

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

O PROFESSOR E SUAS REPRESENTAÇÕES:

COMO SUA IMAGEM É VISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Renato Hugo De Felice Filho

Santos

2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Mestrado em Educação

O PROFESSOR E SUAS REPRESENTAÇÕES:

COMO SUA IMAGEM É VISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Renato Hugo De Felice Filho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Fátima B. Abdalla.

Santos

2007

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

- F 313 p FELICE FILHO, Renato Hugo De
 O professor e suas representações: como sua imagem é vista no cotidiano da sala
de aula / Renato Hugo De Felice Filho – Santos:
[s.n], 2007
 228 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Santos,
Programa em Educação.

CDU 37(043.3)

RENATO HUGO DE FELICE FILHO

O PROFESSOR E SUAS REPRESENTAÇÕES:

COMO SUA IMAGEM É VISTA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Banca Examinadora

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do Governo do Estado de São Paulo:

Programa Bolsa Mestrado – SEE/SP

Aos meus amados pais, Renato e Mercedes (in memoria) que, através de incontáveis dificuldades, conseguiram educar de maneira especial seus cinco filhos.

Ao meu irmão Flávio que, mesmo enfrentando as vicissitudes da vida, teve paciência e carinho em me acompanhar nesta caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha estimada orientadora Prof^a Dr^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que soube administrar e respeitar os vários tempos que compuseram este trabalho: o tempo cronológico e o meu próprio tempo; de amadurecimento intelectual e emocional.

À Prof^a Dr^a Maria Helena Bittencourt Granjo, pela atenção que dedicou às leituras e comentários deste trabalho, durante suas aulas e durante sua participação na banca de qualificação e defesa.

À Prof^a Dr^a Maria Celina T. Vieira, pelos criteriosos comentários durante sua participação na banca de qualificação e defesa.

À Prof^a Dr^a Martha Abrahão Saad Lucchesi, pelas nossas conversas que foram, para mim, momentos especiais e de grande inspiração.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos que, incansavelmente, se dedicam a todos os alunos com profissionalismo e amizade.

A Adauto, Janaína, Maria Celeste, Mônica, Sheila e Silvia, colegas do grupo “Práticas de Pesquisa”, pela atenção dispensada.

Aos colegas de Mestrado, com os quais tive um convívio enriquecedor.

À EE Prof^a Sylvia de Mello, local onde aprendo, cotidianamente, a ser e estar na profissão docente.

FELICE FILHO, Renato Hugo De. *O professor e suas representações: como sua imagem é vista no cotidiano da sala de aula. (dissertação)* Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2007.

RESUMO

O presente estudo procura compreender os desafios que os professores enfrentam ao longo de toda sua formação profissional. O aprimoramento profissional, devendo ser constante, atravessa altos e baixos. São essas oscilações, refletidas na imagem que o professor apresenta no cotidiano da sala de aula, tanto no campo pessoal/profissional quanto no campo social, que serão analisadas ao longo deste estudo. Essa pesquisa tem por objetivo fazer-se conhecer e entender as representações vividas pelos professores na composição de sua identidade profissional. Procurar saber como eles se vêem e são vistos nestas representações. Para entender como as representações são construídas, buscou-se o apoio de Lefebvre (1980, 1983, 1991), Bakhtin (1986, 1990, 1992) e Bourdieu (1998, 2000, 2001, 2004). E, para compreender como essas representações ajudam na composição da identidade dos profissionais da educação, os autores consultados foram: Nóvoa (1995), Abdalla (2000, 2002, 2003, 2004, 2006) e Libâneo (2001, 2002). Eleveu-se a sala de aula como *lócus* de investigação dessa pesquisa. Foi na sala de aula que se observou o cotidiano de dois professores da rede pública. Procurou-se (re)conhecer a identidade desses dois professores, através da *imagem* refletida, do *habitus* e daquilo que foi *dito* ou *não-dito*. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, usando como procedimentos metodológicos a observação de dois professores em sala de aula, entrevistas semi-estruturadas com nove professores e questionários aplicados a dois professores e cinquenta e dois alunos. Após a leitura de todo esse material, foram elaboradas categorias de análise. Essas categorias, sendo o principal material deste estudo, foram organizadas da seguinte maneira: Identidade, Linguagem e *Habitus*, observando, em cada categoria, as dimensões Pessoal, Atitudinal e Didático-Pedagógica. Este estudo procurou trazer para discussão alguns conceitos teóricos que podem ajudar a compreender a composição da identidade, através das práticas educacionais e da construção de novas imagens e posturas profissionais. Enfim, a pesquisa desenvolvida mostra como o professor, no processo de educar e se (re)educar, de se posicionar profissionalmente, frente aos desafios do processo educativo, vai construindo a identidade profissional, de maneira inconsciente, em seu próprio tempo, apoiando-se, principalmente, na prática docente, sem se fazer muitos questionamentos sobre a representação de sua imagem em sala de aula ou sobre o contexto social, no qual essa prática encontra-se inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Docente –Identidade Profissional - Cotidiano na Sala de Aula – Linguagem - *Habitus*

FELICE FILHO, Renato Hugo De. *Teacher and his representations: how his imagem is seen in classroom everydayness.* (essay) Mastering in Education. Universidade Católica de Santos, 2007.

ABSTRACT

The present study tries to understand the teacher challenges faced during all his professional development. The professional improvement, being constant, passes through ups and downs. These oscillations (reflected in teacher's image performance) as in the personal/professional ground as in the social ground, will be analyzed along of this study. The aim of this research is to make known and understand the self representation lived by teachers in the professional identity building. Trying to know how they see themselves and are seen in these representations. To understand how the representations are built, we searched out Lefebvre's (1980, 1983, 1991), Bakhtin's (1986, 1990, 1992) and Bourdieu's (1998, 2000, 2001, 2004) directions. And to understand how these representations are presented to this professional, the authors considered are Nóvoa (1995), Abdalla (2000, 2002, 2003, 2004, 2006) and Libâneo (2001, 2002). Classroom was elected as the investigation *locus* to this research. It was in the classroom we observed the everydaness of two public school teachers. We tried to recognize teachers identity, through reflected image, *habitus* and what *was said* or *not-said*. For this, a research in a qualitative way was developed, using as methodological procedures the observation of two teachers in classroom, semistructured interviews with nine teachers and questionnaires applied to two teachers and fifty-two students. After reading these appointments, *analyzing categories* were elaborated. These categories, as the main source of this study, were organized as follow: *Identity*, *Language* and *Habitus*. To each category we observed the Personal, Attitudinal and Didactic-Pedagogical dimensions. This study tried to bring for discussion some theoretical concepts that will help the understanding to the identity composition, through educational practices and the construction of new images and professional attitudes. In short, the development research shows how teacher goes building, in a educate and self (re)education process, the professional posture in relation of the educative process challenges. The professional identity is built in an unconscious way, on his own time, and based mainly on teaching practices, without questioning his image representation in classroom or about the social context where this practice is inserted.

KEY WORDS: Teacher Representation- Professional Identity – Everydayness in Classroom – Language - *Habitus*

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

BID – Banco Interamericano

FMI – Fundo Monetário Internacional

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

UNE – União Nacional dos Estudantes

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

PEC – Programa de Educação Continuada

HTPCs – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	----

CAPÍTULO I

Percorrendo Caminhos Teóricos: um diálogo em aberto.....	31
--	----

1.1. A Dinamicidade da Identidade.....	33
--	----

1.2. O Poder da Linguagem.....	45
--------------------------------	----

1.3. Um Novo <i>Habitus</i> no Mundo das Representações.....	54
--	----

CAPÍTULO II

O Trajeto Metodológico: o percurso para se chegar ao objeto/sujeito

da pesquisa.....	60
------------------	----

2.1. Uma Pesquisa de Abordagem Qualitativa.....	61
---	----

2.2. Os Primeiros Passos do Pesquisador.....	68
--	----

2.3. Organização e Justificativa dos Dados Obtidos.....	82
---	----

CAPÍTULO III

As Representações da Imagem do Professor a Partir das Políticas Públicas

Educacionais e de Formação.....	90
---------------------------------	----

3.1. O Ideário Educacional e as Políticas Públicas.....	91
---	----

3.2. A Formação ou “Formatação” dos Professores.....	101
--	-----

CAPÍTULO IV

Do Concebido ao Vivido: as representações das práticas educacionais.....	114
4.1. Os Atores em seu Contexto.....	115
4.1.1. A Identidade em Composição.....	116
4.1.2. A Linguagem na Composição da Identidade.....	126
4.1.3. <i>Habitus</i> : a ocupação do espaço da sala de aula nas relações de poder.....	133
4.2. A Imagem Refletida no Público-Alvo.....	142
4.3. Vida Cotidiana e a Tessitura de um Enredo.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
BIBLIOGRAFIA.....	164
ANEXOS.....	172
Anexo I – Roteiro de Entrevistas.....	173
Anexo II – Questionário Aplicado aos Alunos.....	175
Anexo III – Perguntas Feitas aos Professores B e C.....	177
Anexo IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	179
Anexo V – Transcrição: Roteiro de Entrevistas / Observações das aulas de dois professores.....	181

Anexo VI - Quadros de Categorias de Análise.....	210
Quadro I – Opiniões dos nove professores entrevistados sobre o seu papel em sala de aula.....	211
Quadro II - Identidade em Composição (profª B).....	214
Quadro III – Identidade em Composição (prof. C).....	217
Quadro IV – A Linguagem na Composição da Identidade (profªB).....	220
Quadro V – A Linguagem na Composição da Identidade (prof. C).....	222
Quadro VI – <i>Habitus</i> : a ocupação do espaço da sala de aula nas relações de poder.....	224
Quadro VII – Representação dos Alunos sobre seu Professor (profª B).....	225
Quadro VIII – Representação dos Alunos sobre seu Professor (prof. C).....	225
Quadro IX – Representação do Próprio Professor sobre suas Aulas.....	226
Anexo VII – Mapa Conceitual.....	227

Velazquez – As Meninas

Um signo não existe como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico. (BAKHTIN, 1986, p. 32).

INTRODUÇÃO

Abordamos os seres determinados mediante uma de suas manifestações. Para nós, e na ordem do conhecimento, temos aí o começo, o imediato. O conhecimento (a razão que quer conhecer) não pode parar nesse imediato (nas sensações, nas primeiras impressões), com o qual se satisfaz freqüentemente o senso comum. Deve ir mais longe, na convicção de que, por detrás do imediato, há uma outra coisa que, ao mesmo tempo, se dissimula e se expressa nesse imediato; que o imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata, nesse sentido) da existência da coisa; e que nós atingiremos “algo” mais real: o próprio ser, sua “essência” (LEFEBVRE, 1983, p.216).

Dizem que a primeira impressão é a que fica. Vivemos numa nova configuração social: a imagem deve falar por si. Graças ao desenvolvimento tecnológico e à globalização, podemos ver tudo o que acontece no mundo quase que imediatamente. Imagens lançam-se através dos meios de comunicação, nem sempre dispomos do tempo necessário para refletirmos sobre o que vemos e somos bombardeados com mais informações, imagens, modismos. Essa cultura imagética, a qual a televisão é o seu expoente máximo, perfaz o indivíduo pós-moderno, cujo paradigma é a exterioridade, a corpolatria.

A educação encontra-se inserida nesse contexto descrito acima. Nossos jovens fazem parte desse turbilhão de imagens e informações. Nós, professores, encontramos, não só fazendo parte desse “turbilhão contextual”, mas devendo, também, orientar esses jovens que são ou serão nossos alunos. Orientá-los? Ou, antes de tudo, orientarmo-nos?

Muitas vezes, achamos que sabemos o que queremos, outras vezes, não queremos o que não sabemos. São tantas as inovações pedagógicas, as políticas educacionais, tantos decretos (que, muitas vezes, se contradizem), enfim, tantas informações que vão nos deixando atônitos, perdidos.

É aqui, nesse turbilhão, agora intelectual, que me encontro. A pesquisa científica tornou-se minha bússola. O meu norte é o professor e a sala de aula. Compreendê-lo e, acima de tudo, conhecê-lo. Aqui se insere o tema deste estudo – o professor e suas representações no cotidiano da sala de aula. No intuito de desenvolver esse estudo, precisei adentrar-me no mundo da sala de aula. Um mundo de representações.

A minha preocupação, num primeiro momento, era a de fechar-me num mundo à parte. Fazer da sala de aula o território da pesquisa e, conseqüentemente, encastelar os dados recolhidos nos limites fronteiros desse castelo. Porém, percebi que o horizonte deveria ampliar-se. Nesse sentido, a leitura de Lefebvre (1983) ajudou-me a dar os primeiros passos em direção ao território da sala de aula, convicto de que fronteiras poderiam e deveriam ser transpostas ao longo desse trajeto.

Lefebvre (1983, p.11) nos lembra a importância do *trajeto* que prescinde a todo *projeto*, sendo que esse trajeto será o *mesmo* a partir de sua projeção, mas *nunca o mesmo*, pois ele segue através de diferenças, obstáculos, objetos. Um trajeto tão pleno de percalços pode nos amedrontar. Por isso, a preparação para segui-lo tornar-se-á imprescindível. Complementa, ainda, esse mesmo autor, através de questionamentos, as dificuldades do percurso:

Como definir os caminhos? Como encontrá-los e reconhecer-se neles? Quem? Quando? Como? Por quê? O projeto e o trajeto conservam-se incertos e, não obstante, os percursos são obrigatórios. Incerteza e obrigação dão-se conjuntamente. Decreta-se o percurso, que se re-produz o movimento inicial e imita o modelo. É o dogmatismo filosófico (p.11-12).

Todo trajeto tem o seu percurso na história, envolvendo-se no processo histórico. Foi nesse sentido que considerei minha história de vida, como pessoa, professor e, agora, como pesquisador, integrando a trajetória pela qual esta pesquisa irá se projetar. Rever minha caminhada profissional, os inúmeros percalços, as dificuldades que, em certos momentos, pareciam intransponíveis, os acertos e as vitórias. Enfim, retomar o meu trajeto, colocá-lo em destaque e projetá-lo (não seria o caso de dizer: acreditar nele?), fez com que eu olhasse pela primeira vez minha carreira profissional e me perguntasse: está valendo a pena? A resposta, acredito eu, foi sendo tecida ao longo desse trabalho, com suas leituras, interpretações, pesquisas, análises e conclusões. Essa Introdução é, antes de tudo, um convite a um encontro recheado de diálogos.

A escolha do tema a ser desenvolvido nesse trabalho é resultado de vivências experienciadas por mim em sala de aula. Primeiro, como aluno, depois como professor. Minha experiência como professor/educador não é longa, mas intensa. Ao longo de treze anos em sala de aula, ministrando as disciplinas Português/Inglês, deparei-me com inúmeros desafios. Destaco, dentre esses desafios pelos quais passei

e continuo passando, o ingresso como professor na rede estadual de ensino, já no primeiro ano da faculdade de Letras. Igualmente a muitos de meus colegas, motivos financeiros levaram-me a exercer a profissão sem ter ainda preparo profissional algum.

A integração à escola e, mais precisamente, à sala de aula, deu-se pela minha experiência como aluno das várias escolas públicas pelas quais passei. Esse ideário educacional, construído à minha revelia, iria se manifestar com toda a sua força nos primeiros anos dessa nova profissão. Nova, pois eu já havia trabalhado numa instituição bancária e ingressado no instigante ramo da hotelaria. No entanto, essa experiência profissional, ou mais precisamente, essa postura profissional adquirida durante esse período, não foi de grande serventia em sala de aula.

Não recebi orientação alguma, seja por parte da direção ou de outros professores. Na época, não existia o cargo de coordenador pedagógico, mas creio que o quadro não seria muito diferente, pelo que se observa hoje em dia. Por conseguinte, a sala de aula era, para mim, um verdadeiro campo de batalha. A rotina era a não-rotinização, uma vez que os alunos, como todo ser humano, são imprevisíveis, mesmo dentro de uma certa previsibilidade.

Acreditava que a indisciplina por parte dos alunos era sinônimo de minha incapacidade intelectual. Isso me torturava. Aos poucos fui relaxando, quer dizer, fui ficando mais à vontade em sala de aula e mais seguro. Parei de olhar para os meus problemas, os meus desafios e comecei a olhar para os alunos. O meu horizonte ampliou-se.

Caminhamos em um mundo de mudanças aceleradas: comportamentos, modismos, conceitos, valores, conhecimentos. É natural que, algumas vezes, sintamos-nos despreparados ou mal sintonizados com o mundo à nossa volta. Somos educadores e não apenas transmissores de um conhecimento específico. Seria mais cômodo se tivéssemos que transmitir somente o assunto, o tema, a matéria. E o aluno, apresentando-se como ser interessadíssimo, receberia toda nossa bagagem intelectual sem questionamentos, sem envolvimento algum. Seria cômodo, mas tão monótono.

Entretanto, não é assim que funciona o processo ensino/aprendizagem. Hoje em dia, ao professor, cabem novas parcerias. Elas podem aliar-se ao professor, de maneira impactante, pois têm um poder de atualização extremamente veloz. São as novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula: televisão, vídeo, game, Internet, computador, CD-ROM etc. (LIBÂNEO, 2002). E mais, no processo de aquisição do conhecimento, concorremos com museus, bibliotecas, clubes, cinemas, teatros, televisão a cabo etc. Sim, tudo isso vem somar. Somar a quê? Ao professor, com seu giz e o quadro-negro, que continuam sendo seus instrumentos aliados, pelos quais os novos processos de aquisição do conhecimento devem ser analisados de maneira crítica, pelo professor e seus alunos, conjuntamente.

Qualquer estudo sobre o tema “professor” deve passar e aportar na sala de aula. Local de múltiplas vivências, em que o fluxo da vida cotidiana passa, perpassa e transpassa esse ambiente, no qual o professor, de repente, se vê como profissional. Um profissional inserido na História, *como sujeito* (FREIRE, 2004, p.54).

Esperamos que o tema desta pesquisa possa ser relevante no meio acadêmico, uma vez que muitos estudiosos vêm desenvolvendo pesquisas que tratam, direta ou

indiretamente, desta temática. Dentre os inúmeros estudos desenvolvidos, apresentam-se alguns que, ao tratarem sobre a identidade do professor e suas representações, vieram contribuir para um maior esclarecimento quanto aos objetivos deste estudo.

Costa (1998), em sua pesquisa, faz um estudo sobre a construção social do conceito de *bom professor*. Para a autora, essa construção do sujeito ocorre a partir das informações veiculadas no meio social onde o mesmo se insere, adquirindo, então, certas particularidades na representação que cada indivíduo tem do objeto. Ponciano (2001) trata sobre a representação social dos professores a respeito da profissão docente. Para esta autora, os sujeitos que fazem a opção pela docência, fazem-no pela significação que esta lhes apresenta no momento da escolha profissional. Essa significação, construída pelo contexto da vivência desses sujeitos, irá propiciar a representação que esses sujeitos têm da profissão docente, num processo de ressignificação.

A pesquisa de Silva (1995) sobre a identidade do professor colocada em jogo nos apresenta a identidade desse profissional fragmentada. Um professor desvalorizado. O autor traz, para o cenário educacional, discussões pertinentes, às quais outros autores (MELLO, 1982; ALMEIDA, 1986) fizeram ao longo da década de 80. Esses autores observaram que a crescente desqualificação profissional alia-se à ideologia liberal (o profissional com múltiplas competências), negando, assim, o núcleo de sua identidade: *o professor deixa de ser o que ensina para ser o que ama* (SILVA, 1995, p.27).

Nesse sentido, parece relevante, na continuidade desses estudos, buscar conhecer as representações do professor no cotidiano da sala de aula. Isso porque um aspecto ainda não muito estudado nos meios acadêmicos é o processo dessas representações e o seu impacto no cotidiano da sala de aula.

Após essas reflexões iniciais, podemos perceber que este estudo encontra-se delimitado pelo tema *sala de aula*, apresentando o professor como ator principal desse cenário. É, neste contexto/cenário, que se insere o projeto de pesquisa. Ao professor que busca seu crescimento profissional, pergunta-se: como ele se vê/é visto em sala de aula? Ou, em outras palavras: como o professor vem trabalhando suas próprias representações em seu ambiente de trabalho?

O conceito de *representação* aparece nas obras de vários autores. Para Vieira Pinto (1979, p.25), mesmo sendo subjetivas, as *representações* não alcançam a idealidade, dificultando, assim, sua independência das coisas a que se referem.

Severino (2002, p.28) afirma que a *representação* é uma mediação entre o objeto e a idéia gerada no âmbito da consciência. Segundo Penin (1994, p.32), *representação* é o resultado das representações sociais e as provenientes da vivência pessoal dos indivíduos. Sua definição aproxima-se da definição de Lefebvre (1983, p.20), para quem as *representações*, sendo contemporâneas da constituição do sujeito, levam consigo a história de cada indivíduo, inserido na escala social.

Já, para Bourdieu (2001a, p.118), as *representações* têm a pretensão de serem transformadoras, pois sendo *enunciados performativos*, elas pretendem que aconteça aquilo que enunciam. E, finalmente, encontramos em Goffman (1999, p.29), uma

definição para *representação* que melhor se enquadra quando falamos do professor e suas representações no cotidiano da sala de aula.

Segundo esse autor, *representação* significa:

Toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência (GOFFMAN, 1999, p.29).

Esse mesmo autor declara, ainda, que a representação “ressalta os valores oficiais comuns da sociedade em que se processa” (p.41).

É importante enfatizar, então, que a identidade profissional do professor desenvolve-se inserida em seu contexto profissional. O dia-a-dia na escola e, mais precisamente, na sala de aula, apresenta e representa o sistema educacional vigente. Esse mesmo sistema interfere, direta ou indiretamente, na representação do professor sobre sua imagem.

Dessa problematização levantada, surgiu uma série de questões subjacentes:

- O que o professor mais/menos admira em seu desempenho em sala de aula?
- O que os alunos mais/menos admiram em seu professor?
- Como a análise desses dados pode auxiliar o professor a se (re)conhecer profissionalmente?

Ao buscar os procedimentos metodológicos que norteiam essa pesquisa, partimos do princípio de que o objeto da pesquisa, neste caso, o professor, seria visto, também, como sujeito. Ao sentirmo-nos duplamente identificados com o tema a ser

pesquisado (como pesquisador e professor), elaboramos os objetivos gerais e específicos, pensando nas dúvidas, questionamentos e anseios dos vários profissionais que vêm cruzando o nosso caminho.

São estes, portanto, os objetivos gerais:

- Reconhecer alguns indicadores que possam contribuir na composição da identidade dos professores como profissionais da educação.
- Contribuir para a reflexão sobre a relação professor/aluno em sala de aula.

E apresentamos como objetivos específicos:

- Identificar quais as representações¹ os professores têm da profissão e de si mesmos.
- Identificar quais as representações os alunos têm de seus professores.
- Entender a construção das representações sobre a *identidade* dentro do espaço “sala de aula”, no enfrentamento dos desafios do trabalho docente.

Tendo em vista os objetivos gerais e específicos apresentados anteriormente, a pergunta que se coloca é: com qual imagem esse *profissional da educação* é representado?

Em muitos casos, o professor não se reconhece como um profissional. Quando, na verdade, ele se torna um profissional? Quando termina a faculdade e recebe seu diploma? Quando se sindicaliza? Ou quando, efetivamente, começa a exercer a

¹ Na primeira citação de *representação*, segundo o *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (Ferreira, 1986, p. 1489), *representação* significa ato ou efeito de representar(se), sendo que *representar* também é definido como desempenhar um papel. Lalande (1996, p.953), em seu *Vocabulário Técnico e Crítico de Filosofia*, revela que o termo *representação* significa aquilo “que está presente ao espírito”: o que forma o conteúdo concreto de um ato do pensamento.

profissão? Antes mesmo de se fazer essas perguntas, o professor deveria ter bem claro em sua mente o que é ser um profissional da educação.

Muitos autores têm auxiliado nesse último questionamento. Dentre eles, destacamos Libâneo (2002), que nos apresenta as características básicas, que bem poderiam compor esse profissional da educação:

O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competências para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2002, p.10).

Para o autor, há uma preocupação geral (através dos Centros de Formação, Institutos Superiores de Educação e Estudos Acadêmicos) em reconfigurar a identidade profissional e, conseqüentemente, melhorar a imagem do professor, inclusive com a preocupação em aumentar o número e a qualidade de candidatos à profissão. Para Libâneo (2002), tanto a Formação Inicial quanto a Formação Continuada desse profissional da educação têm que apresentar uma correspondência com as mais novas concepções do processo de ensino e aprendizagem.

Outro autor que oferece importantes contribuições a respeito desse *profissional da educação* é Nóvoa (1995). Segundo o autor, não é mais possível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. Quando se tenta separar o “ser” pessoal do “ser” profissional, gera-se uma crise de identidade. É interessante observar o que Nóvoa (1995, p.16) entende por identidade:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Complementa ainda, esse mesmo autor, afirmando que o processo identitário é algo complexo e que demanda tempo. Afirma, também, que esse mesmo processo é sustentado por três AAA: *Adesão, Ação e Autoconsciência* (p.16).

Ser professor implica, necessariamente, a adesão a princípios e valores. A nossa postura pedagógica é marcada pelas nossas ações. Ou seja, pelo sucesso ou insucesso de certas experiências. Agir com autoconsciência equivale a refletir sobre suas próprias ações.

