado novamente, já que os problemas não têm sido ainda resolvidos, que esse contato, e não apenas perto do final do curso, mas durante todo o percurso da formação, pode trazer

crescimento e ótimas contribuições para o desenvolvimento da profissionalidade e da possibilidade do trabalho do docente.

Essa pesquisa não se propõe a esgotar a discussão, já que trata de uma construção interpretativa focal e bem específica. Mas, alguns aspectos podem ser úteis para pesquisas futuras, de maneira que propiciem uma nova compreensão de fenômenos relativos ao ver-se como professor. Estudos na área de identidade profissional, principalmente levando em conta a liquidez da organização de sentidos subjetivos relativos à prática docente, poderiam ser úteis para ampliar a compreensão dos aspectos envolvidos na construção da representação de si como docente. Além disso, o estudo de como as práticas dentro dos programas de graduação e/ou formação servem para a produção de novos sentidos do papel do docente e de sua prática, e de melhor entendimento sobre os desafios a serem enfrentados pelo professor em seu contexto de sala de aula podem auxiliar na compreensão de quem é esse profissional que está sendo formado e que conflitos pode estar enfrentando. Outra forma de estudar o tema poderia ser em como elaborar essa forma de interação entre profissionais docentes e estudantes em formação, procurando produzir esse espaço de reflexão e crítica, que contribuiria muito para uma real compreensão dos desafios da prática de educar.

Não estou com isso defendendo um curso simplesmente voltado para a atuação, valorizando apenas aspectos relacionados às competências e habilidades envolvidas na prática do professor. A complexidade da realidade educativa, bem como os diferentes contextos e histórias de vida presentes em cada sala de aula, constituem-se como grandes desafios para o professor. Entretanto, reconhecer seus próprios acertos e erros enquanto educador, tendo espaço para uma formação teórica que acompanhe sua prática, produzindo assim uma visão crítica-reflexiva sobre o que é e por que faz o que faz, pode proporcionar e melhor preparar o aluno de pedagogia para o contexto docente. E, para tanto, acredito ser necessária a teoria da subjetividade, pois ela nos proporciona a possibilidade de compreender o aluno em sua singularidade, no contexto das suas múltiplas experiências nos diferentes espaços de sua vida social, o qual nos permite adentrar de forma simultânea, nos alunos, em seus contextos e em suas histórias, criando condições para que o curso de formação o auxilie no desenvolvimento de si, tanto pessoal quanto profissionalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: ciência e profissão*. V. 26, n. 2, Brasília, jun, 2006, p. 222-245.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998. 203 pp.
- ANDRADE, D. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. In: ARAUJO, M.I.O.; OLIVEIRA, L.E. (orgs.) *Desafios da Formação de Professores para o Século XXI: o que deve ser ensinado?* São Cristóvão, SE: Editora Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2008, 382 pp
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado de Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 301-309.
- AZAMBUJA, G. *Conhecendo os Processos de Formação de um Professor*. 2000. 102 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2000
- BRZEZINSKI, I. Pedagogia e Formação de Professores: dilemas e perspectivas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996a, Florianópolis, SC. Anais... vol II, NUP/CED/UFSCAR, 1996, p. 525-542.
- _____. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1996b, 247 pp.
- _____. (coord. e org.); Garrido, E. (colab.). *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006
- CAMPANI, A. “A Racionalidade Pedagógica no Processo de Corporificação do Currículo que forma o Professor na Universidade”, 2007, 258 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, 2007.
- CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (orgs.) *Desmistificando a Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

- CUNHA, M. D. Subjetividade e Constituição de Professores. In: GONZALEZ REY, F. (org.) *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 191-213.
- DINIZ, J. *Formação de Professores – pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, 167 pp.
- ENGUITA, M. F. O Magistério numa Sociedade em Mudança. In: VEIGA, I. P. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 11-26.
- FAISTEL, A.L. *A construção da identidade nos discursos de professoras*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. 2002.
- FONSECA, S. *Ser Professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas, SP: Papirus, 1997, 230 pp.
- FRIGOTTO, G. A Formação e Profissionalização do Educador Frente aos Novos Desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis, SC. Anais... vol II, NUP/CED/UFSCAR, 1996, p. 389-406
- FURTADO, O. O Psiquismo e a Subjetividade Social In: BOCK et al (orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 75-93.
- GARCIA, R. Professoras do Brasil – algozes ou vítimas? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8, 1996, Florianópolis, SC. Anais... vol II, NUP/CED/UFSCAR, 1996, p. 147-159.
- GATTI, B. Os Professores e Suas Identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 98, ago. 1996, p. 85-90.
- GONZALEZ REY, F. Personalidad, Sujeto y Psicología Social. In: MONTERO, M. (org.). *Construcción y Crítica de la Psicología Social*. Barcelona: Anthropos, 1994, p. 149-176.
- _____. *Espistemologia Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ. 1997, 387 pp.

- _____. A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n.13, 2º semestre, 2001, p. 9-15.
- _____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, 188 pp.
- _____. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 290 pp.
- _____. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. & SIMÃO, L. M. *O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a. p.1-27.
- _____. *O Social na Psicologia e a Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004b. 182 pp.
- _____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a, 205 pp.
- _____. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZALEZ REY, F.L. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p.27-51.
- _____. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M.C. (org.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 29-44.
- _____. Cuban identity as a complex subjective production, affected by Cuba's socio-political condition. *No prelo*.
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de Professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. 128 pp.