Essa postura profissional ajudará a responder, ou pelo menos, entender a questão suscitada por Nóvoa (1995, p.16): *Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?* A análise do processo identitário irá descobrindo uma segunda *pele profissional*, na qual poderemos vislumbrar a essência de cada profissional docente. Vale a pena lembrar que a essência encontra-se em constante movimento, ou melhor dizendo, em constante crescimento.

As considerações anteriores deixam claro que o professor é o ator principal e o principal interessado nesse processo de profissionalização do educador. As diretrizes externas (sejam elas estatais ou não, coercitivas ou não) nada obterão se o professor não for despertado em sua consciência para a relevância do seu desempenho como profissional da Educação.

Baseando-se no que foi exposto até o momento, apresentamos, a seguir, alguns aspectos que justificam o desenvolvimento deste trabalho, pois um professor não se

forma sozinho. É o contexto, onde essa profissão encontra-se inserida, que irá, à primeira vista, ajudar a moldar a postura docente e, conseqüentemente, perpetuar as representações do professor. Senão, vejamos.

- A formação inicial dos professores é, muitas vezes, insuficiente, uma vez que os currículos nas universidades não abordam, com a ênfase requerida, a realidade e os desafios que o futuro profissional irá encontrar em sala de aula.
- A maioria dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela rede pública de ensino distancia-se da realidade escolar, pois muitos deles preocupam-se em transmitir somente novos conteúdos, gerando, por diversas vezes, conflitos pessoais nos professores, na medida em que eles não são ouvidos em suas dificuldades.
- O aprimoramento profissional, quando acontece, se dá na busca de um profissional ideal, pois o professor sente-se obrigado a corresponder a todos os itens referentes às competências exigidas em tantos documentos oficiais sobre formação de professores.
- O papel que o professor representa perante a sociedade sempre foi relevante. No mundo pós-moderno, esse papel ampliou-se. As competências profissionais do educador procuram abranger mais a sociedade e suas mazelas. Com isso, a profissão adquiriu novos contornos. A ressignificação da profissão docente passa pelo resgate da identidade do professor.
- A importância das representações como objeto de estudo nos meios acadêmicos, além de abranger o campo da Sociologia e Psicologia, cresce no

campo da Educação. Para o profissional docente abre-se uma nova janela para o autoconhecimento.

Todos esses fatores levam, muitas vezes, o professor a esquecer a importância de seu trabalho desenvolvido diariamente. Suas pequenas vitórias não são valorizadas, nem percebidas. A frustração e o desânimo, muitas vezes, encobrem todos os seus projetos e sonhos, dando lugar ao chamado mal-estar docente² (ESTEVE, 1992).

A partir do que foi exposto anteriormente, traçamos como hipóteses iniciais deste trabalho:

- A construção da identidade profissional do professor se dá, principalmente, na sala de aula;
- O cotidiano da sala de aula propicia um campo para o crescimento do profissional docente;
- O conhecimento das representações que se tem do professor ajudam a compreender as reais condições de sua existência.

Todos estes aspectos que fundamentam as justificativas e as hipóteses deste trabalho foram formulados juntamente com a escolha dos procedimentos para alcançar os objetivos aqui propostos. Para isso, desenvolveu-se, ao longo do segundo semestre de 2005, uma pesquisa de abordagem qualitativa que será tratada no Capítulo II (p 60-89).

² Esse tema, que vem sendo estudado em âmbito mundial e que, muitas vezes, está presente no cotidiano do professor em sala de aula, será tratado mais adiante, no Capítulo III (p. 90-113).

As informações obtidas durante a pesquisa de campo foram analisadas e organizadas no intuito de encontrar algumas respostas aos problemas levantados. Esse material coletado, organizado e classificado em *unidades de sentido*, agrupadas em *categorias de análise*, necessárias para a apresentação dos resultados dessa pesquisa e sua conseqüente discussão, será confrontado, nos capítulos subseqüentes, com o referencial teórico apresentado.

A seguir, apresentamos o referencial teórico que norteou as explicações e justificativas a respeito das questões priorizadas.

Buscamos, em Lefebvre (1980, 1983, 1991), Bakhtin (1986, 1990, 1992) e Bourdieu (1998, 2000, 2001, 2004), conceitos que auxiliam na construção da representação. Outra contribuição significativa para a compreensão da representação, agora como aprimoramento profissional do professor, é a de Nóvoa (1995), Abdalla (2000, 2002, 2003, 2004 e 2006) e Libâneo (2001 e 2002).

Esclarecemos que nosso diálogo, com os autores mencionados acima, não exclui outros autores que foram surgindo ao longo da elaboração desse trabalho, os quais ajudaram a fundamentar e a dar sustentação à nossa pesquisa.

Para finalizar estas considerações, apresentamos, a seguir, a estrutura desse trabalho.

O Capítulo I – *Percorrendo caminhos teóricos: um diálogo em aberto* - procurará revisitar a literatura existente a respeito de alguns conceitos apresentados nesse trabalho, tais como: identidade, linguagem e *habitus*, à luz das teorias de Lefebvre (1980, 1983 e 1991), Bakhtin (1986, 1990 e 1992) e Bourdieu (1998, 2000,

2001 e 2004). Procuraremos realizar um estudo de referências conceituais de modo a utilizá-lo na posterior análise do material empírico.

O Capítulo II - *O trajeto metodológico: o percurso para se chegar ao objeto/sujeito da pesquisa* – tem por finalidade apresentar os vários fios que foram compondo a trama metodológica.

O Capítulo III - *As representações da imagem do professor a partir das políticas públicas educacionais e de formação* - apresentará o ideário educacional representado nas políticas públicas e de formação, comparando-o com a representação que os professores entrevistados têm desse ideário educacional.

O Capítulo IV - *Do concebido ao vivido: as representações das práticas educacionais* – buscará discutir as observações feitas durante as aulas dos professores B e C, seu modo de ação, suas perspectivas, o modo como eles se vêem e são vistos por seus alunos.

As *Considerações Finais* mostrarão, primeiramente, que muitos caminhos poderão ser percorridos, mas o mais importante é que, ao iniciarmos uma jornada, temos o direito de fazer uma breve parada, sempre que necessário.

Este estudo, portanto, pretende ser uma das várias paradas que fazemos ao percorrermos longos caminhos. O que fazer nessas paradas? Retroceder? Desistir? Continuar? Elas apontam, também, para as ambigüidades e conflitos que circundam o

professor e as várias representações de sua identidade profissional, trazendo, assim, algumas conclusões referentes às questões levantadas no início desse trabalho.

Retomando a epígrafe que abre essa Introdução, consideramos, juntamente com Lefebvre (1983), que a primeira manifestação de um ser convida-nos a ir além desse primeiro imediato. Conhecer e não julgar. Conhecer e reconhecer-se nesse imediato, seria o primeiro passo para avançarmos até a essência. Em outras palavras, ver nas atitudes dos professores analisados, mais que objetos/sujeitos de um estudo. Ver-se neles e reconhecer-se neles, ou não. E, se falhas existirem nessas representações e em nossas representações da profissão docente, o que fazermos para saná-las?

CAPÍTULO I

PERCORRENDO CAMINHOS TEÓRICOS:

UM DIÁLOGO EM ABERTO

O tema do sujeito que fala tem um peso imenso na vida cotidiana. Ouve-se, no cotidiano, a cada passo, falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala. Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. (BAKHTIN,1990, p.139)

Este capítulo tem por objetivo abordar alguns conceitos teóricos (*identidade, linguagem e habitus*) que irão ajudar no entendimento da composição da identidade profissional do professor no espaço de suas representações, pois, como nos lembra Abdalla (2003, p.72): “a realidade vivida é também representada e é através dela que os professores constroem sua vida e sua profissão”.

Ao abrir esse diálogo com Lefebvre (1980, 1983, 1991), Bakhtin (1986, 1990, 1992) e Bourdieu (1998, 2000, 2001, 2004), no intuito de demonstrar como esses autores apresentam os conceitos de *identidade, linguagem e habitus*, o presente estudo estará propondo, também, um diálogo com a realidade do professor, em sua vivência no cotidiano da sala de aula, pois como demonstra a epígrafe acima, a fala, que compõe o diálogo, pode despertar várias reações, menos a indiferença. E é, nas

tramas desse diálogo do professor com seus alunos, consigo mesmo e com o mundo à sua volta, que ele vai tecendo a imagem que irá compor sua identidade profissional.

É na sala de aula que o professor compõe as suas representações. Ele se (re)apresenta a cada dia na ação. Como essa representação é composta?

O termo *representação* vem sendo utilizado por filósofos desde a Antigüidade, como demonstra Penin (1994, p.37), ao expor algumas passagens examinadas por Lefebvre (1980), em seu livro *La présence et l'absence – Contribution à la théorie des Représentations*, no qual Lefebvre reconstitui toda a discussão sobre representação na história da filosofia (PENIN, 1994, p.33-36). Para a autora, Lefebvre organiza sua definição de representação a partir de duas idéias:

A aceitação do representativo como um fato social, psíquico e político – ou seja, ele existe, possui positividade, está presente na vida cotidiana, via representações sociais e pessoais – e a recusa dessas mesmas representações, que só podem ser superadas com o exercício da crítica teórica e da ação (p.37).

Outro autor que entende a representação como inerente ao mundo social é Bourdieu (2001a). Para esse autor, as *representações* são “enunciados performativos que pretendem que aconteça aquilo que enunciam” (p.118). Sendo que, para esse mesmo autor, aquele que profere um enunciado performativo, possui um certo poder, o qual é sancionado socialmente. Para Bourdieu (2001a), há uma certa magia no enunciado performativo, chamada de *mistério do ministério*, uma vez que “um agente singular (rei, sacerdote, porta-voz) recebe o mandato para falar e agir em nome do grupo, assim constituído nele e por ele”(p.63).

O conceito de *Representação Social* nasceu na Sociologia e na Antropologia, mais precisamente, nas obras de Durkheim e Lévi-Bruhl. Para Moscovici, ao prefaciar o livro de Guareschi e Jovchelovitch (1999, p.8-19), as representações podem ser identificadas, também, através dos fenômenos sociais, tais como *as conversações*, de onde são elaborados os saberes populares e o senso comum. Sem estarem à parte do mundo social, essas representações vivem em conflito entre as experiências individuais e a realidade da vida coletiva. Segundo Moscovici (1999), não existe “sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito” (p. 12).

O conceito de *representação* será usado para ressignificar a escolha da profissão docente pelos sujeitos dessa pesquisa e, também, para perceber como a composição dessa representação vem sendo elaborada no contexto da sala de aula, no seu entrecruzamento da vida cotidiana com a apreensão da relação professor/aluno, em sala de aula.

O que ficou claro até o momento, é que a *representação* deve apresentar-se inserida em seu contexto histórico-social. A ação do professor, em seu dia-a-dia, como profissional da educação, não deve alienar-se desse contexto. Pois, é somente pela junção da ação com seu contexto, que o professor compõe sua identidade profissional.

1.1 A Dinamicidade da Identidade

Quando pensamos em *identidade*, logo temos a idéia de algo único, como uma marca, uma numeração, a qual será “carregada” pelo resto da vida. Algo sério e, portanto, algo que não pode ser perdido, confundido ou esquecido. Mas, para muitos

autores, dentre eles, Lefebvre (1983), o conceito de *identidade* é dialético e, conseqüentemente, dinâmico. Segundo o autor, a identidade carrega em si um movimento que gera vida, definindo-se como uma *unidade das contradições*. É ele quem nos diz que:

Sem contradição, a identidade estagna. Para ser, para viver, para vir a ser, é preciso dilacerar-se do interior. Mais, através da contradição, a identidade se restabelece em nível superior. Sem isso, o ser (ou o pensamento) se encaminharia para sua ruína. Assim, a razão, o conceito, ou simplesmente o ser vivo, repousam sobre contradições resolvidas (LEFEBVRE, 1983, p.195).

Percebe-se, assim, que a identidade encontra-se em permanente (re)composição. Esse dilaceramento, de que nos fala Lefebvre (1983), pode levar a um completo caos do ser humano, se o mesmo não tiver bem claro quais os objetivos que deseja alcançar, dentro de seu contexto histórico-social. É, a partir da análise desse contexto, que se verificará até que ponto a conquista desses objetivos poderá facilitar (ou não) essa construção identitária.

Para Lefebvre (1983), o ser humano só pode ser totalmente compreendido quando se descobre, por um lado, suas particularidades, suas singularidades e, por outro, seus traços mais gerais. Compreende-se um indivíduo em sua aparência e em sua realidade. A compreensão parte de um ponto de vista social (traços humanos, classe social, idéias particulares) e do ponto de vista das singularidades psicológicas. A razão dialética compreende que o indivíduo envolve o geral e o particular e vice-versa.

Esse movimento, formado pelo conjunto de relações, diferenças, interações e contradições, formam a realidade concreta. Esse mundo de contradições, que se expressam no espaço social, não destrói aquilo que se apresenta como contraditório, mas, ao contrário, acolhe-o como complemento de determinação: “cada um é aquele que nega o outro” (p.178).

Será que esse mundo de contradições, do qual nos fala Lefebvre (1983), poderia levar à chamada *crise de identidade*? Pensemos no professor e em sua trajetória profissional. O professor caminha no mundo, obviamente um mundo que não é estável; ao contrário, um mundo bombardeado por novos descobrimentos e questionamentos. O professor, sendo sujeito de sua história, não é mais um sujeito unificado. Velhas identidades, antigos conceitos encontram-se em declínio.

No mundo da pós-modernidade, o homem, e, portanto, o professor, encontra-se fragmentado. As mudanças estruturais que vêm acompanhando e transformando a sociedade desde a metade do século XX, fizeram com que esse sujeito fragmentado buscase novas identidades, abalando, inúmeras vezes, o conceito que temos de nós próprios como seres integrados.

Essa *descentração do sujeito* constitui, para Hall (2000, p.9), uma *crise de identidade*. Para os dois autores citados, a mobilidade na construção da identidade é enriquecedora, uma vez que essa mesma mobilidade nos leva a novos confrontos e

decisões. A mobilidade é uma das exigências desse mundo pós-moderno ou era da globalização³.

Esse pensamento nos remete ao modelo da espiral, usado por Lefebvre (1983), ao propor que a lei da natureza, da vida e do pensamento é uma espiral e não um círculo:

Lei do desenvolvimento em espiral (superação). A vida não destrói a matéria sem vida, mas a compreende em si e a aprofunda. O ser vivo tem sua química; há entre a vida e a matéria sem vida apenas um “salto” dialético, não uma descontinuidade absoluta. E mesmo a química do ser vivo ou química orgânica aparece como mais rica, mais vasta que a química da matéria. (...) No devir do pensamento e da sociedade, revela-se ainda mais visivelmente o movimento “em espiral”: o retorno acima do superado para dominá-lo e aprofundá-lo, para elevá-lo de nível libertando-o de seus limites (de sua unilateralidade) (LEFEBVRE, 1983, p.239-240).

Superar os desafios. Seria esse o mote que o professor deveria pregar na parede da sala de aula? Imaginemos a cena: o professor postado em frente a seus alunos, tendo o quadro-negro atrás de si, seus alunos olhando atentamente para a sua *performance*, e logo atrás dos alunos, na parede, uma frase, teimando em seguir o olhar desse professor, toda vez que ele ousasse olhar para além de seus alunos: “superar os desafios”. E o aconchego da sala de aula, como ficaria? Talvez, nessa não-mudança de foco do olhar do professor, esteja uma pequena sinalização sobre um dos muitos motivos que o levam a sentir esse desconforto profissional que, geralmente, vai se acumulando em seu cotidiano.

³ Entendemos *globalização*, segundo Frigotto (2000, p.41), “como ruptura das fronteiras dos mercados nacionais por uma feroz competição e hegemonia do capital-financeiro, que circula, como uma nuvem, de um pólo a outro do planeta, facilitado pelas redes de informação, em busca de valorização”.

Uma das aulas observadas, neste trabalho, refere-se à professora B (a qual foi escolhida, juntamente com o professor C, após as respostas dadas em suas entrevistas, em que foram encontradas certas aproximações), e essas observações ilustram o que foi discutido até o momento. A aula foi interrompida por um rapaz que veio divulgar um evento sobre dublagem na TV e no cinema no dia 26/10. Diz o rapaz:

A aula foi interrompida por um rapaz que veio divulgar um evento sobre dublagem na TV e no cinema no dia 26/10. A venda dos ingressos custa 3 reais. Vão montar uma tenda no pátio, com palco, cenário e atores. Tema: em 1610, um senhor com 98 anos de idade e louco para perder a virgindade. Haverá muita piada e interação entre atores e público. A peça durará duas horas. A peça tem um forte apelo erótico, diz o rapaz. A professora continua sentada vendo o rapaz falar. Os alunos estão rindo bastante (ANEXO V, p.196).

A professora permanece imóvel, vendo o rapaz falar. Continua o rapaz: “a nossa proposta é tirar vocês da sala de aula e trazer um pouco de diversão e esquecer um pouco dos problemas”. Ele saiu e alguns alunos lamentaram.

O que fazer nesses momentos de interrupção/invasão do mundo exterior? Enxergar, nesses momentos, uma chance de desafio ou continuar sentado no aconchego da sala de aula? A atitude da professora B, impassível diante de um fato inesperado, mostra o quanto podemos engessar nossas atitudes. A frase, proferida pelo rapaz e que foi a única transcrita pelo pesquisador (acaso ou intuição), resume a representação que ainda se tem sobre a sala de aula e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente.

Não seria isso uma contradição? A contradição, causa e razão de ser do movimento, é percebida na essência, a qual não pode ser conhecida em bloco, mas através da aparência (a manifestação, o fenômeno), que se reflete de maneira fugaz e transitória na própria essência:

Assim, a aparência, a manifestação, o fenômeno, são um reflexo da essência, da realidade concreta, com tudo o que implica a palavra “reflexo”: algo fugaz, transitório, rapidamente negado e superado pela essência mais profunda. Assim, uma palavra, um gesto, um movimento da fisionomia de alguém (LEFEBVRE, 1983, p.217).

É o conhecimento (a razão que quer conhecer) quem nos impulsiona a desvelar o que está por detrás do imediato, “algo que se dissimula e se expressa nesse imediato” (p.216). Para o autor, essência é o ser determinado, em sua realidade plena. É a totalidade das aparências.

Lefebvre (1983) compara a essência como a parte mais profunda e calma de um rio. O que se encontra na superfície, o que é observável, como a espuma e ondulações de um rio, é a aparência, o fenômeno. Devemos, portanto, “atravessar a superfície a fim de imergir nas águas profundas” (p. 219). A essência não pode ser conhecida em bloco, como um tudo ou nada. Chega-se a ela através de suas manifestações: a aparência, o fenômeno, que são, simultaneamente, um momento da essência e um momento da reflexão.

Essa reflexão vem refletir-se em nós e para nós. E nós, através da reflexão da aparência, atingimos o fenômeno, ou seja, aquilo que se apresenta essencial ao indivíduo. A partir de nossa perspectiva, a essência *se traduz, se trai, se reencontra* em si mesma (Lefebvre, 1983, p. 217). Ela se expressa através do fenômeno. Mas, essa *expressão*, ao mesmo tempo, implica e dissimula, oculta e revela, traduz e trai o que ela expressa.

Porém, como observa o autor, nem todas as aparências têm fundamento. Algumas se apresentam superficiais, não possuindo nenhuma relação definível com a essência, pois existe a aparência que é simples e pura, um acaso.

Mesmo em sua agitação superficial, como as ondulações de um rio, a aparência e o fenômeno podem conter mais coisas que a própria essência, tornando-a, em algumas ocasiões, mais pobre que a aparência. Esse jogo de oscilações, que se estabelece entre essência, aparência e fenômeno, ocorre na realidade, no pensamento e, finalmente, na prática.

Para a essência ser, ela deve aparecer. E ela só aparece quando tomamos consciência de que a aparência deve ser negada enquanto negação da essência. Em outras palavras, ao contradizer a manifestação da aparência, estou afirmando sua importância no processo de construção da essência, pois é na contradição desses dois termos que a ação surge, em sua realidade concreta.

Eis um exemplo, ilustrado por Lefebvre (1983, p.220):

Assim, para darmos um exemplo preciso, a matéria só tem cor diante de nossos olhos; só tem odor para nosso nariz. Ela não “é” a cor ou o odor. Não obstante, a matéria é a coisa que tem a propriedade de produzir a cor e o odor em sua relação real conosco. De tal modo que podemos atingi-la “através” desse fenômeno e dessa aparência. Embora ela seja essencialmente uma outra coisa, já é isso.

É essa contradição, no entrecruzamento do conhecido com o desconhecido, daquilo que é e daquilo que poderá vir a ser, que o professor deve direcionar o seu olhar. Retornemos, a título de exemplificação, à propaganda feita durante a aula da professora B.

O que ficou para a professora quando o rapaz que fez a propaganda da peça teatral saiu da sala de aula? A aparência (o eco das risadas dos alunos, quem sabe?) poderia levá-la à essência de sua atitude (sentada, quieta, vendo o rapaz falar). Ou seria o movimento inverso? O eco das risadas dos alunos já se apresentaria como a própria essência, clara e desnuda, sem meios termos ou subterfúgios. E a *aparente* quietude da professora B não esconderia a turbulência de várias manifestações adormecidas nessa atitude? Tomando emprestada a metáfora do rio, usada por Lefebvre (1983), imaginamos se essa professora estaria disposta a mergulhar em suas águas profundas.

Quando procuramos centrar nossa pesquisa na sala de aula (espaço de representação social e representação do sujeito), tivemos que ter o cuidado em não nos deixarmos levar pelas aparências. Mesmo sabendo que é, também, neste *espaço social* que o professor vai acumulando experiências profissionais, moldando sua identidade através da *vivência* (Penin, 1994, p.29) entre professor e aluno, numa

situação de ensino/aprendizagem. Busquemos lembrar do velho ditado que diz: *nem tudo que reluz é ouro*. Fomos, então, ao enalço do brilho verdadeiro, o qual poderia estar na superfície do rio, ou na sua profundidade.

Para isso, as regras do pensamento dialético, apresentadas por Lefebvre (1983, p.222) nos auxiliaram no processo da pesquisa científica. Partimos, portanto, dessas regras, para elencarmos os itens a seguir:

- Não podemos nos contentar em olhar ou mesmo em observar as coisas. É preciso penetrar ativamente nelas.
- Captar o fenômeno característico, essencial, e deixar os outros de lado. Buscar a lei não fora do fenômeno, mas nele, em seu lado ou aspecto universal. É preciso não esquecer de interrogar de novo o fenômeno, para assegurar-se de que nada importante foi omitido.

Outro autor que também vê, na identidade, dinamicidade e contradição é Bourdieu (2001a). Para ele, identidade é sinônimo de essência social. É a lei de suas transformações. E essência, significaria, competência, um *dever ser*.

Para este autor, a *identidade* é construída num campo de forças simbólicas⁴ (p.142). Esse campo de poder não deve ser confundido com o campo político. Ele deve ser visto como o espaço de relações de forças entre os diferentes tipos do capital

⁴ Ao usar a expressão *campo de forças simbólicas*, Bourdieu (2001a) nos faz perceber que a construção da identidade é feita no meio de conflitos, os quais mostrarão sua eficácia ao ordenar o mundo natural e social através de discursos, mensagens e representações (como bem nos lembra Miceli, em sua Introdução, in Bourdieu, 2001a, p. XIV).

social e do capital simbólico. O primeiro diz respeito às relações sociais (amizades, graus de parentesco, contatos profissionais) de uma pessoa. Esses contatos podem gerar benefícios materiais (indicações para um cargo, empréstimos) ou simbólicos (prestígio, ou freqüentar círculos sociais dominantes). O volume de capital social de um indivíduo seria definido pela sua posição social (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico) e em função da amplitude de suas relações sociais.

E, por último, o capital simbólico refere-se ao prestígio que o indivíduo angariou num determinado espaço da sociedade. Mais precisamente, ao modo como os outros membros da sociedade percebem esse indivíduo. A maneira como ele é visto ou retratado pela sociedade nem sempre corresponde à realidade vivida pelo indivíduo. Este campo é representado pelo mundo social, no qual a identidade deve forjar sua presença, num trabalho de assimilação da imagem de si com a identidade legítima, garantindo a sua diferença e não a unificação pela assimilação, a qual encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra. É, ainda, Bourdieu (1998) quem nos diz que, ao definir-se socialmente através de uma identidade, o homem encontra-se limitado no desempenho de seu papel social:

A instituição de uma identidade, que tanto pode ser um título de nobreza ou um estigma (“você não passa de um...”), é a imposição de um nome, isto é, de uma essência social. Instituir, atribuir uma essência, uma competência, é o mesmo que impor um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser). É fazer ver a alguém o que ele é e, ao mesmo tempo, lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade. Neste caso, o indicativo é um imperativo (BOURDIEU, 1998, p.100).

Para o autor, não existe um caráter autônomo do sujeito social. Cada indivíduo é caracterizado por sua bagagem socialmente herdada. Essa bagagem seria, para Bourdieu (1998), o capital econômico, social e cultural. Nesse sentido, o indivíduo tanto pode ser um agente como um produto dessa sociedade.

Ao afastar-se da explicação metafísica para a essência, a qual já se encontra pré-estabelecida no modo de agir do homem, Bourdieu (1998) nos remete ao pensamento hegeliano, que valoriza a história, a evolução e a transformação do real como processo (dialético) contínuo de mudança. Mais precisamente, podemos dizer que a explicação metafísica baseia-se na convicção de que todas as coisas que existem, os seres, possuem uma natureza própria, ou essência. Para os metafísicos, cada pessoa tem seu jeito próprio, pois ao existir, ela estará realizando sua essência, uma natureza que define suas próprias características. Essa essência preestabelece o modo de agir do homem. Os valores já se encontram na essência do ser humano, ou seja, em suas próprias ações.

Foi Hegel (2003) quem concebeu uma filosofia que valorizasse a história, a transformação. Baseando-se na concepção dialética da tese, antítese e síntese, Hegel afirma que todas as coisas são atravessadas por um conflito interno, gerando uma luta dos contrários, obrigando-as a mudar constantemente, num processo de superação. Para ele, o ideal (mundo das idéias) explica o real.

Já, para Bourdieu (2001a), a dinamicidade do sujeito, enquanto indivíduo autônomo, não existe. A dinamicidade encontra-se no processo histórico, no qual o homem encontra-se inserido.

Segundo o autor (2001a), os sujeitos agem como membros de uma classe, escapando-lhes o sentido de suas ações. Eles não possuem consciência clara do poder que, por diversas vezes, exercem. Os sujeitos incorporam atitudes, crenças, gestos, preferências que caracterizam sua posição social. Sua *performance* (desempenho de seu papel social) será legitimada pela percepção de outros sujeitos. Neste sentido, Bourdieu (2001a, p.124) nos diz que:

Quando os dominados nas relações de forças simbólicas entram na luta em estado isolado, como é o caso nas interações da vida quotidiana, não têm outra escolha a não ser a da aceitação (resignada ou provocante, submissa ou revoltada) da definição dominante da sua identidade ou da busca da assimilação a qual supõe um trabalho que faça desaparecer todos os sinais destinados a lembrar o estigma (no estilo de vida, no vestuário, na pronúncia, etc.) e que tenha em vista propor, por meio de estratégias de dissimulação ou de embuste, a imagem de si o menos afastada possível da identidade legítima.

As palavras do autor deixam claro que o processo de construção da identidade, nesse caso, para o professor, pode ser tudo, menos tranqüilo. O conceito de sala de aula como um lugar aprazível, onde a relação professor-aluno se dá na mais perfeita harmonia, também cai por terra. O professor deve *forjar sua presença*. Forjar no sentido de inventar, planejar, imaginar. Apesar de todo aparato que é colocado à disposição do professor, desde sua formação inicial e continuada, até à assistência fundamental dos gestores. Apesar de tudo isso, é o professor, e somente ele, o

regente dessa orquestra chamada Educação. Ali, na sala de aula, o nosso regente dá o tom, afina os ouvidos, mede compassos. E ele fala. Nosso professor-regente acredita na palavra. No poder dialógico da palavra.

Tanto para Lefebvre (1983), Bourdieu (1998) e, como veremos adiante, Bakhtin (1986), a palavra é, então, um dos meios pelo qual a dinamicidade da identidade se faz perceber.

1.2. O Poder da Linguagem

A linguagem é utilizada como instrumento para a comunicação. Como esse instrumento pode ser utilizado será a questão norteadora da análise a seguir.

Ao trazer Bakhtin (1986, 1990, 1992), para auxiliar na compreensão do professor e suas representações no cotidiano da sala de aula, buscou-se, em sua teoria, questões ligadas à Educação, à importância do social, do outro, da cultura, da linguagem como eixo central no desenvolvimento de categorias como interação verbal, dialogia, polifonia. São questões que trazem contribuições para o campo pedagógico.

A concepção dialógica da linguagem é o conceito central do universo teórico de Bakhtin. O que interessa para o autor é a ubiquidade social da palavra. Para ele, existem dois tipos de sociabilidade: a relação entre sujeitos e a dos sujeitos com a sociedade. A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento em que se dá a enunciação.

Segundo Bakhtin (1986), é na *linguagem* que o papel da comunicação social aparece, tendo a *palavra* como fator condicionante:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1986, p.36).

A palavra é o *indicador mais sensível* de todas as transformações sociais, pois através de sua significação é que a palavra se mantém; principalmente, quando se trata da comunicação na vida cotidiana, a palavra se torna o material privilegiado da comunicação (p.37).

Ela registra todas as fases transitórias das mudanças sociais. Bakhtin (1986, p.38) elenca as propriedades da palavra, às quais, por sua vez, fazem dela o objeto fundamental das ideologias:

- Sua pureza semiótica;
- Sua neutralidade ideológica;
- Sua implicação na comunicação humana ordinária (cotidiano);
- Sua possibilidade de interiorização;
- Sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato social.

Contudo, a *significação* não está presa à palavra, mas ao uso que o locutor e o receptor fazem dela. Sendo assim, é através do diálogo que o sujeito da cognição

procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas a troca de informações. Bakhtin (1986) prefere o uso do termo *dialogia/dialogismo*, ao invés de diálogo, pois, este último, não seria tão abrangente. Em geral, *dialogia* diz respeito às muitas formas como duas ou mais vozes entram em contato no discurso. Para o autor, a *palavra* possui uma natureza interativa com o mundo social, inclusive com tudo o que já foi dito:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – imanescentes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1992, p.291).

Nenhum discurso é individual, segundo Bakhtin (1992). Não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais. E, também, não é individual porque se constrói como um diálogo entre discursos.

Parece-nos relevante o que este autor nos diz sobre a *palavra*. Para Bakhtin (1986, p.66), a palavra “se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. Porém, esse poder que a palavra carrega, não é, na maioria das vezes, percebido pelo locutor/interlocutor. Mesmo porque, como ele nos lembra, seria humanamente impossível recorrer ao dicionário, todas as vezes que falamos, para conferir o

significado de cada palavra. Portanto, de maneira inconsciente, a palavra *reflete e refrata* as ideologias que perfazem a sociedade, na qual o locutor/interlocutor encontra-se inserido.

É nessa perspectiva que o falante, no caso o professor, usa uma linguagem social ao produzir uma enunciação, configurando, muitas vezes, o que a voz individual do falante quer dizer. É o que Bakhtin (1990) denomina como *ventriloquação*. De seu ponto de vista, ao produzir uma enunciação, o falante invoca uma linguagem social (dialetos sociais, o comportamento característico de grupo, os jargões profissionais, as linguagens de autoridade). Essa linguagem social, ao configurar o que a voz individual do falante quer dizer, produz enunciações únicas, um tipo de dialogia ou polifonia chamada de *ventriloquação*.

Esse mesmo fenômeno é chamado por Bourdieu (1998) de *enunciado performativo*. Seria uma pretensão de possuir um certo poder. Ao manifestar essa pretensão, o agente busca o reconhecimento sancionado da sociedade. Sendo que o uso dessa linguagem social pelo falante pode, como muito bem observou Bourdieu (1998), ser usada de forma *insana ou razoável*.

O representante ou porta-voz possui plenos poderes de falar e de agir em nome do grupo que o constitui:

Grupo feito homem, ele personifica uma pessoa fictícia, que ele arranca do estado de mero agregado de indivíduos separados, permitindo-lhe agir e falar, através dele “como um único homem”. Em contrapartida, ele recebe o direito de falar e de agir em nome do grupo, de “se tomar pelo” grupo que ele encarna, de se identificar com a função à qual ele “se entrega de corpo e alma”, dando assim um corpo biológico a um corpo constituído (BOURDIEU, 1998, p. 82-83).

Esse tipo de linguagem pode ser exemplificado pelo seguinte trecho de uma das observações feitas durante as aulas da professora B (ANEXO VI, p.215). A professora passa uma atividade na lousa: “Interpretação do soneto de Álvares de Azevedo”. As perguntas do exercício foram tiradas de um livro didático. Cada pergunta tinha uma especificação: duas linhas, quatro linhas etc. Um aluno entrou na sala e pegou o caderno e disse que não iria ficar. A professora respondeu (sorrindo): “Tudo bem, é para nota, um a menos para eu corrigir”(p.215).

Vamos, então, analisar a frase: “Tudo bem, é para nota, um a menos para eu corrigir”, dentro do seu contexto⁵. Não nos esqueçamos de que a professora pronunciou essa frase sorrindo, não de forma irônica, mas com uma certa complacência. “*Tudo bem*” demonstra que o aluno deve ser respeitado em suas decisões e que a professora compreende os seus motivos para não querer ficar na aula. “*É para nota*” quer lembrar ao aluno que ele se encontra numa instituição e que a mesma requer alguns deveres, por parte do aluno e, também, por parte do professor. Um “contrato”, diríamos. “*Um a menos para eu corrigir*” quer mostrar ao aluno que a professora não está incomodada com a sua atitude.

⁵ Segundo Bakhtin (1990, p.141), o contexto tem o poder de transformar o significado de um discurso alheio. Sendo assim, para o autor “o contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata”.

Porém, o enunciado como um todo, no tom de voz singular da professora B, parece querer dizer o inverso: sim, ela está incomodada com a atitude do aluno, uma vez que essa mesma atitude atinge a ela diretamente e não ao corpo institucional.

Certamente, alguém pode discordar dessa conclusão, mas o modo como o enunciado foi proferido, o olhar da professora, seu tom de voz, enfim, o contexto contribuiu para se chegar a essa afirmação.

Outra observação foi feita durante as aulas do professor C, um pequeno diálogo entre professor e aluno (ANEXO VI, p. 218). O professor pergunta: “Quem entregou as atividades?” Um aluno faz uma pergunta ao professor: “Posso entregar depois?” Ao que o professor responde: “Poder não pode”.

À primeira vista, parece que a resposta do professor C é um pouco confusa. Tem-se a impressão de que ele é uma pessoa indecisa. Mas, se formos analisar o enunciado “*poder não pode*”, segundo Bourdieu (enunciado performativo) e Bakhtin (ventriloquação), teremos outra opinião. Novamente, aqui, o contexto é fundamental. Senão, vejamos.

A sala de aula, durante as observações, mostrou-se muito barulhenta, e, nesse dia, ela se encontrava relativamente calma. Era uma classe que não participava muito das atividades. Diante do pedido do aluno, o professor poderia ter sido categórico em negar a entrega da atividade para depois. Mas, ao dizer “*poder não pode*”, percebe-se a voz individual do professor C, que pode ser interpretada como uma não aceitação das regras do jogo do poder, mesmo tendo ele um papel importante nesse jogo.

Talvez, ele quisesse dizer que o poder não pode tudo. Mesmo assim, o que queremos evidenciar é essa ambigüidade na resposta do professor, demonstrando que existem várias vozes em seu discurso. A voz do professor C não se encontra no uso das palavras *poder*, *não* e *pode*, mas sim, na negação da afirmação. Esse discurso dialético demonstra que o professor encontra-se em processo. Um processo que poderá trazer benefícios à sua vida profissional.

Percebe-se, pois, que, para Bakhtin (1992), o dialogismo se fundamenta na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, uma vez que ele só pode ser compreendido/conhecido através das vozes que ele enuncia.

Bakhtin (1986, p.32) considera a palavra como um fenômeno ideológico, que exercendo a função de signo, *reflete e refrata a realidade*. Segundo ele, tudo que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Apesar de cada ser ocupar um único lugar no mundo, ele nunca está sozinho. Nesse pensamento encontra-se a noção bakhtiniana de como um *eu* é levado a se perceber na categoria do *outro*.

Nesta perspectiva, Bourdieu (1998, p.24) demonstra que os atos da fala, que aparecem nas trocas lingüísticas, são relações de comunicação e de poder simbólico. Essas trocas lingüísticas acontecem nas estruturas *do mercado lingüístico, que se impõe como um sistema de sanções e de censuras específicas*. Portanto, é o mercado quem contribui para formar tanto o *valor simbólico*, quanto o *sentido* do discurso.

E como esse mercado é constituído? Que leis o regem? Recorro, novamente, a Bourdieu (1998, p.32):

A língua oficial está enredada com o Estado, tanto em sua gênese como em seus usos sociais. É, no processo de constituição do Estado que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas. Ninguém pode ignorar a lei lingüística que dispõe de seu corpo de juristas (os gramáticos) e de seus agentes de imposição e de controle (os professores), investidos do poder de submeter universalmente ao exame e a sanção jurídica do título escolar o desempenho lingüístico dos sujeitos falantes.

Logo, neste *mercado lingüístico*, obterá lucro aquele que souber manusear o seu discurso, que se transformará em signo de riqueza (material ou simbólico) e de autoridade. É esta *moeda cotidiana* que dará o poder àquele que almejar sua visão de mundo, ou compreender a sua divisão do mundo social.

Para Lefebvre (1983), a linguagem deve ser usada como um instrumento de luta no campo social, procurando extrair formas definidas de expressão:

Durante um discurso ou uma discussão, o sentido de cada palavra deve conservar-se idêntico; se isso não ocorre, os interlocutores não sabem mais do que estão falando e não falam mais da mesma coisa. É preciso definir e conservar a definição até o momento em que ela é enriquecida: esse enriquecimento, caso ocorra, deve ser realizado de modo consciente: quem o realiza deve advertir seu interlocutor (LEFEBVRE, 1983, p.134).

Cada enunciado supõe um contexto, não apenas lingüístico, mas prático e social. A palavra só poderá ser decifrada se compreendermos a sociedade que a fala, a determinação do tempo, do espaço.

Contudo, esse modo consciente de escolher as palavras do discurso, no intuito de manter uma certa coerência discursiva/dialógica, não invalida a escolha inconsciente

que se faz ao se estar à mercê das ideologias sociais. Na verdade, a escolha consciente é, ainda assim, inconsciente.

Por isso, quando lemos a afirmação de Lefebvre (1991, p.132) sobre o discurso que *ao mesmo tempo oculta e desvenda, diz o que não diz*, percebemos que o autor orientou-se nos fatos da palavra vivida, a qual nos leva às próprias representações. Assim, como a própria vida, a palavra, em certas ocasiões, apresenta-se contraditória.

A contradição do discurso nos remete a dois termos caros a Lefebvre: *o concebido e o vivido*. Segundo o autor, muitas vezes, o concebido supera o vivido. Fazemos tantas conjeturas, tantos planos e, infelizmente, o tempo cronológico não favorece a vivência do concebido. Ou pior, vive-se contrariamente ao que se concebe, numa certa contradição. Lefebvre (1983, p.178) insiste num ponto:

Contradição não significa absurdo. Quando descobrimos um termo contraditório não significa esquecer o primeiro. Ao contrário, significa que descobrimos um complemento de determinação: cada um é aquele que nega o outro.

É natural que na contradição existam lutas. As suas forças se chocam e, por vezes, se destroem. Mas, em suas lutas, elas se penetram. Esse movimento, resultado dessas lutas, gera uma unidade, mais diversa, mais concreta, mais determinada: um *terceiro termo* que compreenderá o que existir de mais positivo em cada uma das forças contraditórias, eliminando somente aquilo que for negativo, limitado, destruidor. Temos, então, a negação da negação: a superação. Esse confronto mais

intenso, chamado aqui de superação, implica um retorno ao passado, um passado reencontrado, porém superado e, por isso mesmo, aprofundado.

É, nesta rede de comunicação, contraditória na maioria das vezes, tecida a cada palavra, a cada diálogo, que as representações vão tomando forma. A linguagem é a ferramenta que ajuda a lapidar a forma que se pretende representar. Isso demanda tempo, isso demanda um *habitus*.

1.3. Um Novo *Habitus* no Mundo das Representações

Cada indivíduo possui sua personalidade, formando, com a sua individualidade, a diferença, que enriquece o espaço social. Por outro lado, esse mesmo indivíduo aproxima-se de seus pares no que diz respeito à estrutura básica de sua experiência social comum, de seu pensamento e de sua ação.

Compreender de forma adequada o contexto social por ele habitado, seria uma forma de compreender o sujeito e suas representações. Mesmo pertencendo ao mesmo grupo social e tendo personalidades diferentes, mesmo assim, os indivíduos se aproximam uns dos outros quanto à estrutura básica de sua experiência social comum. São similares quanto ao *habitus* que incorporam.

Em sua extensa obra, Bourdieu (1998, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2004) enfatiza os vários sentidos que o conceito de *habitus* pode apresentar. Em seu livro *O*

Campo Econômico: a dimensão simbólica da dominação (2000b, p.36-37), o conceito de *habitus* aparece como uma:

(...) mediação entre essa posição no espaço social e as práticas, as preferências, é o que chamo de habitus, ou seja, uma disposição geral diante do mundo, que pode ser relativamente independente da posição ocupada no momento considerado, por ser o rastro de toda uma trajetória passada, que está no princípio de tomadas sistemáticas de posição.

Em *O Poder Simbólico* (2001a), o autor define *habitus* como *um conhecimento adquirido, e também um haver, um capital* (p.61). Mais adiante, ele afirma que *habitus é produto da história, suscetível de ser transformado, de modo mais ou menos difícil, pela história* (p.157).

Em outro livro, *Razões Práticas* (2001b), Bourdieu nos dá cinco definições: *é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco* (p.21); *são diferenciados; mas também diferenciadores* (p.21); *são princípios geradores de práticas distintas e distintivas* (p.21); *mas também são esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes* (p.22); *é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação* (p.42).

E, finalmente, em *A Economia das Trocas Simbólicas* (2004), o autor nos fala que *habitus significa o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações características de uma cultura, e somente esses* (p.208). Interpretando o autor, dir-se-ia que o *habitus* poderia ser visto como um desafio, um ajustamento entre o subjetivo e o objetivo, que se (re)compõe a

cada novo desafio, a cada novo ajustamento. Ele não é algo estanque, mas pode ser compreendido como um estado dialético do ser.

E mais, o conceito de *habitus* seria como uma ponte, mediando as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou seja, entre *estrutura* e a *prática*. Esse sistema de esquemas, que forma o *habitus*, deve ser acionado toda vez que o sujeito precisar adaptar-se a cada conjuntura específica de ação:

Independentemente das representações coletivas, tais como a representação do homem como resultado de uma longa evolução ou a representação do mundo governado por leis necessárias e imutáveis e não por um destino arbitrário e caprichoso ou por uma vontade providencial, cada sujeito recorre inconscientemente a disposições gerais, como por exemplo aquelas pelas quais se reconhece o estilo de uma época – estilo de arquitetura e do mobiliário ou estilo de vida, ou seja, esquemas de pensamento que organizam o real orientando e organizando o pensamento do real, fazendo com que aquilo que pensa seja pensável para ele como tal e na forma particular pela qual é pensado (BOURDIEU, 2004, p. 212).

Segundo Bourdieu (2004), os sujeitos, mesmo quando agem como membros de uma classe, não percebem que suas ações têm um sentido objetivo: o de exercer um poder (muitas vezes, não intencional) que alimenta a dominação econômica e simbólica. Todas as marcas, que distinguem a posição social de um indivíduo, são incorporadas por ele, através do *habitus*, tornando, assim, parte de sua natureza.

Ao enfatizar a importância da dimensão simbólica ou cultural na reprodução das estruturas de dominação social, o autor nos mostra uma outra dimensão de dominação, que não seja a econômica. Para ele, a estrutura social se define em função

do mundo como se distribuem as diferentes formas de poder no mundo das representações sociais. Os agentes sociais, através de sua percepção, estruturam o mundo social. Exemplo de um tipo de poder é o já comentado neste trabalho como *enunciado performativo* (p.21).

Agir sobre o mundo social através de palavras seria, para Bourdieu (2004), privilégio de poucos (rei, sacerdote, porta-voz). Agentes sociais que teriam a permissão para falar e agir em nome de um grupo. Bourdieu (1998) afirma que todo agente social tem o desejo de ser o porta-voz de um grupo, impondo, assim, uma certa visão do mundo social. Seria esse o objetivo do professor em sala de aula? Porta-voz de quem? De que grupo?

Vamos ilustrar o que foi discutido sobre *enunciado performativo* com alguns trechos das observações feitas durante as aulas dos professores B e C.

Um diálogo mantido entre a professora B e um de seus alunos, durante a correção de alguns exercícios do caderno (ANEXO VI, p.214). A professora chama o aluno até sua mesa. Ela pergunta: “Você estava bolando aula? Você acha que sua mãe iria gostar de saber disso?” Ao que o aluno respondeu, cabisbaixo: “Não vou mais fazer isso”.

Aproveitamos para enfatizar que a pergunta da professora não foi feita em tom ameaçador, mas de modo acolhedor. Ao trazer para a sala de aula a figura da mãe, a professora reforçou o seu poder, sancionado pela sociedade, em duas imagens: a da mãe e a da professora. Esse duplo discurso atingiu, aparentemente, seu objetivo: o

aluno/filho voltou a desempenhar o papel exigido pelo imaginário escolar. Percebemos isso, não tanto pela sua resposta, mas pelo seu comportamento. Pelo *não-dito*, afinal. Aquilo que não foi dito por esse jovem estudante do segundo ano do Ensino Médio, mas que foi percebido pelo pesquisador e, provavelmente, pela professora B. Discursos interiores que se encontram, como percebemos pelas palavras de Bakhtin (1986, p.125):

A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não-verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Numa outra situação observada, agora na aula de Geografia, o professor C comentava sobre a fome no Nordeste que ele assistiu numa palestra (ANEXO VI, p.222). Ele fez o seguinte comentário: “Aqui, para vocês, por mais pobres que vocês sejam, tem arroz e feijão para comer”. Em minhas observações, escrevi o seguinte: “Percebo que alguns alunos não gostaram desse comentário, pela troca de olhares”. Lembramos exatamente do clima que pairou na sala de aula.

Queremos novamente lembrar a importância do contexto nessa análise: alunos do primeiro ano do Ensino Médio, uma classe cheia de ruídos (conversas, risadas, gritos, assobios) e, aparentemente, muito infantil. Foi a primeira vez que olhei para esses alunos sem o conceito que já estava pré-concebido em minha mente, observado no modo como os descrevi. As palavras do professor tiveram um poder sobre alguns

alunos, não há dúvidas quanto a isso. Esse poder mágico teria despertado nos alunos a lembrança de fantasmas da humilhação, da revolta, dos medos? Nesse caso, percebeu-se que o professor não agiu deliberadamente no intuito de provocar alguma reação negativa nos alunos. O que me espantou e também me entristeceu foi que o professor C não percebeu a consequência de suas palavras numa frase carregada de um significado social muito além do que se esperava. O diálogo, nesse momento, poderia ter sido aberto. A palavra não buscou a *contrapalavra* (BAKHTIN, 1986, p.132).

Os três conceitos aqui destacados: *identidade, linguagem e habitus*, ao entrecruzarem-se no processo de construção de uma identidade profissional de professores, sinalizam para a aparente complexidade da questão: a de como as representações do professor são vistas no cotidiano da sala de aula. Antes de chegarmos à questão propriamente dita, iremos apresentar, no capítulo seguinte, o percurso metodológico usado neste trabalho. Este percurso, em muitas ocasiões, foi sendo trilhado à nossa revelia, numa espécie de vida própria. Só nos restou acreditar nele e segui-lo.

CAPÍTULO II

O TRAJETO METODOLÓGICO: O PERCURSO PARA SE CHEGAR AO OBJETO/SUJEITO DA PESQUISA

O mundo, na infinita multiplicidade de seus fenômenos, corpos e relações, aponta ao pensamento indagador os caminhos práticos que permitirão penetrar na complexidade da realidade e dela extrair as idéias justas, que, combinadas de maneira respeitosa das conexões entre as coisas, darão em resultado as proposições científicas (VIEIRA PINTO, 1979, p.39).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o panorama em que o trajeto metodológico foi sendo configurado. A representação que o professor tem de si, assim como em querer saber como ele se vê/é visto em sala de aula, nortearam os primeiros passos dessa pesquisa.

Para tanto, abordaremos, em primeiro lugar, a natureza da pesquisa qualitativa. Em segundo lugar, apresentaremos os primeiros passos que nos levaram à pesquisa propriamente dita. E, por último, mostraremos como os dados obtidos foram organizados e as justificativas pelas escolhas feitas quanto aos objetos/sujeitos dessa mesma pesquisa.

2.1. Uma Pesquisa de Abordagem Qualitativa

Quando optamos por analisar o professor e suas representações em sala de aula, não tínhamos em mente, naquele momento, a maneira correta ou mais propícia para fazê-lo. Qual o melhor método para usar nesta pesquisa? Como fazer para descrever a imagem que o professor reflete em sala de aula, para si mesmo e para seus alunos?

Após várias leituras, a abordagem metodológica qualitativa foi a que melhor poderia estruturar o desenvolvimento deste trabalho.

A leitura de Lüdke e André (1986) nos mostra que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos através do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e tendo a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Para as autoras, a análise desses dados segue um processo indutivo pelo qual o pesquisador não se preocuparia em buscar evidências, que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Também, para Gatti (2002), a análise qualitativa abrange um universo heterogêneo de métodos e técnicas: análise de conteúdo, estudo de caso, pesquisa participante, estudo etnográfico, antropológico etc. Contudo, alerta a autora, a pesquisa qualitativa não dispensa o rigor e a consistência. Esse tipo de pesquisa não pode ser sinônimo de literatura ou poesia.

Essa mesma autora chama a atenção para algumas peculiaridades que estão presentes numa pesquisa de caráter educacional. Pesquisa em educação significa

envolvimento com seres humanos, em seu próprio processo de vida. O vocábulo *educação* já vem impregnado das representações que as pessoas fazem daquilo que concretamente vivenciam como sendo educação.

Este campo de estudo, ainda segundo Gatti (2002), envolve, portanto, uma complexa interação entre todos os fatores que formam a nossa existência humana: genéticos, sociais e ideológicos. Com isso, a autora quer nos mostrar que existem múltiplos campos de pesquisa em educação. São diferentes problemas em níveis diferenciados.