- HOFF, B. *O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor*. 2004, 110 fls. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Universidade Estadual de Campinas, Campinas SP. 2004
- LEÃO, I. *Os Professores Universitários: a emoção e o pensamento em um trabalho intelectual institucionalizado*. 1999. 382 fls. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP. 1999.
- LIBÂNEO, L. C; TOSCHI, M.; OLIVEIRA, J. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organizações*. São Paulo: Cortez, 2003, 416 pp.
- LIBÂNEO, L. C. *Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004a, 104 pp.
- _____. *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* São Paulo: Cortez, 2004b, 208 pp.
- _____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*. Vol. 27, n. 96 - Especial. Campinas, SP. Outubro de 2006, p. 843-876.
- LINKEIS, R. *A constituição da subjetividade de professores universitários de instituições privadas: uma abordagem sócio-histórica*. 2004 174 fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade São Marcos, 2004
- LODI, I. *Um olhar sobre os formadores de formadores do UNIARAXÁ: identidades e práticas*. 2005. 179 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP. 2005
- MAAS, A. *A leitura como formação do sujeito professor(a)*, 2006, 2v, 115 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2006.
- MACHADO, E. "Sentidos Partilhados nas Interações em Sala de Aula: missão, trabalho, tramas e dramas". 2008. 169 fls. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, SP, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Parecer CNE/CP nº 9/2001*.

_____. *Parecer CNE/CP nº 5/2005*. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria de Subjetividade de Gonzalez Rey: uma expressão do paradigma da complexidade. In: GONZALEZ REY, F.L. (org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p.1-25.

MIZUKAMI, M. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002, 203 pp.

MONTEIRO, A.L. *Automação, Histórias de Vida e Construções de Identidades do/a Educador/a*. 2002, 222 fls. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2002

MORIN, E. "Epistemologia da Complexidade". In: Schnitman, D.F. (org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-286.

_____. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 268 pp.

PESSOA, L. *As Representações Sociais do Ser Professor*. 1999. 177 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1999.

ROLDÃO, M. "Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional" In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, v. 12, N. 34, Jan/Abr 2007, p. 94-103.

SÁ, E. *Formação de Professores e Construção de Subjetividades: o espaço escolar e o tornar-se educador*. 2006. 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. 2006.

SCOZ, B. *Identidade e Subjetividade de Professoras(es): Sentidos do Aprender e do Ensinar*. 2004, 161 fls. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

- SILVA, C. S. B. O lugar da pedagogia na formação de professores. In: Tiballi, E.; Chaves, S. M. (Orgs.). *Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003, p. 249-266.
- SOUZA, E. *O Conhecimento de Si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004 344 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2004.
- SOUZA, V. L. T. "Olhares e Dizeres Revelando a Identidade de Professoras: refletindo sobre a formação docente". 1998, 168f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.
- TARDIFF, M. & LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 320 pp.
- TEDESCO, J.C.; FANFANI, E.T. Nuevos Maestros para Nuevos Estudiantes. In: PEALMAN, M. et al. *Maestros em América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago, Chile: PREAL, 2004, p. 67-96.
- TEIXEIRA, A.F. *O Sujeito na Educação: um estudo sobre a constituição da subjetividade do professor de escolas públicas do Distrito Federal*. 2002, 136 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2002.
- TURATO, E. R. *Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2003, 685 pp.
- VILLA, F. G. O Professor em Face das Mudanças Culturais e Sociais. In VEIGA, I. P. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 27- 47.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av., praça) _____, nº _____, Bairro _____, Cidade _____, Estado _____, CEP _____ - _____, Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais que tenho pleno conhecimento de que participarei da pesquisa **SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: OS SENTIDOS QUE CONFIGURAM O VER-SE COMO PROFESSOR**, orientado pela Prof^a Dra. Vera Trevisan de Souza, com o objetivo de compreender como se configuram os sentidos subjetivos envolvidos na formação do aluno, contribuindo com isso para uma melhor compreensão dos aspectos subjetivos envolvidos na formação para a docência.

O proto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética da PUC-Campinas, telefone (19) 3343-6777.

Por este instrumento dou plena autorização para que fotos e imagens (com utilização de tarjas adequadas que não permitam identificação direta, respostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas científicas brasileiras, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade.

Estou ciente que minha participação é voluntária e em ônus podendo interrompê-la a qualquer momento sem penalidade.

Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido _____, _____ de _____ de 2008.

Assinatura do Pesquisador
Telefone para contato:

Assinatura do participante ou
responsável legal

ANEXO B**Questionário Para Levantamento de Interesse Inicial
Entre os Alunos de Pedagogia**

Nome: _____ **Idade:** _____

Você já trabalha como Professor? () SIM () NÃO

Pergunta para Reflexão

Quando você pensa em “professor”, que imagem lhe vem à mente?

Você estaria interessado em participar de uma pesquisa mais abrangente e profunda sobre esse tema? Por quê?

ANEXO C

Roteiro Sugestivo de Perguntas para Eliciar Discussão Durante o Encontro

SOBRE AS IMAGENS:

- Fazer perguntas de natureza objetiva: a época, o local, crianças daqui ou de fora, tipo de organização escolar, é uma situação comum na experiência escolar?
- Fazer perguntas de natureza subjetiva: do que estariam falando? Que tipo de conversas envolve as crianças? São felizes ou são tristes? Essa situação de aprendizagem reflete uma situação de qualidade ou não? Qual será a professora das crianças? A professora é feliz? As crianças são felizes? Faz diferenças a professora ser feliz ou não?

SEGUNDO MOMENTO:

- Por que você escolheu fazer o curso de pedagogia?
- Você pretende exercer o magistério? Em que nível? Com qual faixa de idade?
- Com qual disciplina você se identifica mais?
- Tem alguém que te influenciou na escolha dessa profissão?
- Quais as lembranças positivas e negativas que você tem do seu tempo de educação infantil e ensino médio?
- Como você se imagina no papel de professor? Que tipo de professor você vai ser?
- Para você, o que realmente significa ser professor?