Algo que o pesquisador não deve desconhecer é que a pesquisa em educação envolve pessoas num contexto. É, a partir daí, que a pesquisa começa a tomar forma, em que os métodos de investigação vêm auxiliar o processo investigativo.

Um dos cuidados que se deve tomar ao fazer pesquisa em educação é a escolha dos temas e problemas a serem abordados. Muitas vezes, a excessiva delimitação de um problema, causado pela necessidade de se encontrar soluções imediatas num sistema educacional, gera, segundo Gatti (2002, p.23), um “imediatismo que traz consigo um empobrecimento teórico na pesquisa em educação”.

A investigação científica não pode ficar presa a questões e impasses do cotidiano, pois ela não se coaduna com as necessidades imediatas. As questões levantadas pelos pesquisadores em educação ajudam integrar uma continuidade no trabalho desenvolvido por pesquisadores que vêm se dedicando a certos temas por períodos mais longos, contribuindo para um conhecimento mais sistematizado.

Não queremos demonstrar com isso que o pesquisador seja obrigado a afastar-se de seu objeto de pesquisa, ou que sua abordagem permaneça no campo da imparcialidade. O próprio tema escolhido e o tipo de abordagem refletem, conscientemente ou não, uma marca ou característica do pesquisador, como nos demonstra Lüdke e André (1986, p.3):

Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Atualmente, na pesquisa em educação, pede-se que o pesquisador faça seus questionamentos dentro de um contexto no qual ele conheça a fundo, ou seja, em toda a teoria acumulada a respeito. O papel do pesquisador seria o de um vínculo entre esse conhecimento acumulado na área a ser pesquisada e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. Pede-se, também, ao pesquisador (Lüdke e André, 1986), que desenvolva um trabalho inteligente e ativo, visando, não o esgotamento, mas um enriquecimento maior do tema estudado. A pesquisa científica avança, desse modo, na forma de uma espiral: o conhecimento acumulado servirá de base a novos descobrimentos que, por sua vez, servirão de base a outros e mais outros descobrimentos.

Seguindo as cinco características básicas apresentadas por Lüdke e André (1986, p.11-12), segundo Bogdan e Biklen, em seu livro *A Pesquisa Qualitativa em Educação* (1982), podemos configurar a pesquisa qualitativa em cinco pontos:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Indo um pouco mais além, Triviños (1987) nos fala de três bases teóricas da pesquisa: a estrutural-funcionalista, a fenomenológica e a materialista-dialética. Segundo o autor, qualquer enfoque de pesquisa que se desenvolva, qualitativo ou quantitativo, o teor será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador.

A pesquisa quantitativa de caráter estrutural-funcionalista ou positivista começou a perder influência na pesquisa educacional, a partir da década de 70. A prática de investigação, principalmente nos cursos de pós-graduação em ciências sociais, foi se transformando em uma atividade mecânica alheia às necessidades de seu contexto. A tendência à quantificação privilegiou o emprego da estatística. As informações encontravam-se separadas de um contexto maior.

Já a pesquisa qualitativa, com enfoque fenomenológico, privilegia os aspectos conscienciais e subjetivos do sujeito. O pesquisador, neste enfoque de pesquisa,

analisa as percepções dentro de uma realidade imediata, buscando o significado dos fenômenos sem avançar em suas raízes históricas, para explicar os significados.

E, por fim, a pesquisa qualitativa com enfoque materialista-dialético, ainda segundo Triviños (1987), parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos.

A diferença fundamental entre pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico e a de caráter materialista-dialético é que, na primeira, o contexto é a-histórico e idealista, enquanto que para a última, o contexto torna-se uma fonte para a busca de relações contextuais desenvolvidas a partir do desenvolvimento dos fenômenos.

Triviños (1987, p.128-130) acrescenta, às características que Bogdan e Biklen indicam para a pesquisa de caráter qualitativo, algumas peculiaridades que ampliam os contornos de uma pesquisa de abordagem materialista-dialética, e que, por sua vez, é o tipo de abordagem escolhida para este trabalho:

1. A pesquisa qualitativa materialista-dialética pensa o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, que se relaciona, se influencia e se transforma na evolução do tempo. O pesquisador não deve se esquecer da visão ampla e complexa do real social. A partir da *aparência* e da *essência*, a prática social é avaliada.

2. Ao partir da descrição, esse tipo de pesquisa tenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca as causas da existência do fenômeno, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana.
3. A investigação histórico-estrutural ou materialista-dialética aprecia o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual, que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico.
4. Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo-dialético, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isso significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. É compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente. O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, que se define e se justifica existencialmente na prática social.

5. A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não fica só na compreensão dos significados que surgem de determinados pressupostos. Vai além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Busca as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Pretendemos mostrar, neste pequeno apanhado feito por Triviños (1987), as diferenças, muitas vezes sutis, entre os diferentes tipos de abordagem numa pesquisa em educação. A pesquisa qualitativa pode ter caráter fenomenológico ou materialista-dialético. O pesquisador deve ter em mente qual o caráter de pesquisa que irá abordar numa pesquisa de campo.

A escolha certa para o tipo de abordagem na pesquisa em educação deve ser feita com muito critério e, conseqüentemente, requerendo uma leitura atenta do material disponível sobre esse assunto. Essa escolha serve como uma bússola durante a pesquisa de campo, não permitindo que se perca no entrelaçamento dos vários fios teóricos usados para o embasamento da pesquisa.

Nesse trabalho, por tratarmos das representações do professor no contexto da sala de aula, optou-se pela abordagem qualitativa nesta pesquisa. Esse tipo de pesquisa, ao prender-se no caráter histórico-estrutural e por ter uma característica dialética, nos permitiu uma maior liberdade quanto às observações feitas com os professores B e C em sala de aula e em nossas conclusões.

2.2. Os Primeiros Passos do Pesquisador

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, constou de três etapas, sendo que para cada etapa foram utilizados os seguintes instrumentos metodológicos:

1º) Entrevistas semi-estruturadas com nove professores da Rede Estadual de Ensino, a fim de delinear sua formação e expectativas profissionais.

As entrevistas, realizadas ao longo do mês de junho de 2005, constaram de oito perguntas feitas a professores de duas escolas estaduais, situadas no município de Praia Grande. Essas duas escolas, situadas em bairros chamados “da 3ª zona”⁶, foram escolhidas devido à proximidade de ambas, no caso de ter que desenvolver a presente pesquisa nas duas escolas.

Por também lecionar numa escola “da 3ª zona”, pensei que minhas experiências pudessem facilitar, de alguma maneira, essa pesquisa. Na verdade, quando escolhi essas duas escolas (aqui denominadas como Escola Alfa e Escola Beta), procurei algo que me desse segurança para começar as entrevistas. Antes de me apresentar como pesquisador, dentro de um Programa de Mestrado em Educação de determinada universidade, apresentei-me como professor que também trabalhava quase que nas mesmas condições de meus futuros entrevistados. Creio que isso ajudou a desfazer o “estranhamento” que a minha presença poderia causar quando apareci na sala dos

⁶ A divisão da cidade em zonas urbanas segue os seguintes critérios: 1ª zona – seguindo toda a extensão dos 23 km de praias e adentrando até a principal avenida da cidade (av. Presidente Kennedy); 2ª zona – situa-se entre a av. Presidente Kennedy e a Via Expresso Sul; 3ª zona – situada entre a Via Expresso Sul até as margens de manguezais, áreas de Mata Atlântica e encosta da Serra do Mar. A 3ª zona, portanto, encontra-se numa região periférica da cidade.

professores para expor meu projeto de pesquisa. Destaco que fui bem recebido nas duas escolas, tanto pela coordenação pedagógica, quanto pelos diretores.

As perguntas foram elaboradas no intuito de poder identificar, através das respostas dadas, os anseios desses professores quanto à sua formação profissional e o desempenho deles em sala de aula. O objetivo dessas entrevistas foi o de ter material suficiente para poder escolher dois professores que se dispusessem a participar deste trabalho, permitindo o acompanhamento de suas aulas. Elaboramos, para isso, um quadro de categorias, intitulado: “Opiniões dos nove professores entrevistados sobre a reconstrução do seu papel em sala de aula” (ANEXO VI, p.211-213).

Para este Quadro foram selecionados trechos das entrevistas transcritas que melhor expusessem as opiniões dos professores sobre o seu papel em sala de aula.

O que chamou a atenção na análise das respostas de dois professores, uma de Língua Portuguesa e outro de Geografia, ambos chamados, aqui, de professores B e C⁷, respectivamente, foi a semelhança das respostas no começo e no final das entrevistas.

Ambos queriam seguir o exemplo de seus professores. No caso da professora B, o exemplo de sua irmã mais velha, professora de Língua Portuguesa; com o professor C, foi uma professora de Geografia que o levou ao Magistério. Para os professores B e C, a prática pedagógica se fortalece na medida em que se aumenta o conhecimento. É o que afirma a professora B: "As disciplinas pedagógicas se concentraram nos dois últimos anos da Graduação, quando já lecionava em escolas

⁷ Conforme a transcrição do roteiro de entrevistas, o primeiro professor entrevistado foi chamado de “A” e o último de “I”, sendo assim, mantive a ordem das entrevistas quanto à designação dos professores.

públicas, como eventual. A prática foi ficando mais consciente, com mais fundamentação teórica. Eu percebo *isso* hoje, é claro”. E, nas palavras do professor C: “desenvolvi novas práticas pedagógicas, modificando no relacionamento com alguns alunos” (Anexo V, p. 185).

Porém, é nesse momento que se percebe como a postura profissional desses dois professores tomou rumos diferentes. A professora B tornou-se mais engajada, participando de cursos oferecidos pela Rede Estadual de Ensino e preocupando-se em levar suas experiências para a sala de aula. Enquanto que o professor C participou somente de dois cursos *on-line* oferecidos pela Rede Estadual, demonstrando estar decepcionado com a profissão, sem perspectivas futuras.

Ao final das entrevistas, entretanto, os dois aproximam-se novamente, quando falamos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Há, para ambos, uma preocupação em trabalhar com projetos ligados à realidade do aluno.

É interessante como essas respostas se encaminharam: encontros, desencontros e reencontros. Foi, então, que apostei nesses dois professores (que seriam transformados, mais tarde, em objetos/sujeitos de pesquisa) ao escolher e receber autorização dos dois para observar suas aulas. Havia, de minha parte, uma intuição⁸ quanto à riqueza de material que poderia ser recolhido nas observações das aulas.

⁸ O vocábulo *intuição* (intuir + ação), em seu sentido filosófico, significa (FERREIRA, 1986, p.963): *apreensão direta, imediata e atual de um objeto na sua realidade individual*. Lefebvre (1983, p.105-106) nos apresenta dois tipos de intuição: a “intuição sensível”, ligada às sensações dadas por um objeto, e a “intuição racional”, a qual supõe que a razão seja uma substância, uma realidade instável. A intuição abre caminho para o conhecimento imediato, sem seguir um processo, “queimando” etapas. Esse conhecimento imediato é, para o autor, a sensação em seu estado bruto. Segue-se à sensação, a

2º) Acompanhamento das aulas de dois professores. Adotando a observação participante⁹ como procedimento metodológico para a análise de dados.

Vianna (2003) chama a atenção para a complexidade ao se analisar a interação professor/aluno. Por isso, os estudos de observação não são tão numerosos no campo educacional. Para que a observação tenha caráter científico, é necessário o uso de metodologias adequadas, pois, dessa maneira, evita-se a abordagem de fatores que não apresentam uma relação direta com aquilo que se deseja estudar.

Outro fator de grande importância é a presença do observador e a influência que ele pode causar dentro do contexto da observação, como nos alerta Vianna (2003, p.10):

Em observações em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho de pesquisa. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação.

Esse tipo de reação causada pela presença do observador é conhecido como efeito de *Hawthorne*, em que os comportamentos, daqueles que estão sendo

percepção, *que resulta de uma atividade prática e de um trabalho do entendimento. A sensação absorve a percepção, num movimento interno, único.*

⁹ Segundo Vianna (2003, p.52-55), a “observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (...). Além das percepções apresentarem-se sob a forma verbal, temos também construções não-verbais, como expressões faciais, gestos, tom de voz, linguagem corporal e outros tipos de interação social que sugerem significados sutis da linguagem. Acrescenta-se a esses elementos, o conhecimento tácito, que é pessoal e intuitivo, dificilmente articulado pelos indivíduos, mas que pode ser demonstrado pelas ações dos mesmos”.

observados, passa por uma mudança de melhoria da imagem e que, por sua vez, desfigura a situação, prejudicando, dessa maneira, o quadro em que se dá a observação.

O mesmo autor nos chama a atenção sobre a importância da observação como uma das principais fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Por isso, as anotações devem ser cuidadosas e detalhadas, pois as mesmas irão constituir os dados brutos das observações. Ao observador, exige-se uma atenção desdobrada: além de olhar, ele deve ver, identificar, descrever e entrecruzar as diversas ações e interações dos objetos observados.

Procuramos seguir, neste trabalho, as seguintes fases apresentadas por Vianna (2003, p.29) no processo de observação:

1. Seleção de um “cenário”, ou seja, estabelecer o local onde e quando as pessoas envolvidas no processo podem ser observadas.
2. Definição do que vai ser documentado na observação e em que casos, ou seja, identificar quem ou o que observar, quando e por quanto tempo.
3. Observações descritivas e reflexivas que ofereçam uma apresentação geral do campo observado e planejamento da metodologia do registro das anotações de campo.

4. Destaque das observações que contenham aspectos relevantes para as indagações da pesquisa; registrar aspectos, como descrição dos informantes, contexto físico, eventos e atividades particulares, e as próprias reações do observador.
5. Observações seletivas que pretendam, intencionalmente, compreender aspectos centrais.
6. Término da observação quando a mesma atingiu um ponto de saturação teórica, ou seja, outras observações não proporcionariam mais nenhum conhecimento.

Procurando seguir os enunciados acima, acompanhamos, durante um semestre, as aulas desses professores: uma professora de Língua Portuguesa (10 aulas), chamada aqui, de professora B, e um professor de Geografia (8 aulas), chamado de professor C, perfazendo um total de 18 aulas. A observação dessas aulas foi feita semanalmente, salvo os dias de feriado ou algum imprevisto surgido por parte dos professores. A escola escolhida para essas observações foi denominada de Escola Alfa.

Conforme apresentado na Introdução, dois foram os motivos que nos levaram a escolher os professores B e C para dar continuidade à nossa pesquisa: a semelhança das respostas no começo e ao final da entrevista e, no meio desse trajeto, a opção por posturas profissionais divergentes.

Gostaríamos, entretanto, de fazer uma apresentação mais detalhada desses dois professores. Suas impressões, expressões, enfim, aquilo que pudemos vislumbrar até

o momento das observações em sala de aula. Assim como contextualizar a Escola Alfa.

Os dois professores lecionam na escola Alfa. A professora B leciona nessa escola há cinco anos e o professor C, somente há um ano. Ambos são novos no Magistério.

A Escola Alfa, situada num bairro da 3ª zona, do Município de Praia Grande, está localizada numa rua sem asfalto, com pouco comércio perto da escola, somente um barzinho na rua detrás e um mercado, duas ruas à frente da escola. Ela se encontra no meio de casas muito simples. As ruas, sendo de areia, dificultam a passagem de carros, principalmente em dias chuvosos.

Essa escola possui um prédio com dez salas de aula no andar de cima. Sala da direção, secretaria e sala dos professores são muito pequenas e ficam no térreo, perto do pátio. Do outro lado do pátio, fica a cozinha e os banheiros. Na parte exterior da escola, há um pequeno prédio, recém-construído, onde ficam mais três salas de aula e uma pequena biblioteca. Eles ainda não têm sala de Informática. Perto desse pequeno prédio existe uma quadra coberta e um pequeno terreno ao lado da quadra. O estacionamento fica bem na entrada da escola. A Escola Alfa encontra-se em um estado de péssima conservação.

Possuindo treze salas de aula, a escola funciona em três períodos: matutino (oitavas séries e ensino médio), vespertino (ensino fundamental: 5ª à 7ª série) e noturno (oitavas séries e ensino médio). No geral, as salas não são muito cheias, uma

média de trinta alunos por sala. Há muita evasão, conforme o comentário da professora B, durante um recreio, na sala dos professores. Existe muita movimentação por parte dos alunos, passeando pelos corredores e pátio. A escola possui cerca de mil e duzentos alunos matriculados.

O grupo de gestores é formado por uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras. O corpo docente é formado por cerca de sessenta professores. A secretária da Escola Alfa não soube nos dizer o número exato de professores, pois alegou que alguns estavam de licença, e não tinha certeza se essas aulas já tinham sido atribuídas. A escola possui duas funcionárias trabalhando na secretaria, uma servente e duas inspetoras. Consideramos que eram poucos funcionários para o tamanho da escola.

Como já havia sido dito, a escola encontra-se num bairro da 3ª zona urbana do município de Praia Grande. Os alunos são muito simples, gostam de conversar com professores e funcionários. Percebe-se um clima de amizade e confiança. A diretora e a vice-diretora foram vistas poucas vezes, quase não circulavam pela escola, limitando-se a ficar ou na secretaria ou na sala da direção. Ausentavam-se muito da escola, quase não eram vistas na sala dos professores.

A professora B ministra aulas de Língua Portuguesa no Município de Praia Grande, em duas escolas, uma estadual e outra municipal. É solteira, apresentando uma aparência jovial, porém um pouco austera, não no jeito de se vestir, mas no jeito de falar. Ela respondeu às perguntas da entrevista de maneira pausada, refletida.

Sorria nos momentos certos. Um exemplo: ao responder à pergunta sobre se a Graduação ajudou na sua prática pedagógica, ela respondeu: “A prática foi ficando mais consciente, com mais fundamentação teórica. Eu percebo isso hoje, é claro” (ANEXO V, p.183). Sorriu, nessa última frase, abaixando o olhar. Era uma professora que transmitia muita tranquilidade. Mostrou interesse sobre a pesquisa, dizendo que ficaria feliz em contribuir com a mesma ao longo do semestre.

O professor C ministra aulas de Geografia, em Praia Grande, também em duas escolas, uma estadual e outra particular. Também, o professor C é solteiro, jovem, com uma aparência um pouco “desleixada”, como ele mesmo disse. Durante a entrevista, o professor C mostrou-se muito solícito e brincalhão, algumas vezes. Não fez nenhuma pergunta sobre a pesquisa. Ele sabia somente aquilo que já havia sido dito na sala dos professores, num primeiro momento.

Essas duas entrevistas, após agendamento, ocorreram numa das salas de aula da escola Alfa, escolhida aleatoriamente pelos entrevistados. Ambos escolheram salas afastadas do movimento de professores e funcionários. Creditamos essa escolha ao desejo deles por maior privacidade.

Ressaltamos, novamente, a pronta colaboração por parte da direção da escola que, em momento algum, impôs qualquer empecilho à continuidade desta pesquisa. A diretora chegou a perguntar se precisaríamos de uma sala mais apropriada para a elaboração das observações. Dissemos que não seria necessário mexer na estrutura escolar e agradecemos a ajuda.

Pedimos para ver o horário das aulas dos professores B e C. Nesse horário, vimos que os dois professores lecionavam, para o ensino médio, às terças-feiras, no período da manhã. Coincidentemente, o pesquisador não trabalhava nesse dia. Perguntamos aos dois professores se poderíamos assistir às aulas das terças-feiras. Ambos concordaram prontamente. Iríamos assistir a uma aula de Português, do 1º ano, com a professora B. Essa aula era antes do intervalo. E assistiríamos a uma aula de Geografia, do 2º ano, com o professor C, logo após o intervalo. Somente em duas ocasiões, observamos duas aulas da professora B, no mesmo dia, devido ao número de feriados. Isso funcionou como uma espécie de “reposição” de nossas observações.

3º) Aplicação de dois questionários. Ao final das observações, solicitamos a permissão aos dois professores para aplicarmos um questionário com duas perguntas a seus alunos. No total, participaram 53 alunos, distribuídos da seguinte maneira:

- 20 alunos responderam ao questionário sobre a professora B;
- 33 alunos responderam ao questionário sobre o professor C.

Foram feitos dois quadros de categorias com as respostas desses alunos, sendo que cada quadro refere-se a um professor. Nesses quadros, intitulados “Representação dos alunos sobre seu professor” (ANEXO VI, p.225), encontram-se as respostas dos alunos sobre o que mais/menos admiram em seu professor. Essas respostas foram separadas em três categorias de análise: dimensão pessoal, dimensão atitudinal e dimensão didático-pedagógica.

Outro questionário foi aplicado aos dois professores, ao final das observações feitas em sala de aula. Foram duas questões que serviriam para justificar nossas observações. Este Quadro “Representação do próprio professor sobre suas aulas” (ANEXO VI, p.226) foi elaborado a partir de duas perguntas: 1- O que mais admiro em minhas aulas? 2 - O que menos admiro em minhas aulas? A elaboração deste Quadro proporcionou material para a continuidade de nossas análises, nas quais tentamos encontrar indícios para responder à pergunta: *como o professor vem trabalhando suas próprias representações no cotidiano da sala de aula?*

As observações realizadas serviram como introdução à apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Gostaríamos de esclarecer que não foi nosso objetivo a análise exaustiva do grupo comunitário, no qual a Escola Alfa se situa, mesmo sabendo que toda escola articula-se com o meio social que ela serve, e que os três níveis empíricos de análise da escola: o micro (a sala de aula), o meso (a escola enquanto instituição) e o macro (o sistema educativo e social dos quais a escola faz parte), como destaca Canário (1996), não podem ser pensados separadamente, mas vistos em sua totalidade.

Nesse sentido, esclarecemos que, ao escolhermos a sala de aula como foco principal de nossa pesquisa, não pretendemos, em momento algum, excluí-la do sistema ao qual ela se estrutura, pois, como já afirmamos anteriormente, é na sala de aula que o fluxo da vida cotidiana perpassa. É, também, na sala de aula, que o professor identifica, avalia e abre caminhos para superar os desafios em relação ao seu trabalho docente.

Esse imbricamento (pessoal e profissional) que o professor leva para a sala de aula é, de certa forma, a representação de seu universo, reconstruído *ad continuum*. A importância desse “eu” é destacada por Lefebvre (1983, p.23), quando afirma:

O “mundo” chega a esse “eu”, que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado, o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular. Por um lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro, uma ordem próxima, o finito, minha finitude. Minha “presença”. Não seria essa a dupla determinação do “meu” “ser humano”, de minha “subjetividade”? Eu não sou nada e sou a totalidade. Sou um ínfimo detalhe no mundo e sou o mundo. Sou uma pequena coisa e sou Deus (se existe um!). Mas posso dizer (e não posso deixar de dizer) a mesma coisa de qualquer outro que diga “eu”. É o único e é o substituível, o absoluto e o relativo.

Logo, ao prendermo-nos à observação da atuação desses dois professores em sala de aula, pudemos perceber que todas as suas palavras e gestos, o *dito e o não-dito* (Lefebvre, 1983, p. 33) e, para Bakhtin (1990, p.88) o *já dito*, formam indicadores do mundo ou dos vários mundos por onde nossos dois atores transitam e que influenciam e são influenciados no espaço da sala de aula, enriquecendo, assim, o seu crescimento profissional.

No intuito de reforçar esse nosso ponto de vista, citamos Bakhtin (1990):

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. A atmosfera social do discurso que envolve o objeto faz brilhar as facetas de sua imagem (p. 86-87).

Seguindo essa linha de raciocínio, procuramos centrar nossas observações naquilo que ocorria em sala de aula, mesmo quando essa sala de aula perde suas paredes (como realmente aconteceu no dia em que o professor C levou sua turma para fazer uma pesquisa pelos arredores da escola, conforme ANEXO VI (Quadro III, p.219).

Em suma, o que realmente despertou o interesse para levar adiante essa pesquisa foi querer saber, então, como a identidade profissional do professor é representada. Será que o professor, quando em sala de aula, tem consciência de que suas atitudes e palavras podem ser interpretadas diferentemente daquilo que ele espera?

Buscaram-se, na coleta de informações para a pesquisa, algumas respostas para essa questão. A coleta apresentou, assim, as seguintes etapas:

1) Fase exploratória

- Contato com diretores de duas escolas estaduais de Praia Grande. Exposição dos objetivos quanto ao trabalho a ser desenvolvido.
- Apresentação do pesquisador aos professores das duas escolas. Novamente, a apresentação dos objetivos e pedido de colaboração dos professores para a realização das entrevistas.

- Agendamento das entrevistas, durante o qual *e-mails* e números de telefone foram trocados. Esse primeiro contato serviu para “quebrar o gelo” por parte de alguns professores.
- Realização das entrevistas. Foram escolhidos nove professores. Cinco da Escola Alfa e quatro da Escola Beta. Os critérios de escolha foram a disponibilidade dos professores para conceder as entrevistas e disposição em continuar a fazer parte do projeto apresentado.
- Escolha de dois professores para continuar a fazer parte do projeto de pesquisa, mediante a presença do pesquisador em suas aulas.

2) Desenvolvimento da pesquisa de campo

- Observação das aulas dos professores B e C, durante o segundo semestre de 2005. As observações foram feitas semanalmente.
- Aplicação de dois questionários, um aos alunos e outro aos dois professores.

Desde a fase exploratória até a aplicação dos questionários, finalizando a coleta de dados, foram decorridos aproximadamente sete meses, com quase 75 horas de atividades desenvolvidas.

Sendo assim, o material coletado foi distribuído da seguinte maneira:

- a) Transcrição das entrevistas;
- b) Quadro de categorias dessas entrevistas;

- c) Transcrição das aulas observadas;
- d) Quadro de categorias elaborados a partir dos questionários aplicados aos professores e alunos.

2.3. Organização e Justificativa dos Dados Obtidos

As informações obtidas durante a pesquisa de campo foram analisadas e organizadas a partir das entrevistas feitas com nove professores das Escolas Alfa e Beta e das observações feitas durante as aulas dos professores B e C, na Escola Alfa.

Reunimos todo esse material e elaboramos quadros de análise com suas *unidades de sentido* e suas respectivas *categorias de análise*. As *unidades de sentido*, conforme nos esclarece Franco (2005, p.45), fazem parte das Unidades de Contexto.

Para a autora:

As Unidades de Contexto podem ser explicitadas via confecções de tabelas de Caracterização (sempre acompanhadas de suas devidas análises); podem ser relatadas sob forma de histórias de vida, de depoimentos pessoais, de um conjunto de palavras, de um parágrafo ou mesmo de algumas sentenças.

Ainda, segundo Franco, o mais importante é ressaltar o contexto a partir de onde as informações foram elaboradas. A partir daí, podemos trabalhar os *sentidos* que se apresentam dentro do conteúdo das mensagens. Essas *Unidades de Sentido* podem incluir qualquer combinação de conteúdos verbais e/ou visuais, procurando, dessa maneira, agrupar significações e identificar certos padrões. Todas essas *unidades de sentido* serão analisadas como parte integrante de um mesmo conjunto.

Definidas as unidades de análise, partimos para a definição de *categorias*. Novamente, citando Franco (2005, p.57), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Elaborar essas categorias é, como nos avisa a autora, um processo que exige paciência, pois ele é longo, difícil e exaustivo.

As categorias de análise são pontos essenciais na pesquisa qualitativa, em que o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado. Geralmente, a análise do conteúdo permite o surgimento de variáveis e fatores de influência que, muitas vezes, ignoramos no início da pesquisa.

A escolha das *categorias* (que devem surgir com base na análise das *unidades de sentido*) é o procedimento essencial da análise do conteúdo, uma vez que elas fazem a ligação entre os objetivos da pesquisa e os seus resultados.

Em nossa pesquisa, elaboramos nove quadros de categorias de análise. O primeiro quadro (Quadro I, p.211-213) serviu como um “cartão de visitas” para que pudéssemos, a partir de então, dar continuidade à nossa pesquisa. Dos nove professores entrevistados, cinco pertenciam à Escola Alfa (professores A, B, C, D e I) e quatro pertenciam à Escola Beta (professores E, F, G e H). No início deste trabalho, quando ainda era esboçado o projeto de pesquisa propriamente dito, tínhamos a pretensão de desenvolver um trabalho com uns doze professores em duas ou três escolas.

Entretanto, com o passar do tempo, percebemos que deveríamos nos concentrar num número mais reduzido de professores e ficarmos em pelo menos duas escolas, pois teríamos que ter tempo disponível para acompanhar as aulas dos professores escolhidos. Havia, também, o lado prático da pesquisa: como conciliar os horários do pesquisador com os horários das aulas desses professores? Optamos em levar adiante esse projeto somente numa escola. Escolhemos a Escola Alfa pelo simples fato de sua localização. A Escola Alfa encontrava-se num local mais acessível para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir de então, concentramo-nos na releitura das respostas dos cinco professores da Escola Alfa. E, coincidentemente, desses cinco professores, quatro escolheram o Magistério no intuito de seguir um exemplo de alguém que já era professor. Como era nosso desejo conhecer quais as representações os professores tinham de si mesmos, pensamos que esses quatro professores poderiam nos fornecer indícios sobre suas representações.

Relendo as respostas desses quatro professores (A, B, C e D), dadas durante as entrevistas, percebemos que as respostas dos professores A e B se aproximavam quanto à prática pedagógica e a importância da sala de aula como espaço para troca de experiências entre educadores e educandos. Quanto aos professores C e D, vimos que o primeiro está um pouco decepcionado com a profissão e não acha que a sala de aula possa apresentar-se como fonte de crescimento profissional. Já, para a professora D, a sala de aula oferece momentos de prazer e frustração.

Resolvemos, então, escolher dois professores: um mais otimista e integrado em sua profissão e um outro que não estivesse muito satisfeito com sua escolha profissional. Escolhemos os professores B e C, pois em suas respostas encontramos os elementos necessários para dar continuidade a essa pesquisa, uma vez que precisávamos de um ponto de partida para as observações das aulas.

Esse ponto de partida foi um contraste que encontramos em suas opiniões. Assim, as primeiras observações procuravam um contraste entre as aulas desses professores. Encontramos alguns contrastes entre o que eles responderam nas entrevistas e a prática em sala de aula, como relatamos no Capítulo IV (p.114-154). Após as observações das aulas dos professores B e C, começamos a montar seis quadros de categorias de análise.

O QUADRO I, *Opiniões dos nove professores entrevistados sobre o seu papel em sala de aula*, (p.211-213) serviu para, num primeiro momento, termos material para escolhermos quais professores poderiam dar continuidade à nossa pesquisa.

O QUADRO II, *Identidade em composição* (p.214-216), foi elaborado com as falas e atitudes mais significativas da professora B, realçando, dessa maneira, o que denominamos *Unidades de Sentido*, em sua Dimensão Didático-Pedagógica e em sua Dimensão Atitudinal, com o objetivo maior de agruparmos as idéias principais e proporcionar uma discussão mais aprofundada de cada item. Da mesma maneira, o QUADRO III (p. 217-219) reúne o que há de mais significativo das falas e atitudes do professor C.

Os QUADROS IV e V (p. 220-223), intitulados *A Linguagem na Composição da Identidade*, foram compostos pelas seguintes *Unidades de Sentido*: Dialogicidade entre alunos e professor e Dialogicidade entre pesquisador e professor. Dessa maneira, pudemos aprofundar um pouco mais as falas dos professores B e C e sua conseqüente repercussão nos alunos e nas anotações e conclusões do pesquisador.

O QUADRO VI (p.224), *Habitus: a ocupação do espaço da sala de aula nas relações de poder*, pretendeu, através de suas *Unidades de Sentido*: “Professora B e o espaço da sala de aula” e “Professor C e o espaço da sala de aula”, avaliar se esses dois professores ocupavam a sala de aula como um espaço pedagógico ou como um espaço de coerção no relacionamento com seus alunos.

Os QUADROS VII e VIII (p.225), *Representação dos alunos sobre seu professor* (professores B e C), foram divididos em três *Unidades de Sentido*: Dimensão Pessoal, Dimensão Atitudinal e Dimensão Didático-Pedagógica. Esses dois quadros serviram para mostrar como os alunos vêem seus respectivos professores no cotidiano da sala de aula. E, por último, o QUADRO IX (p.226), chamado de *Representação do próprio professor sobre suas aulas*, mostra, através de duas *Unidades de Sentido*, aquilo que mais/menos admiram em suas aulas. Podemos, então, ter uma idéia de como os professores B e C se vêem em sua postura profissional em sala de aula. Essa *dialogicidade* (Bakhtin, 1986) é vista em sua forma triangular: primeiramente, na representação do próprio professor sobre suas aulas (autopercepção), em seguida, na representação dos alunos sobre seu professor (percepção dos outros) e, finalmente, na representação que o pesquisador obteve dos

professores pesquisados (percepção em relação ao outro) Sendo este último demonstrado na *Unidade de Sentido*, chamada de *Dialogicidade entre pesquisador e professor*. Apresentamos, a seguir, a organização dos quadros de categoria com suas unidades de sentido, seguidos da respectiva proveniência dos dados.

Proveniência dos Dados	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
<p>ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS (professores)</p>	<p>QUADRO I</p> <p>OPINIÕES DOS 9 PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE O SEU PAPEL EM SALA DE AULA</p>	<p>ESCOLHA DO MAGISTÉRIO</p> <p>FORMAÇÃO INICIAL</p> <p>GRADUAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA</p> <p>SALA DE AULA COMO FONTE PARA O CRESCIMENTO PROFISSIONAL</p> <p>PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DA REDE ESTADUAL</p> <p>O QUE FICOU NA LEMBRANÇA?</p> <p>MUDANÇAS DA POSTURA EM SALA DE AULA</p> <p>ACERTOS EM SALA DE AULA</p>
<p>OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE (professores)</p>	<p>QUADRO II</p> <p>IDENTIDADE EM COMPOSIÇÃO</p> <p>Professora B</p> <hr/> <p>QUADRO III</p> <p>IDENTIDADE EM COMPOSIÇÃO</p> <p>Professor C</p>	<p>DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</p> <p>DIMENSÃO ATITUDINAL</p> <hr/> <p>DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</p> <p>DIMENSÃO ATITUDINAL</p>

	<p style="text-align: center;">QUADRO IV</p> <p>A LINGUAGEM NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE – PROFA. B</p>	<p>DIALOGICIDADE ENTRE ALUNOS E PROFESSOR</p> <p>DIALOGICIDADE ENTRE PESQUISADOR E PROFESSOR</p>
	<p style="text-align: center;">QUADRO V</p> <p>A LINGUAGEM NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE – PROF. C</p>	<p>DIALOGICIDADE ENTRE ALUNOS E PROFESSOR</p> <p>DIALOGICIDADE ENTRE PESQUISADOR E PROFESSOR</p>
<p style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO (alunos e professores)</p>	<p style="text-align: center;">QUADRO VII</p> <p>REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE SEU PROFESSOR (profa. B)</p>	<p>DIMENSÃO PESSOAL</p> <p>DIMENSÃO ATITUDINAL</p> <p>DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</p>
	<p style="text-align: center;">QUADRO VIII</p> <p>REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE SEU PROFESSOR (prof.C)</p>	<p>DIMENSÃO PESSOAL</p> <p>DIMENSÃO ATITUDINAL</p> <p>DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</p>
	<p style="text-align: center;">QUADRO IX</p> <p>REPRESENTAÇÃO DO PRÓPRIO PROFESSOR SOBRE SEUS ALUNOS</p>	<p>PROFESSORA B: O QUE MAIS / MENOS ADMIRA?</p> <p>PROFESSOR C: O QUE MAIS / MENOS ADMIRA?</p>

Esses dados, obtidos por meio dos procedimentos metodológicos aqui apresentados, serão analisados no capítulo seguinte, a partir das representações que as políticas públicas e de formação vão tecendo ao longo da própria história da educação.

CAPÍTULO III

AS REPRESENTAÇÕES DA IMAGEM DO PROFESSOR A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E DE FORMAÇÃO

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 2004, p.136).

Iremos, no presente capítulo, apresentar algumas representações construídas pelas políticas públicas educacionais e de formação. Veremos como essas representações *concebidas* estão sendo *vividas* pelos professores. Para isso, faremos uma análise conjunta de alguns aspectos das representações dessas políticas com as falas dos professores entrevistados nesse trabalho. Ao abrirmos esse diálogo, pretendemos revelar, além das *inquietações e curiosidades*, que nos apresenta Freire na epígrafe acima, a relação, muitas vezes ambígua, entre sujeito e políticas públicas educacionais. O que significa, por sua vez, compreender quem é este professor da escola pública; como sua profissão é representada; e como essa representação pode influenciar sua formação, que se dá ao longo de sua carreira. Estas questões foram, de certa forma, desenvolvidas pelas entrevistas com os nossos diferentes sujeitos de pesquisa. Mas, parte delas, serão contempladas, aqui, quando abordarmos o Ideário Educacional (3.1) e a Formação ou “Formatação” dos Professores (3.2).

Portanto, as representações (representar na ação) estão calcadas em apresentações, reapresentações e representações anteriores. O *concebido* e o *vivido*, para Lefebvre (1991), definem a utilização de concepções existentes e a manifestação a respeito da própria vivência, convergindo e formando as representações.

É nesse sentido que, antes de focar e analisar o professor em suas representações em sala de aula, procuramos detectar quais representações esse mesmo professor traz consigo.

3.1. O Ideário Educacional e as Políticas Públicas

Quero ser professor. Ao proferir essa frase, o futuro professor começa, a partir daí, a construir sua identidade profissional. Evidentemente, esse primeiro passo não tem, ainda, a visão real do que possa ser a profissão docente. A imagem do professor, nesta primeira fase, encontra-se idealizada. Esse ideário educacional, que carregamos ao longo de nossas vidas, encontra-se muito presente no momento em que se decide pela profissão.

Percebemos isso na fala da professora G, quando lhe perguntamos o porquê da escolha do magistério:

Porque o Magistério é a profissão mais importante de todas e a menos valorizada, na minha opinião. Ela tem a função de educar, ensinar, fazer pensar, ajudar o aluno a construir o conhecimento, faz o aluno descobrir suas competências e habilidades. Os professores preparam o espírito para formar pessoas. Eles formam almas (ANEXO V, p.182).

Esse professor ideal, que poderia ser um dos muitos profissionais que contribuíram para nossa formação, ou mesmo a soma de vários deles, é esse professor que desejamos ser quando ingressamos na universidade. Acreditamos que os conteúdos transmitidos por nossos mestres ajudarão a tornar real esse *professor*.

E o mais interessante é que vamos tecendo, também, o público-alvo: os alunos. Seres que, por ainda não estarem presentes em nosso cotidiano profissional, são perfeitos, ou melhor, mais-que-perfeitos. Afinal, não estão ávidos para receberem meus conhecimentos? “Quantas coisas interessantes aprendi na universidade, não vejo a hora de poder passar tudo isso para os coitadinhos”. É mais ou menos isso que pensamos ao longo de nossa ingênua formação profissional.

É claro que os sonhos, a idealização, fazem parte de qualquer projeto de vida. O perigo é ficar preso neste sonho e, nesta idealização, sentir-se frustrado com a realidade que o cerca.

Para Libâneo (2001, p.63), o *ser professor* não pode mais estar desvinculado do *eu* pessoal e do *eu* profissional.

Esse *eu* pessoal, que contribui para o *ser professor*, apresenta-se na forma da cultura adquirida pelo professor ao longo de sua vida; onde nasceu, como foi criado, com quais ideologias convivi. Esse comportamento cultural perpassa a profissão docente. Some-se a isso as condições de trabalho, as políticas educacionais, o convívio com os colegas, diretores etc.

Para que essa tessitura não venha a emaranhar-se, Libâneo (2001, p.63) nos apresenta as três dimensões (que se complementam) para se tornar um profissional da educação: profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. Essas três dimensões podem nos ajudar a compreender como as representações dos professores são construídas.

A profissionalidade reúne os requisitos profissionais que tornam alguém professor: os conhecimentos e atitudes que permitirão levar adiante o processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

A profissionalização diz respeito às condições mínimas necessárias que possam garantir o exercício dessa profissão: a preocupação em oferecer uma formação inicial e continuada, nas quais o professor terá a oportunidade de aprender e desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com as exigências da profissão e adequadas condições de trabalho.

E, por último, o profissionalismo, que se refere à competência, o compromisso com os deveres e responsabilidades de ser professor e um comportamento ético e político. Em outras palavras, domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação no projeto pedagógico, respeito às várias culturas de origem dos alunos e demais docentes, assiduidade e compromisso com a profissão.

Esse ideário educacional, construído e alimentado ao longo de todo o processo escolar, marcando profundamente o imaginário dos professores, é o que o professor

leva para a sala de aula. Em outras palavras, ele começa a projetar uma representação pré-concebida, mas não finalizada.

Ao analisar algumas respostas dos professores B e C, pudemos observar uma certa tendência tradicionalista, ou melhor, saudosista. Essa conclusão foi, para nós, um motivo de estranhamento, pois os dois professores sendo tão jovens, poderiam, sob o nosso ponto de vista, ousar mais. Ambos, na adolescência, tiveram como paradigma da profissão pessoas com as quais eles possuíam um elo afetivo. Isso facilitou a entrada na Graduação. Porém, logo em seguida, ambos se decepcionaram com o curso. Tanto a postura quanto as novas tentativas pedagógicas em sala de aula, após alguns anos no Magistério, mostram através de suas respostas, que eles pouco caminharam, mesmo demonstrando uma preocupação em trabalhar com projetos ligados à realidade do aluno (ANEXO V, 182-186).

Citamos Alarcão (1996), para demonstrar melhor as primeiras impressões que tivemos e que nos foram passadas pelos professores B e C:

É difícil para o professor romper com aquilo que é tradicional em sala de aula, pois ele crê que ao romper com esse passado, ele estará traindo a sua própria formação, o seu tempo escolar. Enquanto aluno, esse mesmo professor, passou anos e anos ouvindo que a escola é o local a ser respeitado e amado. E ele realmente aprendeu a amá-lo e respeitá-lo. Então, quando se torna professor, esse passado retorna e vai incorporando-se à sua prática pedagógica. Só que a realidade é outra, os tempos são outros (ALARCÃO, 1996, p.11).

Não é interesse dessa pesquisa fazer um levantamento histórico sobre a representação do professor, por exemplo, desde a Antigüidade Clássica, em que o

professor, no caso o filósofo Sócrates, era visto como corruptor da juventude, ou a imagem do professor lutando para manter a disciplina, nos ecos das reclamações feitas por Santo Agostinho, em suas *Confissões* (1999). Não iremos tão longe. Vamos recuar somente algumas décadas, pois os dois professores aqui analisados são o resultado de uma sociedade que se encontra em processo de globalização.

É preciso compreendê-los no interior de todo um processo que caracteriza o mundo da educação, conforme nos explicam Libâneo, Oliveira, Toschi (2003, p.33-34):

As atuais políticas educacionais e organizativas devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal.

Para os analistas, a intervenção do Estado dificulta o crescimento econômico e a projeção de países em desenvolvimento no mercado neoliberal. A educação encontra-se atrelada a avanços científicos e tecnológicos, os quais facilitariam a entrada no mercado mundial.

O neoliberalismo influenciou uma geração de professores, direta ou indiretamente, principalmente aqueles ligados à escola pública, como é o caso dos professores entrevistados nesse trabalho.

A escola pública cumpre, principalmente no Brasil, um importante papel de agência estatal, apesar do processo de redução de seu papel em vários setores da sociedade.

A escola apresenta-se, muitas vezes, como a única representação do poder público em muitas regiões brasileiras. Observamos, nesses tempos pós-modernos¹⁰, que a escola é um dos caminhos mais eficazes para o Estado chegar até a população, através de campanhas públicas de caráter universal, como é o caso das campanhas de vacinação, ação global, nutrição da população carente por meio da merenda escolar, tipos de cuidado com a saúde, higiene e prevenção a certas doenças.

Essa ampliação do papel da escola e, conseqüentemente, do professor, surgiu com as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Na globalização, encontramos a ideologia neoliberal onde, conforme nos esclarece Oliveira (2003), para um país garantir seu desenvolvimento, basta liberar sua economia, suprimindo formas desgastadas de intervenção social, liberando a economia para auto-regular o sistema mundial.

Não se pode precisar a data em que surgiu a globalização. Pode-se percebê-la como um traço de internacionalização e mundialização do capital, no modo de produção capitalista. Vários autores concordam que, a partir da década de 1980, o discurso e o projeto neoliberal começam a criar as condições para a efetivação da

¹⁰ Segundo Hall (2000, p.13), o que caracteriza o sujeito pós-moderno é a celebração móvel de sua identidade. O sujeito assume identidades diferentes e contraditórias em vários momentos, tentando acompanhar a aceleração dos processos globais referentes ao espaço-tempo, onde temos a sensação de que o mundo é menor e as distâncias mais curtas, “que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (p.69).

globalização, por meio de acordos internacionais, entrelaçamentos e estreitamentos de relações que visam à abertura de novos mercados de consumo e, ao mesmo tempo, uma forte política de proteção do mercado interno, através de subsídios patrocinados pelo próprio governo, principalmente nos países do chamado G-7 (Estados Unidos, Canadá, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália).

Porém, como reza a cartilha neoliberal, o Estado deve intervir o menos possível na regulação do mercado econômico. É essa lição que os países do terceiro mundo devem aplicar: desregulamentar ou desmontar os mecanismos de proteção e de segurança da economia nacional, atendendo, assim, aos interesses hegemônicos industriais e comerciais, de conglomerados financeiros e de países de regiões ricas. Dentre as várias lições neoliberais, destaca-se a da reforma educacional, como demonstra Oliveira (2003, p.54):

Dentre essas políticas, destaca-se a educacional. Os países ricos realizaram suas reformas educacionais, as quais, na maior parte dos casos, submetem a escolarização às exigências da produção e do mercado. Os organismos multilaterais vinculados ao capitalismo, por sua vez, trataram de traçar uma política educacional para os países pobres. Inicialmente, o interesse desses organismos esteve voltado quase exclusivamente para a otimização dos sistemas escolares, no intuito de atender às demandas da globalização, entre as quais a de uma escola provedora de educação que correspondesse à intelectualização do processo produtivo e formadora de consumidores.

Como afirma Oliveira (2003), a globalização provoca desemprego e exclusão social, principalmente nos países pobres, onde a economia não parece estar a serviço da sociedade e nem preocupada em gerar maior justiça social. Através de órgãos financeiros como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano (BID) e Fundo

Monetário Internacional (FMI), empréstimos e políticas educativas foram definidos, no intuito de esvaziar o conceito daquilo que é “público” e demonstrar que o que é “privado” ou “terceirizado” pode ser mais eficiente, sem sindicatos, sem direitos trabalhistas, sem estabilidade empregatícia e nem seguridade social. É, nesse momento, que o papel do professor enfraquece. Senão, vejamos.

Em seu estudo feito sobre *A formação docente e a educação nacional*, Cury (2003) nos apresenta uma breve história da formação docente no Brasil, mais precisamente, suas conquistas como profissional da educação. O autor nos lembra que a preocupação com a preparação docente sempre fez parte das expectativas dos governos no Brasil desde o Império.

Ao traçar um esboço histórico sobre o avanço e a consolidação da formação docente, desde a Constituição Imperial sobre a gratuidade do ensino primário, passando pelo papel da União na República Velha, pela Constituição Federal de 1934, até chegarmos à década de 80, com a eleição de governadores com perfis democráticos e compromissados com a educação escolar, Cury (2003, p.126-134) buscou demonstrar as polêmicas e os problemas vivenciados pelos profissionais da educação ao longo do processo histórico e social de regulação da profissão.

Com a chegada das reformas neoliberais, os governos, pressionados por organismos internacionais, começam a reformar de alto a baixo a educação, buscando torná-la mais flexível e competitiva no mundo globalizado. Conseqüentemente, essa flexibilidade exigirá trabalhadores flexíveis, isto é, sem direitos trabalhistas.

No caso dos professores, o que houve foi um esvaziamento da profissão como organização profissional. Toschi (2003, p.274-275) faz uma panorâmica das conquistas feitas pelos profissionais do ensino:

As décadas de 70 e 80, em plena ditadura militar, apresentaram-se como o momento histórico de maior organização dos profissionais da educação e do ensino. Nesse período, com outras representações da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), e com a classe estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), os professores organizaram-se em associações contra o regime em vigor. Nessa fase, ao final da década de 70, ocorreram as primeiras greves de trabalhadores e professores contra o regime militar.

Somente com a Constituição Federal de 1988, os professores puderam transformar suas associações em sindicatos, filiando-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT), por meio da Confederação dos Professores do Brasil (CPB).

Vê-se, assim, que a análise da profissionalização dos educadores deve ser feita dentro do contexto cultural, político e social em que a profissão é exercida. Atualmente, percebe-se uma maior preocupação em torno da profissionalização docente. Essa é uma profissão que, infelizmente, passa por grandes desafios: desprestígio social, baixos salários, péssimas condições de trabalho e, o pior, uma profissão que já não atrai número suficiente de jovens. E, quando os atrai, são jovens de classes de níveis sócio-econômicos médio/baixo (SILVA, 1995, p.69; PONCIANO, 2001, p.99-100), caracterizando, já no ingresso à Universidade, um certo despreparo cultural e educacional. Ou seja, a formação do futuro educador inicia-se com algumas deficiências, às quais a Universidade não consegue suprir.

Muitos autores não vêm com bons olhos a interferência de órgãos internacionais nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Dentre eles, Lucchesi (2003). A autora faz um levantamento sobre os investimentos feitos pelo Banco Mundial, desde os anos 70 até 1994 (governo Fernando Henrique Cardoso). Para a autora, o Banco Mundial não conseguiu delinear uma imagem verdadeira do profissional docente, pois para o Banco esse profissional:

(...) é no mais das vezes incompreensível, principalmente por não aceitar a lógica de mercado que norteia as prescrições do Banco. Sempre insatisfeito, questionador, recorre a greves e paralisações para protestar e reivindicar. É mais um problema que um recurso, um insumo necessário, mas difícil de lidar, não se insere na lógica do capital humano (LUCCHESI, 2003, p.53).

Como nos demonstra Lucchesi (2003), as ingerências feitas pelo Banco são feitas por economistas, e não por profissionais da educação. Os pacotes oferecidos são homogêneos e prescritos. Devido à amplitude territorial, o nosso país não consegue aplicar o discurso homogêneo do Banco. A fórmula que deu certo num determinado país, não significa que fará sucesso em outro. Muitas vezes, as metas propostas pelo Banco não seriam as mesmas desejadas e priorizadas pelo governo brasileiro. Mesmo porque, a educação brasileira vem atravessando um processo de adequação, o que inclui a formação de professores e sua profissionalização, frente aos novos desafios que se apresentam nesse século XXI.

Da mesma maneira, para Barreto e Leher (2003), os documentos do Banco Mundial retratam os professores com uma imagem negativa: “corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação

dos pobres, partidário da oposição etc” (p.48-49). Para o Banco, os professores são representados como obstáculos que devem ser removidos para garantir as reformas educacionais, visando os objetivos do país juntamente com as recomendações desse organismo. As medidas do Banco Mundial e a forma como ele representa o professor, podem, mesmo que indiretamente, influenciar as representações que se têm do profissional da educação.

3.2. A Formação ou “Formatação” dos Professores

Vimos, até agora, como as políticas públicas podem influenciar na imagem do professor, representando-o para a sociedade com uma imagem pontuada por aspectos negativos.

Hoje em dia, é de comum acordo que o professor precisa capacitar-se sempre. Mesmo que tenha acabado de sair da Universidade. Já se pressupõe que sua formação tenha sido falha. Sabemos que todo profissional deve procurar atualizar-se em seu campo de estudo. Mas, no caso dos professores, fica-se com a impressão de que algo se perdeu no meio desse caminho. *Formação continuada* que, infelizmente, não continua. Parece não haver, por parte das políticas públicas de formação, um projeto a ser seguido a longo prazo.

Alguns autores (Barreto e Leher, 2003) chamam a atenção para o esvaziamento semântico que tem sido submetida a expressão *formação dos professores*. De formação de professores para capacitação em serviço e reciclagem. Nesses cursos de aperfeiçoamento, o professor deixa de ser o protagonista, passando a vez para as novas

tecnologias. A aposta nesses materiais tecnológicos é total. Se, porventura, os resultados esperados não forem obtidos, investe-se numa capacitação mais eficiente para os professores. Ou seja, não se questionam a eficácia desses materiais.

Da mesma maneira, Borges (1996), em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Formação Continuada dos Professores da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo*, faz uma recuperação do tema da formação docente nos meios acadêmicos. O autor elenca alguns nomes dados a esse tema: Reciclagem, Treinamento, Aperfeiçoamento, Capacitação, Educação Permanente, Formação Continuada, Educação Continuada. Tantos nomes rebatizados demonstram a desorientação e conseqüente fracasso de algumas dessas políticas educacionais. Ele nos afirma que:

As reformas são substitutos de sistemas de inovação e atualização permanentes, de políticas que se façam cotidianamente e que tenham por objetivo melhorar as condições do sistema educacional. As sucessivas reformas são fruto de fracassos, também sucessivos, da falta de uma análise global do sistema. Quase sempre têm caráter fragmentário, daí, não incidir sobre a totalidade do sistema e não poder institucionalizar os processos de mudança (BORGES, 1996, p.40).

Políticas fragmentárias podem gerar *profissionais fragmentados*. Fragmentado, não no sentido de fragilizado, mas como um profissional dividido, perplexo perante tantas mudanças sem motivos e, muitas vezes, sem resultados.

Um exemplo dessas políticas fragmentárias e o seu resultado aparece no Quadro de Categorias I (p. 212), em que as opiniões dos nove professores entrevistados foram classificadas em *unidades de sentido*. Ao responderem à pergunta sobre os cursos de capacitação que participaram e o que ficou na lembrança, organizamos quatro

unidades de sentido: *troca de experiências, aspectos didático-pedagógicos, teoria/conhecimento e aspectos negativos*. Observando essas quatro unidades, vemos que os aspectos mais marcantes para esses professores, quando de suas capacitações, foram as trocas de experiências e os aspectos negativos.

A troca de experiências ficou somente entre os próprios educadores. Segundo a opinião desses professores, é pela prática que se aprende alguma coisa. Cada professor falando de sua realidade, em sala de aula, ajuda a compor e a compreender sua própria realidade. Sem almejar grandes mudanças.

Mas, ao mesmo tempo, analisando os aspectos negativos que esses cursos deixaram, percebemos o senso crítico do professor e vislumbramos o que ele realmente almeja com essas capacitações: “são muito maçantes; há falta de material adequado; voltar para a prática do professor em sala de aula; inovar mesmo, impõem uma direção única” (ANEXO VI, Quadro I, p. 212).

E, por fim, as duas últimas unidades de sentido, *aspectos didático-pedagógicos e teoria/conhecimento*, demonstram que, para os professores, esses cursos de capacitação só terão validade se responderem a questões imediatas e ligadas ao seu dia-a-dia (ANEXO VI, Quadro I, p.212).

O que temos aqui não são professores confusos, mas uma tal profusão de cursos com propostas inovadoras que, ao final, fazem o docente perder-se um pouco nesse processo de contínua inovação.

Os nomes dos cursos elencados pelos professores (ANEXO V, p.184) já sinalizam o emaranhado de propostas.

Não questionamos, aqui, a validade desses cursos, mas o resultado que o professor leva para a sala de aula. Esses cursos são voltados para o profissional real ou ideal?

Ainda, no Quadro de Categorias I (p. 213), temos mais quatro *unidades de sentido* que nos ajudam a perceber como essas capacitações foram compreendidas e absorvidas pelos professores em sala de aula. São elas: *práticas pedagógicas, interação com alunos, troca de experiências e segurança*.

No aspecto das *práticas pedagógicas* e da *interação com alunos*, o que observamos é que as mudanças devem partir do professor em relação ao aluno. Fica-se com a imagem de um embate entre os dois. Parece mais com uma lista de novas tarefas a serem cumpridas pelo professor. É o que se depreende pela fala da professora D: “Que eu tenho que fazer muito mais cursos para aprender mais” (p.185).

A análise do professor, fragmentado profissionalmente, é feita, neste estudo, através de sua *presença em sala de aula*. A permanente formação do professor ajuda a levá-lo, como nos fala a epígrafe neste subitem, a uma relação dialógica com o seu contexto social, com a própria História. A questão que colocamos é a seguinte: os cursos de capacitação orientam o professor em direção à dialogicidade?

As sociedades pós-modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar o mundo à nossa volta. O professor não pode escapar da indagação reflexiva sobre seu papel na sociedade. Contudo, como alerta Hargreaves (1998), o professor não pode confundir profissionalismo com intensificação do trabalho docente, deixando o professor preso à realidade da sala de aula, sem tempo para investir no seu crescimento profissional. Hargreaves (1998, p.133) apresenta algumas conseqüências que a intensificação do trabalho docente provoca:

- Redução do tempo de relaxamento durante o dia de trabalho, sem tempo até para as refeições;
- Falta de tempo para a atualização profissional;
- Criação de uma sobrecarga crônica e persistente, a qual leva a uma dependência em relação a materiais e conhecimentos especializados produzidos externamente;
- Redução na qualidade do trabalho docente, devido aos saltos dados para poupar tempo;
- Diversificação forçada do saber especializado e da responsabilidade.

Os cursos de capacitação profissional oferecidos aos professores não devem ser vistos como mais um item da intensificação do trabalho docente. Pelo contrário, eles devem ser vistos como um investimento profissional. É nesse sentido que a qualidade

desses cursos deveria ser preponderante. A capacitação profissional de professores precisa estar baseada no desenvolvimento pessoal e profissional do docente, fazendo com que ele se envolva com a organização da escola, em seu aspecto pedagógico. Nas palavras de Libâneo (2001, p.67), vemos que o professor:

Precisa é desenvolver a capacidade de dar respostas criativas conforme cada situação. Não precisa tanto saber aplicar regras já estabelecidas, mas construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos. Ou seja, o professor precisa ser capaz de inventar suas próprias respostas.

A realidade nos mostra outra coisa. A análise das entrevistas dos nove professores sobre a importância da capacitação profissional demonstra que o professor ainda não se encontra apto a dialogar de igual para igual com as outras esferas que compõem o sistema educacional. A mensagem parece ser a seguinte: ele deve ficar preso à realidade da sala de aula, pois é preciso aprender mais, capacitar-se mais. O professor não conseguirá se desvencilhar totalmente dessa representação, ou melhor, do forjamento dessa representação. Ao contrário, a tendência é ir agregando novos modelos, amalgamando novas posturas. É somente através do diálogo constante com seus pares, com a realidade educacional vigente, que o professor poderá obter características próprias que o ajudarão a compor uma identidade profissional própria.

É o que percebemos com as seguintes falas dos professores, ao responderem a questão sobre o que ficou em sua lembrança ao participar dos cursos de capacitação oferecidos pela Rede Estadual. Para a professora A, o que ficou na lembrança foi “a

troca de experiência com os demais educadores” (ANEXO V, p.184). Vemos que para a professora C “as técnicas pedagógicas interessantes para a utilização em sala de aula”, mostradas por palestrantes da Unicamp, foi o que ficou em sua lembrança (ANEXO V, p.184). Para os professores E, G, e I, o enfoque no conteúdo foi o que mais permaneceu em suas lembranças (ANEXO V, p.185). E, finalmente, para os professores D e F, a troca de experiências e a convivência com os colegas, foi o que mais os marcou (ANEXO V, p.185).

As entrevistas feitas, nesse trabalho, com os professores B e C ajudam a perceber se esses dois professores se viam dentro de um contexto educacional ou se estavam presos à realidade da sala de aula.

Durante as entrevistas, uma pergunta, a de número quatro, fazia menção sobre a sala de aula e se a mesma representaria uma fonte para o crescimento pessoal/profissional. O Quadro I (ANEXO VI, p 211-213) mostra a resposta da professora B, a qual foi colocada na categoria *aumenta o conhecimento* (p.211) e a do professor C, na categoria *desânimo/dúvidas* (p.212). Ou seja, para a professora B, ao lidarmos *com seres humanos singulares*, alguns dispositivos são acionados e crescemos pessoal e profissionalmente. Ela não comentou quais seriam esses dispositivos. Onde eles se encontrariam? Seria algo inerente à professora, à sua capacidade intelectual, sensitiva, ou, pelo contrário, algo exterior a ela? Na verdade, parece que, para a professora B, pelo simples fato de encontrar-se em sala de aula, em contato permanente com os alunos, o crescimento pessoal e profissional vem naturalmente.

Já, para o professor C, a sala de aula é um local onde você fica esquecido profissionalmente: “se depender da escola, você começa e termina como professor” (Anexo V, p.184). Para ele, a profissão professor não é algo para toda a vida. O que o levou a pensar a profissão docente somente como uma etapa dessa carreira? Seria, talvez, o desprestígio em que atravessa essa profissão nos dias de hoje?

O que a postura desses dois professores vem confirmar é que essa profissão caminha por muitas contradições. Por isso, as posturas dos profissionais da educação não podem ser julgadas antes de serem discutidas. E mais, nas palavras de Nóvoa (1995, p.12), “esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica”.

No entanto, sabemos que a profissão *professor* vem sendo desvalorizada. *Ser professor* não é mais sinônimo de *status* social ou econômico. Um conjunto de fatores contribuiu para tornar precária a condição de trabalho do professor: baixos salários, poucos recursos materiais e didáticos, a falta de políticas públicas sérias. Todos esses fatores contribuem para alimentar um fenômeno chamado por Esteve (1992) de *mal-estar docente*. Sendo esse um fenômeno mundial e que também aparece na realidade educacional brasileira, seria, então, interessante nos determos um pouco sobre esse assunto. Este termo aparece pela primeira vez num artigo de Pámela Bardo (1979), intitulado: *The pain of teacher burnout: a case history*, tendo sido traduzido o termo *burnout* por *esgotamento*. Os sintomas desse professor “queimado” seriam o elevado absentismo, falta de comprometimento, desejo de férias, baixa auto-estima, afastamento dos alunos.

Esse mesmo termo aparece na bibliografia francesa com o conceito de *malaise enseignant* e, em castelhano, como *malestar docente*. Para Esteve (1992, p.27), após uma profunda revisão crítica da bibliografia publicada sobre as origens desse *mal-estar docente*, este é um problema atemporal:

Parte desse discurso reflete um problema atemporal. O professor tem sido sempre uma figura posta em questão pela própria contradição inerente ao papel que representa. A velha acusação a Sócrates de que ele corromperia a juventude ilustra as tensões existentes há já vinte e quatro séculos, entre o que o professor faz e o que a sociedade quereria que ele fizesse. Entre, por um lado, a aspiração ao desenvolvimento criativo e pessoal, e por outro, a exigência social de submissão e integração na ordem estabelecida.

Sua investigação encontra trabalhos que analisam o problema do *mal-estar docente* numa perspectiva psicológica e outros trabalhos que o analisam numa perspectiva sociológica. Como indicadores do *mal-estar docente*, Esteve (1992) classifica os fatores que configuram a presença desse mal-estar, em fatores de primeira ordem, os quais incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, produzindo tensões associadas a sentimentos e emoções negativas; e os fatores de segunda ordem (chamados de contextuais) que dizem respeito às condições ambientais em que o professor desenvolve seu trabalho. Esses fatores, segundo o autor, quando isolados, não têm muito significado, mas quando acumulados, podem incidir sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho profissional, acarretando uma crise de identidade.

Esteve (1992, p. 27) elenca vários fatores de segunda ordem que aceleram as alterações sociais e que vêm influenciando o cenário educacional:

As exigências da sociedade sobre o professor diversificaram-se, ante a presença simultânea de diferentes modelos educativos que supõem diferentes concepções de educação, do homem e da própria sociedade do futuro, que com essa educação se pretende construir.(...) A sociedade e a administração acusam os professores de constituírem um obstáculo a qualquer intento renovador. Os professores por seu lado acusam a sociedade e a administração de levarem a cabo reformas no papel sem na prática os dotarem dos meios materiais e condições de trabalho necessários a uma autêntica melhoria da sua atuação quotidiana no ensino.

Isso significa que, para o autor, os fatores contextuais influenciam muito mais a atuação individual dos professores do que os fatores de primeira ordem. Como fatores de primeira ordem, ele destaca a falta generalizada de recursos, não só de material didático, mas os problemas de conservação dos edifícios e mobiliário inadequado. Outro fator seria o das limitações institucionais: problemas de horários, normas internas e gerais pouco flexíveis, a necessidade de se reservar uma parte de seu tempo para reuniões, atendimento aos alunos, reunião de pais.

Ainda, segundo Esteve (1992, p.65), essa *evolução negativa do contexto* não atinge por igual a todos os professores. Muitos estão encontrando respostas para os novos problemas. O autor oferece, ao final de seu livro, algumas estratégias que podem ajudar o professor a responder às mudanças sociais apresentadas nos parágrafos anteriores. Segundo ele, a comunicação apresenta-se como o caminho na superação das limitações que os professores apresentam quanto à prática docente. A falta de apoio da sociedade aos professores seria outro fator causador do mal-estar

docente (ESTEVE, 1992, p.158-164). As estratégias relacionadas por Esteve não devem ser vistas como um receituário. O autor as coloca como um ponto de partida para análises, indagações, ou até mesmo refutações. Por isso, não iremos aprofundar essas estratégias aqui, uma vez que elas não estariam em um contexto próprio para discussão, como aparece em seu livro. O conhecimento, mesmo que superficial, sobre o *mal-estar docente* é fundamental para que se aprofunde o estudo sobre a representação do professor. Analisar os vários reveses pelo qual a imagem docente atravessa, nos permite compreender um pouco mais a nossa realidade como profissionais da educação.

Ao contrário do que se esperava, a profissão *professor* parece que não irá se extinguir. Voltou-se a falar da qualificação profissional dos professores, da valorização da educação escolar para a cidadania e para a competitividade global. A educação vem atravessando altos e baixos na história da educação brasileira. Seria a valorização/desvalorização do professor um movimento cíclico na história de nosso país? Deixemos a resposta para outros pesquisadores que desejarem se aventurar nas trilhas do tempo.

Inserido, nesse contexto, o professor do século XXI precisa fortalecer sua identidade profissional. A formação continuada pode ajudar na construção profissional. Não se trata mais, hoje em dia, de apresentar a formação continuada como um receituário que órgãos governamentais nos apresentam para serem seguidos. Não é mais assim. Como bem nos lembra Freire (2004, p.22), o formando, desde o princípio, “deve assumir-se como sujeito da produção do saber”.

Percebe-se, também, a presença do professor como sujeito de sua própria formação na seguinte definição de Libâneo (2001, p.66) para formação continuada:

Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz.

Nessa nova concepção de formação, temos um profissional que, ao tornar-se sujeito desse processo, expande o seu campo de atuação, tornando-se mais crítico intelectualmente, reflexivo sobre suas ações e co-participante da gestão escolar. Enfim, colocando toda a teoria adquirida a serviço da prática.

Dentro desse processo, vejamos como os professores B e C vivem suas representações em sala de aula: a professora B, desempenhando o papel da professora que se doa, que coloca o amor acima de tudo, e o professor C, ficando com o papel do sofredor e injustiçado. O que se percebe é que ambos encaram a sala de aula como um *locus* onde os sentimentos de amor ou frustração prevalecem acima de outros atributos da identidade do professor (ensinar, produzir conhecimento, transmitir o saber).

Para Silva (1995, p. 37), sentimento ou afetividade pode ser o caminho a seguir para quem deseja conhecer o outro de maneira mais plena:

Desocultar, no intuito de revelar a identidade de um ser ou personagem – como o do professor, por exemplo – exige que, além da identificação dos seus modos de pensar e agir, os seus modos de sentir sejam também contemplados pela reflexão. Queremos dizer com essa afirmação que o sentimento ou a afetividade coloca-se como uma dimensão fundamental da identidade do homem.

Professores movidos por paixões. Assim foram “rotulados” os futuros sujeitos dessa pesquisa. E foi com esse rótulo que as primeiras observações de suas aulas foram sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas.

Daremos continuidade a essa discussão, ao tratarmos, no capítulo seguinte, das práticas educacionais dos professores B e C, analisadas à luz dos teóricos estudados no Capítulo I (p. 31-54) e que irão auxiliar na melhor compreensão dos temas propostos.

CAPÍTULO IV

DO CONCEBIDO AO VIVIDO: AS REPRESENTAÇÕES

DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

E, se eu mesmo não me compreendo, um observador poderá me compreender a partir de minha “expressão”. Além do mais, numa etapa posterior, talvez eu possa compreender, conhecer meu sentimento (LEFEBVRE, 1983, p.136).

Este capítulo tem por finalidade analisar as representações das práticas educacionais de dois professores, através dos dados encontrados na pesquisa de campo por meio de entrevistas, questionários e observações em sala de aula. Tem, também, por objetivo, analisar essas informações com base nos referenciais teóricos selecionados. Pretende-se, dessa forma, trazer elementos para a compreensão da construção do *concebido ao vivido*, daquilo que se expressa no cotidiano da sala de aula. Essa análise irá ajudar a compor as representações de uma identidade profissional por parte do professor.

Apresentaremos, primeiro, os atores em seu contexto, analisando, para isso, aspectos representativos da identidade, da linguagem e do *habitus* em sala de aula. Em seguida, mostraremos como essas representações se refletem no público-alvo. E,

finalmente, abordaremos, a partir do espaço da sala de aula, a vida cotidiana e a tessitura de seu enredo.

4.1. Os Atores em seu Contexto

No presente estudo, procuramos analisar a imagem do professor que vai se formando, se articulando com os vários textos e contextos educacionais, através de sua *presença* em sala de aula.

Segundo Lefebvre (1983), *presença* é o momento que realiza em ato o resultado da crítica sobre as representações. Esse conceito de *momento* aparece em todo seu trabalho, como uma teoria da presença e a fundação da prática da emancipação. Para o autor, esses momentos são instantes de não-alienação. Funcionam como válvulas de escape de uma suposta condição de alienação do indivíduo em sua vida cotidiana. Esses momentos propiciam uma reavaliação da qualidade de vida nas diversas sociedades.

Ao analisar as aulas dos professores B e C, tentamos observar se os mesmos tinham consciência de suas representações. E, em caso afirmativo, como eles as vinham trabalhando, no intuito de seu próprio crescimento profissional.

Para melhor compreender as observações feitas em sala de aula, as mesmas foram divididas em três categorias:

- 4.1.1. Identidade em composição (ANEXO VI, Quadros II e III, p.214-219);

- 4.1.2. Linguagem na composição da identidade (ANEXO VI, Quadros IV e V, p. 220-223);
- 4.1.3. *Habitus*: a ocupação do espaço da sala de aula nas relações de poder (ANEXO VI, Quadro VI, p.224).

A categoria *Identidade em composição* será analisada em duas dimensões: *didático-pedagógica* e *atitudinal*. A categoria *Linguagem na composição da identidade* apresenta a dimensão da *dialogicidade* entre alunos e professor. E, finalmente, a categoria *habitus: a ocupação do espaço da sala de aula nas relações de poder* nos mostra como o professor vem ocupando esse espaço na construção de suas representações.

4.1.1. A Identidade em Composição

Acreditamos que a identidade encontra-se, sempre, num processo contínuo, dinâmico. Para nós, a noção de composição para explicar a identidade encontra-se ligada a uma forma mais poética de se entender esse processo identitário. Compor uma identidade, tem um sentido de *produzir, dar feitio a, representar, harmonizar-se, constituir-se* (FERREIRA, 1986, p.441).

Essa categoria será analisada nas dimensões didático-pedagógica e atitudinal, enfocando os professores B e C. Gostaríamos, primeiro, de lembrar aqui, o que nos levou a escolher a professora B para participar dessa pesquisa. Ao responder às perguntas feitas durante a entrevista, pudemos perceber que sua postura profissional

era engajada, pois a professora havia participado de vários cursos oferecidos pela Rede Estadual de Ensino e havia, da parte dela, uma preocupação em levar essas experiências para a sala de aula. Esta professora disse, também, que tinha uma preocupação em trabalhar com projetos ligados à realidade do aluno. Portanto, foi com essa imagem pré-concebida que começamos a observar as aulas de Língua Portuguesa da professora B.

A análise dos procedimentos metodológicos da professora B centrou-se na explicação do conteúdo, no caso do Romantismo, durante o tempo das observações aqui apresentadas, e de tudo aquilo que pôde contribuir ou atrapalhar o andamento de suas aulas. Foi, nesse sentido, que as observações feitas em suas aulas foram agrupadas na *dimensão didático-pedagógica*. Nas aulas da professora B, há uma certa rotina. Ela escreve na lousa os tópicos do Romantismo, tece alguns comentários, faz uma ou duas perguntas aos alunos. Algumas vezes, ela mesma responde, em outras, deixa que eles falem. Também, escreve na lousa a vida dos escritores românticos Álvares de Azevedo e Casimiro de Abreu, analisando alguns trechos de obras desse período (ANEXO VI, Quadro II, p.214-216).

Como as observações das aulas foram feitas às terças-feiras (num total de dez aulas), não havia uma continuidade do conteúdo. Porém, da primeira à última aula observada, não houve variação do tema e nem da maneira de explicá-lo. A professora passava muitos exercícios na lousa e os alunos copiavam em seus cadernos. Ela copiava as perguntas de livros didáticos e especificava a quantidade de linhas para cada resposta. A correção desses exercícios era feita na mesa da professora. Ela

chamava aluno por aluno e comentava os erros. Os alunos que erravam as respostas podiam corrigi-las na hora. Só, então, a professora carimbava com o seu nome cada página do caderno do aluno. Essa era a rotina na hora das correções.

Em três ocasiões, a professora fez um comentário sobre o assunto estudado e a época atual: *Pensar que a novela atual nasceu dos folhetins do Romantismo* (p.215). E, num outro momento, quando uma aluna pergunta: *Vocês viram a novela?* A professora B intervém: *Ah, não vai começar a falar de novela, hein Aline?* (ANEXO VI, Quadro II, p.216).

Em outra aula, a professora faz uma ponte entre folhetim e novelas atuais. Ela fala do papel da mulher como leitora. A explicação durou uns quatro minutos. Ninguém a interrompe.

Em outra ocasião, quando a professora B entrou na sala de aula, os alunos estavam terminando um trabalho de História, reunidos em grupo. Era um trabalho interdisciplinar e o tema era *Valores*. O comentário da professora: *A nota será para Português e História. Não se preocupem se eu não puder olhar todos os exercícios de Literatura* (ANEXO VI, Quadro II, p.214).

O que nos chamou a atenção foi que a professora não olhou os trabalhos e nem teceu algum comentário sobre o tema interdisciplinar. Em outro momento, os alunos pediram para trazer um filme para assistirem na aula de Português. A professora concordou, mas alertou sobre o tema do filme: educativo, brasileiro, nada de

violência. Acabou sugerindo: *Os Filhos de Francisco* (ANEXO VI, Quadro II, p.215).

Percebe-se, na análise das observações transcritas aqui, a imagem que a professora B passa em sala de aula: a professora da *face boazinha* (SILVA, 1995, p.25). Esse autor nos diz que essa *face boazinha* serve como mascaramento das deficiências e despreparo do professor.

Não é intenção deste trabalho discordar do autor, mas sim acrescentar novos dados. Concordamos em parte com Silva, quanto à imagem de professor *boazinho*. Neste caso, a professora B deseja passar essa mesma imagem. Entretanto, percebe-se que a professora B, ao agir dessa maneira, não tenta mascarar suas supostas deficiências profissionais. Ela faz uso de um *discurso de autoridade*, o qual, por direito é reconhecido pela sociedade. É o que nos esclarece Bourdieu (1998, p.91):

A especificidade do discurso de autoridade (curso, sermão etc.) reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. Tal reconhecimento (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições, as mesmas que definem o uso legítimo: tal uso deve ser pronunciado pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do cetro (SKEPTRON), conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta etc., deve ser pronunciado numa situação legítima, ou seja, perante receptores legítimos.

Percebemos que, ao proferir seu discurso de autoridade (falado ou não) inconscientemente, a professora B legitima seu papel perante seus alunos. A impressão que se tem é a de uma professora das primeiras séries do ensino fundamental, onipresente durante todo o período escolar, a *tia* que o aluno não quer decepcionar.

Vejamos se essa imagem da professora B se confirma quando passarmos a analisar a composição de sua identidade como profissional da educação, em sua *dimensão atitudinal* (ANEXO VI, p. 214-216).

A análise começa com a atitude da professora com os alunos *boladores* (os alunos chegaram atrasados para a aula da professora. Eles mesmos confessaram que não haviam assistido a aula anterior): “Por que vocês não assistiram à aula de História? Sejam sinceros”. A explicação dos alunos foi dada de modo que não pude ouvir. A professora sorriu para eles num clima de cordialidade. Em outra situação, ela pergunta: “Você estava bolando aula. Você acha que sua mãe iria gostar de saber disso?” A professora não chama a atenção desses alunos. No segundo exemplo, ela transfere o papel de educadora para a mãe (ANEXO VI, Quadro II, p.214).

O modo como a professora B fala com os alunos, serve, também, para corroborar essa imagem de *face boazinha*: “E o seu caderno, Cássio? O que é que eu faço com ele?” dirigindo-se ao pesquisador e sorrindo. Ao terminar de passar a matéria no quadro-negro, ela diz: “Pronto, para alegria de todos, acabou-se o que era doce”. E, para outro aluno: “Bonitinho, fazendo o favor, põe no lixo para mim”.

Obrigada (ANEXO VI, Quadro II, p.214). No entanto, como uma verdadeira mãe, ela sabe ser enérgica. Um exemplo disso é quando um aluno pede para ir ao banheiro. A professora responde: “Não, você demorou para entrar na aula, se sair, vou pôr falta” (ANEXO VI, Quadro II, p.215).

A impressão que se tem, ao analisar as aulas da professora B, sua postura, seu modo de interagir com os alunos, parece uma via de mão única. Não há *feedback*. Nem ela os provoca nem se deixa provocar por eles. Provocar no sentido de incitar, estimular, promover, facilitar. A abertura de um canal para a comunicação não é incentivado, segundo a postura da professora.

Freire (2004, p.86) fala da importância da dialogicidade na sala de aula, entre professor e aluno:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Os alunos da professora B até tentaram abrir esse canal com ela. Mas, essas tentativas foram inócuas. Quando querem comentar as novelas atuais, eles são cortados pela professora: “Vocês não vão começar com isso de novo?” E quando eles comentam sobre um programa de televisão, de cunho erótico, chamado *Teste de fidelidade*, a professora se aproxima e diz: “Que horror!” (ANEXO VI, Quadro II, p.216).

Passamos, agora, para a análise das aulas do professor C, em suas *dimensão didático-pedagógica* e, em seguida, em sua *dimensão atitudinal*.

Também, relembramos, aqui, qual a imagem do professor C que estávamos levando para minhas observações: um professor decepcionado com a Educação e sem muitas perspectivas profissionais, mas que, mesmo assim, acreditava em um trabalho desenvolvido em sala de aula, tendo os alunos como parceiros na construção do conhecimento. Durante os dias em que observamos as aulas de Geografia do professor C (foram oito aulas, uma por semana), percebemos que ele estava tentando preparar os alunos para uma pesquisa de campo pelos bairros em torno da escola. Ele estava trabalhando as Teorias Demográficas.

Primeiramente, o professor C fez uma eleição para a escolha dos bairros. Talvez pelo fato do professor não conhecer a cidade de Praia Grande (ele estava na cidade há uns quatro meses), a votação foi tumultuada. Todos falavam ao mesmo tempo, davam nomes de bairros bem longe da escola, confundindo o professor. Somente na semana seguinte é que três bairros foram selecionados. Desses três, os alunos escolheram o mais próximo da escola. Depois da escolha do bairro, foi feita a seleção de perguntas para a pesquisa. Foram vinte questões. As cinco primeiras foram escolhidas pelo professor: *nome, endereço, quantidade de filhos, estado civil, tipo de moradia*. Depois, começou o tumulto, todos falando ao mesmo tempo. Na verdade, eram as alunas que faziam a algazarra. Os alunos estavam apáticos (ANEXO VI, Quadro III, p.217).

O professor C, no intuito de envolvê-los, diz: “Vai, os meninos aí do fundo. Vamos perguntar sobre esportes?” Os alunos não se manifestam e o professor elenca as perguntas: *esporte, time de futebol, plano de saúde, mãe solteira?* (p.217) Nesse momento, percebe-se que o professor ficou um pouco perdido na coerência das perguntas. Exemplo: *idade geral, pessoa da família em óbito* (ANEXO VI, Quadro III, p. 222).

Durante a explicação da teoria Malthusiana, o professor C, ao perceber que alguns alunos não estavam prestando atenção, fala: “1º ano, presta atenção, vai cair na prova na semana que vem” (p.217). Num outro momento, ao terminar a explicação sobre as pirâmides etárias, no meio de muita conversa por parte dos alunos, o professor avisa que vai aplicar uma prova surpresa: “Atividade para nota, individual. Comente as pirâmides etárias”. Os alunos continuam conversando. Professor: *É a nota da prova*. Os alunos não se perturbam, continuam a conversar. Nova tentativa do professor: “É para comentar a pirâmide do mesmo jeito que eu comentei, enquanto vocês estavam conversando”. Somente alguns alunos fazem a prova. Outros continuam a conversa (ANEXO VI, Quadro III, p.218).

Em outra ocasião, no momento em que os alunos estavam se preparando para sair da escola para fazer a pesquisa de campo, o professor resolve convidar uma outra classe para acompanhá-los.

Não se podem generalizar as conclusões feitas aqui, após esse recorte das aulas do professor C, mas fica bem claro que suas aulas se desenvolveram no meio de

muita agitação. O professor tem uma boa proposta de trabalho: a pesquisa de campo, mas o direcionamento das atividades é que parece confuso. O professor C toma decisões sem planejamento, sem pensar nas conseqüências. Por exemplo, quando ele resolve convidar a outra classe. Será que ele pensou no professor que estava lá? Como ele iria integrar a outra classe na pesquisa de campo? No entanto, apesar da indisciplina dos alunos, eu diria da *aparente* indisciplina, o professor tentou inovar. No meio do tumulto de suas aulas, houve participação dos alunos (ANEXO VI, Quadro III, p.219).

A imagem do professor C em sala de aula, após a análise em sua dimensão atitudinal (ANEXO VI, Quadro III, p. 217-219) é, à primeira vista, um pouco contraditória. No sentido de falar de uma maneira e agir de maneira oposta. Pedir silêncio e começar a puxar conversa com seus alunos, por exemplo. É um professor que, numa mesma aula, se exalta, chamando a atenção de um aluno. Fica nervoso, muitas vezes, por coisas insignificantes. É, também, um professor que traz sua máquina fotográfica, tira fotos com os alunos na sala de aula, fora da sala, todos abraçados, fazendo poses, sorrindo.

Durante uma aula, no meio dessas contradições, pareceu-nos que o professor C lembrou-se do papel que acredita que deva desempenhar em sala de aula, e pergunta: “Quem deu autorização para pegar os mapas daqui?” Mas, é, também, um professor que não se abala quando alunos entram na sala de aula, após vinte minutos do início da aula, ou quando os alunos comunicam a ele que irão *bolar* a aula do próximo professor. Esse professor fala sobre a fome no Nordeste que viu pela TV e, também,

conversa com um grupo de alunos sobre ORKUT e MSN, com a maior desenvoltura (ANEXO VI, Quadro III, p.218).

Enfim, o que se pode concluir sobre as aulas do professor C? Que elas são tudo, menos monótonas. Que o pesquisador, sendo inexperiente, foi tentando descrevê-las e acabou prendendo o professor C dentro de um estereótipo? Não há dúvida que sim. Esse seria um caminho fácil. *Um trajeto sem obstáculos*, como já havíamos dito na Introdução deste trabalho.

Goffman (1999) nos alerta sobre o cuidado que devemos ter quando retratamos a representação de uma atividade:

Em geral, portanto, a representação de uma atividade diferirá da própria atividade e, por conseguinte, inevitavelmente a representará falsamente. E como se exige do indivíduo que confie nos sinais para construir uma representação de sua atividade, a imagem que construir, por mais fiel que seja aos fatos, estará sujeita a todas as rupturas a que as impressões estão sujeitas (p.66).

O trabalho para construir, desconstruir e, mais tarde, reconstruir a identidade profissional dos objetos/sujeitos desse estudo, requer tenacidade e uma certa dose de paciência. Talvez, algumas nuances tenham passado despercebidas. Outras, talvez, as tenham enfatizado. Mas os indícios estão sendo revelados, através da análise do cotidiano dos professores B e C. E, como nos lembra Lefebvre (1991, p.199), em uma de suas muitas análises sobre o homem e seus anseios, é no cotidiano que “o homem percebe transparências onde há véus espessos, e espessuras onde não há mais que uma fina aparência”.

Deixemos, portanto, nossos dois professores envolvidos nos véus da estereotipia e vamos, através da análise da próxima categoria, retirar mais alguns desses *véus espessos*.

4.1.2. A Linguagem na Composição da Identidade

A *Linguagem* será analisada, aqui, segundo a concepção dialógica de Bakhtin (1986), em que o dialogismo se dá na autopercepção (o *eu* para *mim*), na percepção dos outros (o *eu* para os *outros*) e na percepção em relação ao outro (o *outro* para *mim*). A dimensão dialógica (ANEXO VI, p. 220-223), chamada aqui de *Dialogicidade entre alunos e professor*, será feita na percepção dos outros (o outro para os outros), numa junção das percepções bakhtinianas. E a outra dimensão dialógica (ANEXO VI, p. 220-223), *Dialogicidade entre pesquisador e professor*, será feita na percepção em relação ao outro (o outro para mim).

Iremos, então, a partir de agora, dar voz aos alunos dos professores B e C, lembrando apenas que essas vozes captadas representam a interpretação do pesquisador. Esta é *uma* das várias interpretações que podem ocorrer. Este trabalho discorre sobre o conceito de dialogicidade. Queremos, aqui, reafirmar a importância da dialogicidade também com o leitor desta pesquisa. Deixar sempre canais de comunicação abertos para que o leitor também possa refletir, concordar ou discordar das interpretações apresentadas neste estudo, é uma preocupação que perpassa todo este trabalho. É nesse sentido que nos colocamos, usando uma definição de Bourdieu

(2001b, p.111) para o observador participante, como um *companheiro de viagem que analisa o movimento no movimento*. Com esse pensamento, passemos, então, à análise dos dados.

Primeiramente, apresentaremos os alunos da professora B. Alunos do segundo ano do Ensino Médio, jovens das classes D e E, que estudam no período matutino. São, de certa maneira, jovens privilegiados. São comportados, todos bem arrumados (meninos usam tênis e bonés, as meninas, sandálias e cabelos irremediavelmente presos). A maioria não usa a camiseta da escola (blusinhas para as meninas e camisetas de times de futebol para os meninos). Até o momento, através do que foi comentado neste capítulo, sabemos que os alunos da professora B gostam muito de novelas, são dóceis em sala de aula e responsáveis.

Parece que são alunos perfeitos para a imagem que a professora B passa em sala de aula. A respeito disso, Goffman (1999, p.18) declara que, para uma determinada imagem poder ser projetada, ela necessita de uma certa cumplicidade.

Quando permitimos que o indivíduo projete uma definição da situação no momento em que aparece diante dos outros, devemos ver também que os outros, mesmo que o seu papel pareça passivo, projetarão de maneira efetiva uma definição da situação, em virtude da resposta dada ao indivíduo e por quaisquer linhas de ação que inaugurem com relação a ele. Em geral, as definições da situação projetadas pelos diferentes participantes são suficientemente harmoniosas, a ponto de não ocorrer uma franca contradição.

Na verdade, a aparente passividade dos alunos da professora B é uma resposta à projeção dela. Um bom exemplo é a atitude de um aluno, Acácio. Quando a

professora pergunta pelo seu caderno, ele responde: “Não te interessa” (p.220). Em seguida, fez que estava chorando e a professora foi até ele. Em outra ocasião, quando a professora comenta que muitos poetas românticos morreram jovens, novamente Acácio entra em ação e finge que se emociona. A professora B diz: “Acácio, você também é romântico, mas não vai morrer jovem” (ANEXO VI, Quadro IV, p.221).

Eles varrem a classe, sem a professora pedir, chamam-na de *senhora*, perguntam a ela se são bagunceiros. Geralmente, a sala fica em silêncio. Os alunos conversam, mas copiam as lições. Às vezes, acontece de alguns deles começarem a conversar em voz alta. Nesses momentos, percebíamos que os alunos olhavam para o pesquisador, para ver se estava anotando alguma coisa. No começo das observações, eles pensavam que estávamos avaliando a professora B. O silêncio deles, durante a explicação de algum assunto pela professora, nem sempre era sinônimo de atenção. Um exemplo disso é o que foi observado numa de suas aulas:

A professora continua a explicar a partir da definição dos dois alunos. Enquanto isso, um aluno está mexendo em seu celular, outro apoiado com a cabeça sobre a carteira, parecendo dormir, dois estão conversando, outros dois copiando a lição de outro professor, estão todos em silêncio. Mas na verdade somente quatro alunos prestam atenção às explicações da professora (ANEXO VI, Quadro IV, p. 220).

Em dois outros momentos, percebe-se a presença de espírito de alguns alunos. O primeiro é esse diálogo entre a professora B e um aluno: “O que é evasão?” Pergunta a professora. Um aluno responde: “É invadir”. Outro aluno intervém: “É uma palavra que nem eu e nem você sabemos” (ANEXO VI, Quadro IV, p.220).

O segundo momento ocorre quando a professora pede para o aluno Acácio não gritar. Ele responde, rindo e gritando: “Não estou gritando!” Esses dois exemplos foram seguidos de muitos risos dos alunos, menos da professora (ANEXO VI, Quadro IV, p.221).

E, finalmente, o envolvimento dos alunos com o tema *Novela*. Realmente, era impressionante o modo como eles comentavam as novelas. Houve uma ocasião, em que eles fizeram um verdadeiro *revival* das novelas brasileiras, muitas das quais eles só tinham ouvido falar, não lembravam certos nomes, personagens, misturavam enredos. Muitas dessas novelas *esquecidas* por eles, haviam marcado alguns momentos na vida deste observador, causando uma certa emoção. No meio desse torvelinho novelístico, a professora B ficou parada, muda, no meio da sala de aula, olhando para os alunos.

E a última vez em que entramos nessa sala para aplicar um questionário aos alunos, com a permissão de uma outra professora que estava na sala de aula, percebemos que eles ainda achavam que estávamos avaliando a professora B. Eles não quiseram responder à questão de nº 2: *O que você menos admira em seu professor?* (ANEXO II, p.176). Somente após a explicação de que ninguém iria ler as respostas, a não ser o próprio pesquisador, e que esse questionário não iria prejudicar a professora, foi que eles concordaram em respondê-lo. Mesmo assim, como pudemos verificar mais tarde, muitos responderam que não havia nada que não admirassem em sua professora.

Os alunos do professor C demonstraram uma atitude oposta a dos alunos da professora B. Os alunos são jovens que estão no 1º ano do Ensino Médio. A característica da classe é uma só: bagunceira. A todo o momento, os alunos fazem algo para provocar o professor. O professor pede para um aluno se sentar. Este responde: “Não tem lugar para sentar” (p.222). Havia vários lugares e o aluno ficou em pé. Em outra ocasião, uma aluna chega vinte minutos atrasada e canta: “Bom dia professor, como vai?” (p.222). Uma aluna aponta um erro que o professor cometeu, ao escrever no quadro-negro. Outra aluna diz em tom de brincadeira: “Burro. Todos os professores são burros” (p.222). Mas, em alguns momentos, eles se mostraram bem críticos. Uma aluna comenta que não iria perguntar se alguma pessoa da família estava em óbito, durante a pesquisa de campo, pois não estava louca. Ainda sobre o tipo de perguntas que teriam que fazer nessa pesquisa, uma aluna comenta: “Algumas são sérias, mas qual o seu time!?” (ANEXO VI, Quadro V, p.223).

E, na última vez que entrei nessa classe, para aplicar um questionário, fiquei surpreso. Todos estavam dóceis e atenciosos. O professor C não estava na sala de aula, nesse momento. Não me contive e perguntei: “Por que vocês se comportam daquele jeito nas aulas do professor C? Vocês são sempre assim?” Algumas alunas sorriram e disseram que agiam assim porque gostavam do professor e queriam vê-lo atrapalhado. Na hora não entendi o que elas quiseram dizer com isso (ANEXO V, p.209).

Como já havíamos declarado anteriormente, as vozes apresentadas aqui, tanto dos alunos da professora B, quanto dos alunos do professor C, talvez não tenham

sido ouvidas claramente pelo pesquisador, ou então, não quisessem ser ouvidas e, por conseguinte, conhecidas. Pode ser que as observações das várias reações dos alunos às aulas desses dois professores tenham se prendido à aparência dos fatos, sem chegar à sua essência. Mas, como afirma Lefebvre (1983), às vezes, o fenômeno da aparência se apresenta muito mais rico do que a própria essência.

Passamos, agora, a fazer uma pequena análise das impressões que tivemos dos professores B e C, durante as observações de suas aulas.

As primeiras impressões que tivemos das aulas da professora B foi a de que ela havia feito um acordo tácito com seus alunos, para que eles se comportassem na presença do pesquisador. Sentia-me observado pela professora B, quando fazíamos nossas anotações. Suas aulas nos pareceram um pouco monótonas. Ficamos na expectativa de que algo interessante ou diferente acontecesse nessas aulas. Nas observações das aulas do professor C, fiquei um pouco atordoado com suas idas e vindas pela sala de aula e com a gritaria dos alunos. Não conseguia me concentrar nas anotações. Pensamos em desistir.

Na verdade, essas impressões foram anotadas de uma maneira espontânea, durante nossas observações. Serviram como uma espécie de desabafo. Por não pensar em usá-las como material de análise, não nos aprofundamos na descrição desses momentos. Porém, ao longo das observações feitas em sala de aula e, após a organização de todo o material coletado, percebemos que esses pequenos

comentários, que soavam tão pessoais, poderiam contribuir para a análise dos outros quadros de categorias.

É latente, ao reler as observações feitas nas aulas do professor C, que havia, de nossa parte, uma pseudo-imagem desse professor. Por não compreender muitas de suas atitudes em sala de aula, não sabíamos ao certo o que observar e anotar. A indisciplina da classe também ajudava nesse clima de incertezas. Em nossa concepção, tudo o que víamos e anotávamos, não tinha muito sentido.

Ao passo que nas aulas da professora B, tudo era mais tranquilo. Essa quase que rotinização das suas aulas propiciava um clima bem mais calmo para que pudéssemos observar e anotar. Até mesmo algumas conclusões foram feitas. Por exemplo, percebíamos, como já foi comentado, uma certa cumplicidade entre a professora e os alunos, quanto ao comportamento deles em sala de aula, principalmente, quando a professora B explicava a matéria. Tudo para nos impressionar? Essa impressão ficou conosco até o último dia das observações.

O que fomos percebendo é que algumas imagens estavam mal projetadas, fora de foco do observador. Começamos, nesse subitem, a falar de *linguagem* e terminamos com *imagem*. Não é isso um indício do mundo pós-moderno, como afirma Certeau (2000)?

Da televisão ao jornal, da publicidade a todas as epifanias mercadológicas, a nossa sociedade canceriza a vista, mede toda a realidade por sua capacidade de mostrar ou de se mostrar e transforma as comunicações em viagens do olhar. É uma epopéia do olho e da pulsão de ler. Até a economia, transformada em "semiocracia", fomenta uma hipertrofia da leitura (p.48).

Agora, dirigimos nosso olhar para o modo como esses dois professores transitam e dialogam com o espaço sala de aula.

4.1.3. *Habitus*: a ocupação do espaço da sala de aula nas relações de poder

Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2004, p.97).

A sala de aula, sendo um dos inúmeros espaços pedagógicos, é também, como demonstra Penin (1994), o espaço da prática pedagógica, em que a composição da identidade profissional do professor é escrita e reescrita. Essa prática pedagógica será lida e interpretada à luz das observações feitas durante as aulas dos professores B e C.

Voltamos a lembrar, aqui, uma das definições de *habitus*, apresentada por Bourdieu (2001b), como um certo senso prático daquilo que devemos fazer em uma determinada situação. Ora, a sala de aula parece ser o local propício para o desenvolvimento do *habitus*.

Ao propor-nos a desenvolver uma pesquisa científica, buscamos um campo,¹¹ onde pudéssemos observar o professor de um ponto de vista mais pleno e, ao mesmo tempo, não nos perdermos em infinitas observações que, talvez, não nos levassem a nada, a não ser o desperdício do tempo. A escolha da sala de aula como campo de

¹¹ Conceito usado por Bourdieu (2001b, p. 50), que define campo como *espaço social global*, sendo ao mesmo tempo, *um campo de forças e de lutas*, no interior do qual os agentes se enfrentam, contribuindo para a conservação ou transformação de sua estrutura.

observação foi, para nós, o principal ponto de partida quanto à metodologia científica, pois como define Vieira Pinto (1979, p.39):

A metodologia científica não é produto subjetivo, não deriva exclusivamente da engenhosidade do espírito, da habilidade na invenção de artimanhas para forçar a realidade a revelar as suas propriedades, mas tem origem no modo exatamente inverso. O mundo, na infinita multiplicidade de seus fenômenos, corpos e relações, aponta ao pensamento indagador os caminhos práticos que permitirão penetrar na complexidade da realidade e dela extrair as idéias justas, que, combinadas de maneira respeitosa das conexões entre as coisas, darão em resultado as proposições científicas.

Conhecer os aspectos cada vez mais particulares do mundo objetivo é, para Vieira Pinto (1979), avançar rumo à universalidade. Buscamos, também, outros autores, além de Penin (1994), que confirmassem ainda mais a importância da sala de aula como *lócus* da representação profissional do professor.

Estrela (1992) faz um interessante estudo sobre a disciplina e indisciplina em sala de aula. Para a autora, cada professor tem a sua forma própria de utilizar o espaço da sala de aula, contribuindo ou não para a comunicação durante as aulas. Para a autora, o ato pedagógico ainda continua centrado na palavra. Sendo assim, a mensagem não pode ser perturbada por ruídos indesejáveis. O professor encontra-se preso à representação de uma pedagogia tradicional: ao aluno pede-se que permaneça sentado, calado, atento e obediente. Sabemos, entretanto, que a realidade apresenta-se bem diferente. A sala de aula tornou-se um espaço de trabalho e, também, num espaço de vida. Uma pedagogia baseada na prática da liberdade e da responsabilidade exige novas competências por parte do professor. Uma delas, comentada pela autora, é a dificuldade do aluno em reagir aos vários códigos de comunicação:

A dificuldade que o aluno oriundo de meios desfavorecidos tem em se situar em relação aos códigos verbais revela-se também em relação aos códigos paraverbais e não-verbais, havendo alunos que têm dificuldades em interpretar as diferentes significações do tom de voz, do olhar, do contato físico e do silêncio do professor em função de diferentes contextos (ESTRELA, 1992, p.58).

Essa comunicação pode ser facilitada, ou não, pela forma como cada professor se utiliza do espaço da sala de aula. Ao privilegiar certos pontos da sala, por onde caminha ou se posta, o professor estabelece contatos diferentes com seus alunos. Ainda, segundo Estrela (1992), a rede de comunicações do professor se faz dentro de um V ou de um U, com inclinações variadas conforme o ângulo de visão determinado pelo local onde o professor se encontra em relação ao plano da sala de aula. O que varia é a apropriação do espaço da sala de aula pelos alunos, de uma aula para outra ou até mesmo durante a mesma aula.

Também Araújo (in MORAIS, 2001, p.41) nos fala da importância da sala de aula, agora como um lugar problemático, pois esse espaço implica a relação professor-aluno:

A sala de aula implica fundamentalmente na relação professor-aluno, relação essa sobredeterminante em relação às demais no interior da escola. Dentro dela, sala de aula, só o professor e seus alunos vivenciam, em tempo parcial e determinado, a complexa trama da existência humana, encaminhados que são por um tipo de fenômeno educativo, escolar. E assim sucede em cada professor e seus alunos, sem que uns e outros dêem conta de suas respectivas vivências, a não ser de um modo abstrato. Quando isso ocorre, ensaiam-se teorizações para a sala de aula, o que sempre apresenta limites e, portanto, desafios, tendo em vista o caráter vivencial da relação professor-aluno.

Na verdade, enquanto em sala de aula, professores e alunos ensaiam a representação de momentos da própria vida, organizada e burocratizada. Essa convivência prepara o jovem cidadão a viver como trabalhador, como cliente, como doente, como réu. Enfim, a viver como um cidadão que se restringe a outros grupos sociais e se interage com esses mesmos grupos. Aprender o ofício de aluno é aprender as regras do jogo social, em que se reconhece e se aceita a autoridade desde que a mesma seja legitimada.

Outro autor que oferece contribuições importantes a respeito da sala de aula, é SanFelice (in MORAIS, 2001, p.86). Para esse autor, quando falamos em sala de aula, estamos pensando na *Sala de Aula* das instituições escolares, onde se dão as atividades específicas de ensino-aprendizagem de saberes específicos. Não é, porém, um espaço *inerte*, mas *dinamizado* pela relação pedagógica entre professores e alunos.

A importância da sala de aula como espaço da prática pedagógica, de comunicação, como lugar problemático e dinamizado, expande-se, quando Jovchelovitch (1999, p.68) fala da importância da vida pública como um espaço público:

Ao mesmo tempo, a vida pública fornece condições necessárias para a permanência e a história, já que ela não pertence apenas a uma geração, e não se restringe aos que vivem. Ainda que este é o espaço que todos entram ao nascer e deixam para trás ao morrer, ele mesmo transcende o ciclo da vida de uma geração. Sua imortalidade envolve sua capacidade para produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e narrativas humanas. Se as pessoas estivessem isoladas dentro de espaços privados no mundo nem a história, nem a vida política seriam possíveis.

A esfera pública tem sua base no diálogo e na conversação: falamos das preocupações comuns do presente, projetamos o futuro e identificamos aquilo que ficamos devendo ao passado.

É nesse sentido que, ao eleger a sala de aula como um dos espaços da vida pública (já que estamos, neste estudo, tratando da escola pública), nos tornamos cientes de que as relações sociais, que buscam o monopólio do poder, são relações de comunicação.

O que os professores B e C puderam comunicar com a sua presença física no espaço da sala de aula? Vejamos, primeiramente, o que Bourdieu (2001b, p.27) tem a dizer sobre o existir em um espaço:

Mas esse ponto é um ponto de vista, princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma perspectiva definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele.

Como os professores B e C ocupam o espaço da sala de aula, suas idas e vindas, como eles apareceram para nós, ou se, em alguns momentos, eles desapareceram de nossa perspectiva. Acreditamos, conforme Bourdieu (2001), que as relações de poder se ajustam e reajustam em um novo *habitus*.

Quando o professor entra em sala de aula, alguns aspectos desse espaço pedagógico já foram *prescritos* (Lefebvre, 1991, p.167): local da porta, do quadro-

negro, se há ou não janelas, a própria dimensão da sala de aula. Logo, o que resta na sala de aula para que possa ser *escrito ou reescrito* (Freire, 2004, p.97) pelo professor e seus alunos?

Em primeiro lugar, o próprio uso do espaço dimensional da sala, mudança de mesas, cadeiras e mesmo a movimentação de professores e alunos. Conforme esclarece Estrela (1992, p.42):

Pelas suas dimensões, configuração, densidade de ocupação, possibilidades de utilização e condições de apropriação, o espaço facilita ou inibe a relação do professor e dos alunos e destes entre si, marca-lhes limites, assinala papéis e consagra estatutos, veicula normas e valores.

A sala de aula, onde a professora B ministra aulas de Língua Portuguesa, é relativamente grande. Como a frequência era em torno de 21 alunos e havia quase que a mesma quantidade de mesas e cadeiras, existia espaço de sobra na sala. Geralmente, as mesas ficavam enfileiradas em duas duplas. Uma dupla enfileirada perto da porta e a outra dupla ficava no lado oposto. Sobrava, portanto, um grande quadrado vazio no meio da sala de aula (ANEXO VI, p.224).

Somente em três ocasiões encontrei esse quadrado ocupado. Uma vez, ele estava ocupado por um aluno, em outra ocasião, por três alunos e, finalmente, por um grande ajuntamento de mesas. Nessa última vez, o espaço havia sido ocupado na aula anterior, de História, e a professora deixou como estava, pois os alunos estavam terminando um painel sobre o tema *Valores*. Um trabalho interdisciplinar.

A professora B não circulava pela sala de aula. Como observa Estrela (1992), o estrado que assombrava o território do professor, desapareceu, porém, parece que ainda existe uma certa dificuldade, por parte de alguns professores, em transpor esse espaço, outrora sagrado. Mesmo a liberdade em dispor as mesas e cadeiras de modo não convencional, não ajudou nessa restrição espacial.

Durante as observações feitas nas aulas da professora B, percebemos que a mesma preferia ficar sentada à mesa. Os alunos iam até ela para a correção de exercícios e visto nos cadernos. Quando se levantava, era para ir até à porta ou ficar em pé, parada, perto do quadro-negro. Várias vezes a *rotina* da sala de aula era interrompida via porta. Sempre havia alguém de fora querendo conversar com algum aluno da classe ou com a professora. Teve uma ocasião em que o sinal tocou vinte minutos antes do horário. Todos se levantaram e foram até à porta, mas ninguém a abriu. Foi a professora quem abriu a porta para saber o que estava acontecendo (ANEXO VI, Quadro VI, p.224).

Em outra ocasião, a professora falou, durante uns quatro minutos, sobre a mulher no Romantismo, sempre perto da porta. Assim que acabou de falar, ela retornou à sua mesa, sentou-se e começou a corrigir alguns cadernos. Percebemos que, enquanto falava, a professora B estava um pouco tensa e quando começou a corrigir os cadernos, pareceu-nos mais aliviada (ANEXO VI, Quadro VI, p.224).

A sala de aula onde o professor C ministra aulas de Geografia tem o mesmo tamanho que todas as outras salas da escola. A média de alunos em sua aula é de 26.

Há mais mesas e cadeiras do que alunos, por isso, não se tem muito espaço para circular. As mesas estão enfileiradas e os alunos ocupam todas as fileiras, mas sem seguir uma ordem, deixando muitas mesas vazias.

O professor C caminha muito pela sala, vai até os alunos para conversar ou distribuir alguma atividade. Como os alunos conversam muito, algumas vezes o professor não ouve suas perguntas e vai até eles. Poucas vezes o professor ficou sentado em sua mesa, somente quando fazia a chamada. É interessante observar que a porta, nas aulas de Geografia, pelo menos, sempre ficava aberta, o que, em algumas ocasiões, foi motivo de irritação por parte do professor, pois tinha aluno que entrava na sala de aula sem pedir licença, para falar com algum colega ou pedir emprestado alguma coisa (Anexo V, p.201).

Em certo momento, o professor tirou fotos com os alunos no fundo da sala e depois foram todos para o corredor tirar mais fotos. Quando retornaram, outros alunos entraram e pediram para tirar fotos deles também (p.224).

Quando ele resolveu levar os alunos para fazer uma pesquisa de campo, achamos que valeria a pena acompanhá-los, pelo menos, até fora da escola, no intuito de observar como seria a aula do professor sem as paredes que a envolviam. Pudemos perceber que o caos tomou conta dessa aula fora da sala de aula. Os alunos que deveriam ir para a biblioteca fazer um trabalho (pois não tinham trazido a prancheta para usar na pesquisa) acabaram indo para a rua, juntamente com alunos de outras classes. Já, na rua, no meio de uma pequena multidão, o professor começou a

organizar os grupos. A pequena multidão se dispersou, restando apenas o professor e uns dez alunos, que, juntamente com ele, seguiram para uma mesma rua (ANEXO VI, Quadro VI, p.224).

Após a análise dos dois professores, através das anotações feitas nos quadros de categorias, percebemos que algumas representações acabaram sendo desconstruídas. A imagem que os dois professores mostraram nas entrevistas, não foi a mesma que se viu em sala de aula. As primeiras conclusões que tiramos daquilo que observamos em sala de aula, não estavam bem definidas. A professora mantinha *as rédeas* durante as aulas. As suas próprias e a de seus alunos. Um controle do espaço da sala de aula que nos surpreendeu. Quanto ao professor C, o fato de circular pela sala, ir ao encontro dos alunos, não criou o ambiente propício para o diálogo com eles.

A sala de aula é vista aqui como um espaço social. Esse espaço é considerado, segundo Bourdieu (2001b, p.27), um *campo de forças e de lutas pela posição ocupada* no espaço social.

A luta pelo poder simbólico que o professor trava em sala de aula é apresentada, conforme Abdalla (2006, p.38-39), como um poder de construção da realidade:

Se considerarmos o poder simbólico como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer o sentido imediato do mundo, entendemos que é este poder simbólico, que faz com que o professor aprenda a conhecer a sua realidade. O que percebemos é que estamos envolvidos em uma luta propriamente simbólica/ideológica: ora, procuramos impor a nossa visão de mundo conforme nossos interesses; ora, reproduzimos o que nos é imposto; ora, tentamos eufemizar nossas lutas e compor com os pares um campo de possibilidades, de produções culturais.

Acreditamos que ao conhecer-se e deixar-se conhecer em seu espaço profissional, o professor estará ampliando o conhecimento de uma realidade maior, à qual ele está inserido profissionalmente. Essas conclusões se fortaleceram quando apliquei um pequeno questionário aos alunos dos professores B e C e li as respostas (ANEXO VI, Quadros VII-VIII, p.225). Nessa hora, percebi que as imagens deviam ser reconstruídas. É o que veremos adiante.

4.2. A Imagem Refletida no Público-Alvo

A imagem que o professor passa para seus alunos, durante as aulas, estabelece um padrão de representação profissional. Conhecer esse padrão, através do ponto de vista do outro, ou melhor dizendo, dos outros, faz com que o professor se (re)conheça nessa imagem refletida. Pode acontecer que a soma dessas imagens que os alunos formam de seu professor não corresponda em nada com aquilo que o professor “é”, verdadeiramente.

Contudo, esse *não-eu*, formado por outras opiniões, pode ser negado enquanto essência refletida. Uma essência que deve ser analisada com muito apuro pelo professor. Seria uma auto-análise, a partir das opiniões dos alunos. Questionar-se mesmo: o que fiz ou falei para que os alunos construíssem essa imagem de mim? Essa imagem é boa ou ruim? Ela fere minha vaidade ou propicia um melhor entrosamento entre professor-aluno? Ajuda ou atrapalha minha didática?

Para auxiliar nessa reflexão, foi aplicado aos alunos dos professores B e C um questionário com duas perguntas: *O que você mais admira em seu professor?* E *o que você menos admira em seu professor?* As duas perguntas foram elaboradas de maneira direta, incisiva, para que não houvesse, por parte dos alunos, nenhuma dúvida, quanto à intenção da pergunta (ANEXO II, p.176). O objetivo não era o de elencar itens daquilo que gosto ou não gosto do meu professor, mas sim, no patamar da admiração, o que seria mais/menos admirado. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a imagem do professor causa uma admiração¹².

Quando fomos aplicar o questionário aos alunos da professora B, causou-nos um certo espanto, como já mencionamos, o fato de os mesmos não quererem responder à questão de número dois: *O que você menos admira em seu professor?* Eles achavam que a resposta pudesse prejudicar a professora. Após algumas explicações, eles resolveram respondê-la (ANEXO VI, Quadro VI, p.221).

O Quadro de Categorias VII (p.225), - *Representação dos alunos sobre seu professor (Professor B)* - foi dividido em três dimensões: pessoal, atitudinal e didático-pedagógica. Na dimensão pessoal, os alunos, de certa maneira, pouparam a professora B, pois, dos 20 alunos, temos 9 citações dizendo que não havia nada que não admirassem na professora. O que mais admiravam na professora B, em número de citações: divertida (9), simpatia (6), paciência (3), amiga (2), e espontaneidade,

¹² Usando a definição do *Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* (FERREIRA, 1986, p.1139), vemos que o significado de MIRAR (fitar os olhos em, observar, aspirar a, ver, contemplar), resume, no mínimo, a relação professor-aluno. O prefixo ad- que significa junto e o sufixo -ação, vêm exemplificar a relação dialógica e dinâmica entre professor e aluno: observar, ver contemplar, juntos, na ação. Foi isso que tentei resgatar ao usar a palavra *admirar* no questionário: ver o outro e ver-se no outro.

compreensiva, inteligência e caráter, citados uma vez. Em sua dimensão atitudinal, há pouco o que se admirar: assiduidade, vontade de ensinar e atitude enérgica, todos citados uma única vez. Porém, para alguns alunos, na dimensão atitudinal, a professora B causa menos admiração: fala muito baixo (1), às vezes fala rápido (1). Na dimensão didático-pedagógica, causa mais admiração o modo como a professora explica a matéria (8 citações), causando menos admiração o seu jeito extrovertido de explicar a matéria (2), por passar muita lição (2) e por não ensinar direito (2) (ANEXO VI, Quadro VII, p.225).

Ao analisar este quadro, ficamos intrigados com as respostas. A recusa em responder à questão de número dois e, depois, a resposta dada a essa questão pela maioria dos alunos “não tem nada que eu não admire” (ANEXO VI, Quadro VII, p.225), fez com que confirmássemos uma impressão registrada no começo das observações: a de que a professora havia feito um acordo com os alunos. A atitude dos alunos e da professora B nos deixou um pouco decepcionados.

Entretanto, quando relemos as observações feitas durante as aulas da professora, ao separar tudo em quadros de categorias e ao analisar cada quadro separadamente, começamos, então, a juntar algumas peças. Esse movimento de separação e junção, de eliminação momentânea, não pode ser visto como uma supressão, como afirma Lefebvre (1983, p.131), *mas uma negação dialética, que ainda envolve o que é negado*. Sendo assim, tudo o que observamos e concluímos foi mantido, mesmo correndo o risco de alguns comentários parecerem contraditórios. Algumas atitudes da professora em sala de aula foram vistas como sinônimo de *frieza* dela em relação

aos alunos. Outras vezes, ela fala com os alunos, mas dirigindo o olhar para o pesquisador. Ou então, tecendo alguns comentários, tais como: *cada aluno tem que perceber o seu erro*. Ou quando chama a atenção de um aluno e diz: *o que eu faço com ele?* (ANEXO VI, Quadro II, p.214). Parece que ela nos convida a um diálogo, mas, talvez, essa fosse uma maneira de entrarmos no acordo feito pela professora com seus alunos.

A aplicação do questionário aos trinta e três alunos do professor C ocorreu sem incidentes. Todos foram muito educados, o que me deixou surpreso. Ficamos mais surpresos quando analisamos as respostas dadas pelos alunos e que se encontram no Quadro VIII (p.225) - *Representação dos alunos sobre seu professor (professor C)*. À primeira vista, percebe-se a participação dos alunos. Nas três dimensões, pessoal, atitudinal e didático-pedagógica, há um maior número de itens e citações. Na dimensão pessoal, o que os alunos mais admiram no professor C, em número de citações é: divertido (9), paciente (8), amigo (5), simplicidade (4), sabedoria (1) e inteligência (1). Na mesma dimensão, o que eles menos admiram em seu professor: não tem nada que eu não admire (5), nervoso (5), grita muito (4), chato (4), fica triste (1). Na dimensão atitudinal, o que mais causa admiração, em número de citações: conversa com os alunos (3), não faz diferença entre os alunos (2), mantém a ordem (1), disposição (1) e assiduidade (1). E o que menos admiram: quando tenta manter a ordem, sem sucesso (5), usa expressões impróprias (4), pune a todos indistintamente (3), brinca demais (1) e confia demais nos alunos (1) (ANEXO VI, Quadro VIII,p.225).

E, na dimensão didático-pedagógica, o que mais causa admiração é o modo como explica a matéria (27 citações), explica várias vezes (2) e tira dúvidas (1). O que menos causa admiração: é muito exigente (2), não passa muita prova (1) e não explica muito a matéria (1).

Esclarecemos que alguns alunos elencaram mais de uma citação, por isso essa discrepância entre o número de alunos e o número de respostas. Além da participação dos alunos em responder ao questionário, o que chama a atenção é a seriedade com que responderam às perguntas. Nada foi poupado. Eles realmente conhecem, vêem, enxergam o professor C. O que nos fez repensar todas as anotações e conclusões sobre as aulas desse professor foi a resposta dada por um aluno naquilo que menos admirava em seu professor: *quando fica triste*. Descortinou-se, para nós, uma nova imagem do professor C. Os alunos mostraram um lado mais humano que nos havia passado despercebido: amigo e simples, um professor que não faz diferenças entre seus alunos. Conforme análise feita por suas respostas (ANEXO VI, Quadro VIII, p. 225).

Mesmo naquilo em que menos admiram no professor C, há reconhecimento perante seu esforço: tenta manter a ordem, sem sucesso. Um professor que é divertido e nervoso, paciente, mas ao mesmo tempo grita muito, não faz diferença entre os alunos e, contudo, pune a todos indistintamente, quando passa uma prova surpresa, devido à indisciplina na sala de aula (ANEXO VI, Quadro III, p. 218). Porém, quase todos são unânimes em admirar o modo como o professor explica a matéria.

Percebe-se em relação aos alunos do professor C, que eles não tiveram receio em opinar sobre como eles viam o seu professor. É por isso que nos deparamos com essa divergência de opiniões, parecendo que esses alunos estão descrevendo mais de um professor.

Será que após ter analisado a imagem desses dois professores conforme o nosso ponto de vista e o ponto de vista de seus alunos, poderemos (re)apresentar os professores B e C?

4.3. Vida Cotidiana e a Tessitura de um Enredo

Uma realidade só é superada na medida em que ingressar na contradição, em que se revela ligada com seu contraditório. Então os dois termos se negam em sua própria luta, livrando-se mutuamente de suas estreitezas e unilateralidades. Da negação recíproca, surge a “negação da negação”: a superação (LEFEBVRE, 1983, p.231).

Quando convidamos os professores B e C para participarem desta pesquisa, tínhamos em mente desenvolver um trabalho que nos levasse a duas vertentes de análise. Pensávamos em confrontá-las apenas, e não contradizê-las. Porém, os dois professores se duplicaram. No processo de identificação de suas representações, encontramos vários desdobramentos, e que, como nos fala Lefebvre (1983), na epígrafe, se negam e negam a negação. Será que, nesse processo cotidiano, os dois professores buscam a superação?

O vocábulo *cotidiano* e, mais precisamente, *vida cotidiana* nos remete a lembranças, a momentos de nossas vidas que, por estarem distantes, possuem matizes

que ajudam a atenuar a realidade vivida. Podem evocar boas lembranças, uma rotina (doce ou amarga) ou tristes recordações. A recordação é feita de *flashes* do cotidiano. São imagens idealizadas. Lefebvre (1991, p.36) nos fala da *nostalgia de um estilo em nossa vida cotidiana*. Segundo o autor, até recentemente, a teoria do cotidiano associava-se a uma certa ingenuidade, ao populismo:

Revelar a riqueza escondida sob a aparente pobreza do cotidiano, descobrir a profundidade sob a trivialidade, atingir o extraordinário do ordinário, só era claro e talvez verdadeiro quando feito com base na vida dos trabalhadores, distinguindo-se, para exaltá-la, a sua capacidade criadora (LEFEBVRE, 1991, p.44).

Na sociedade pós-moderna, a vida cotidiana perdeu esse encanto. Ela serve, agora, como uma arena onde o capitalismo/consumismo luta para absorvê-la e prender o homem pós-moderno. A maneira como o cotidiano vai prendendo e alienando o homem da pós-modernidade, é o que veremos a seguir.

Primeiramente, vamos conhecer esse homem da cotidianidade. Para Heller (1990), ele é atuante, receptivo, mas sem o tempo necessário e possibilidades para se aprofundar em nenhum desses aspectos. Há uma certa preocupação do homem em representar bem um de seus muitos papéis sociais: imitação, tradição, clichês ou estereótipos. Esses papéis são representados de forma hierárquica:

O homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social) em questão. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (HELLER, 1990, p.18).

Complementa ainda essa mesma autora que a hierarquia não é eterna e imutável, mas pode modificar-se em função das diferentes estruturas econômico-sociais. Quando adulto, o homem deve dominar a manipulação das coisas, ou seja, a assimilação das relações sociais. Essa assimilação, feita na cotidianidade, é feita por grupos, como por exemplo, a família, a escola, as pequenas comunidades. São estes grupos que irão ditar as normas e a ética de outras integrações maiores.

Toda atividade que o homem realiza, enquanto indivíduo que busca suas motivações particulares, apresenta um caráter genérico, que expressa suas relações sociais. Este homem, de caráter individual/genérico, estará sempre em constante integração (tribo, classe, nação) com outras integrações.

Ainda, segundo Heller (1990, p.29), a *característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade*. Essa característica não está em contradição com aquilo que se espera da cotidianidade: repetição, rigorosa regularidade da vida cotidiana. Ao contrário, elas implicam-se mutuamente. Essa espontaneidade, ligada à práxis cotidiana (enquanto atividade humano-genérica), produz, a partir do dado construído, algo novo, sem transformar em novo o já dado.

Mudam-se, reorganizam-se as situações cotidianas, sem intervir nos padrões cristalizados de comportamento em que o indivíduo se encontra conformado com o papel que vem representando. Se esse papel se absolutizar, teremos, então, a alienação do indivíduo pela mecanização dos seus comportamentos. A autora propõe como contrapartida a essa alienação, o confronto perante as estruturas sociais

cristalizadas. Esse confronto, chamado de *não cotidiano*, seria a elevação consciente ao humano-genérico:

(...) quando – num dado momento da vida cotidiana – o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento (HELLER, 1990, p. 33-34).

Como bem nos lembra Granjo (1996, p.21-32), ao estudar o cotidiano, na obra de Agnes Heller, “a situação humana, já de saída não é a mesma para todos, irá depender do aqui e agora em que cada um foi jogado”. Granjo, também, afirma que a particularidade pura não existe, uma vez que o homem particular, ao buscar sua própria conservação, apropria-se do mundo, ganhando consciência de si mesmo e do mundo. Essa luta pela conservação leva-o a um contato com a genericidade, tornando-o consciente de si e de seu contexto social. Sendo assim, o homem faz-se indivíduo.

As considerações acima deixam claro que para o sujeito da vida cotidiana não será fácil sair da alienação que o próprio processo histórico o coloca e o conforma.

Não há como fugir do cotidiano, mesmo porque, diante das contradições e de um certo caos da vida pós-moderna, a cotidianidade nos transmite organicidade aparente.

Lefebvre (1991, p.204) nos questiona sobre o papel do homem nesses fios emaranhados que formam o enredo do cotidiano:

O que é que isso prova? Que a cotidianidade inteira deve ser questionada. O “homo sapiens” o “homo faber”, o “homo ludens” se transformam em “homo quotidianus”, e nisso perdem até sua qualidade de “homo”. Será o “quotidianus” ainda um homem? Ele é virtualmente um autômato. Para que reencontre a qualidade e as propriedades do ser humano, é preciso que supere o cotidiano, dentro do cotidiano, a partir da cotidianidade.

Vamos começar, então, a desdobrar as representações dos objetos/sujeitos desse estudo, construídas ao longo do cotidiano escolar, o qual encontra-se ligado (vale a pena ressaltar) aos contextos institucionais e às políticas públicas.

No caso da professora B, sabemos que ela participou de vários cursos oferecidos pela Rede Estadual de Ensino, e que desejava levar para a sala de aula toda a experiência adquirida nesses cursos.

Ao centralizar seu desempenho no papel da professora boazinha, a professora B desarma a tudo e a todos. Ela não pode ser contrariada. Ninguém teria coragem. A rotinização de suas aulas, o discurso que leva à infantilização de seus alunos, a resistência ao inesperado (novelas, discussões, a porta sempre fechada), a preocupação em seguir o conteúdo e o não confronto com os alunos, tudo isso traduz o campo de poder que a professora instalou na sala de aula. Essa redoma ou *estrado invisível* (ESTRELA, 1992) impede a dialogicidade entre a professora B e seus alunos. E, durante as aulas, os alunos procuram projetar o que a professora espera deles. Eles confirmam a imagem da professora boazinha: divertida, simpática,

paciente. Aquela que explica bem a matéria. Ninguém se queixa dela. Essa *cumplicidade* (GOFFMAN, 1999), que percebíamos em todas as nossas observações, existe sim, mas de maneira inconsciente.

O Quadro IX – *Representação do próprio professor sobre suas aulas* (p.226), vem confirmar o que foi exposto até o momento. Ao responder a pergunta: *Em sala de aula, o que você mais admira em seu desempenho?* A professora B respondeu: *Afetividade*. E naquilo que menos admirava em seu desempenho, ela elencou: não varia as dinâmicas; prática um pouco tradicional; preocupação em cumprir os programas; e pouco uso de materiais pedagógicos. Para ela, a afetividade supera todas as suas falhas didático-pedagógicas.

Ao começar a observar as aulas do professor C, sabíamos que ele estava decepcionado com a Educação, sentindo-se injustiçado, sem muitas perspectivas profissionais, mas acreditava nos alunos como parceiros. Ao fazermos essa releitura das aulas do professor C, vemos que, no meio de todo o aparente caos de suas aulas, ele buscava os alunos, tentava envolvê-los. Através de perguntas: *Vai, os meninos aí do fundo. Vamos perguntar sobre esportes? Vocês querem saber sobre os times? Ou até as pequenas ameaças: Vai cair na prova* (ANEXO VI, Quadro III, p.217).

Percebemos, nessas estratégias, que o professor C tenta inovar, interagir com os alunos, circulando pela sala, ocupando-a geograficamente. Não planeja algumas de suas decisões. Arrisca, é contraditório. E os alunos valorizam e reconhecem o esforço do professor C. Sabem o quanto é difícil explicar a matéria em meio à indisciplina

provocada por eles, gostam de provocá-lo a toda hora. À sua maneira, os alunos interagem com o professor. São críticos, quando sentem que é preciso ser crítico. Seguem o professor nos erros e acertos. Passo a palavra a Freire (2004, p.27), que com sua maneira magistral nos ajudará a definir um pouco mais o professor C:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pensa errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.

E, ao analisar as respostas dadas pelo professor C, a respeito do que mais admirava em seu desempenho em sala de aula (ANEXO VI,Quadro IX, p. 226), o professor responde: *Paciência e auto-controle*. E a própria paciência é, para o professor, causa dos problemas enfrentados em sala de aula. É o que ele também menos admira.

Afetividade e Paciência. Dois professores e seus dois modos de ser e agir na profissão (*habitus*). Num mundo globalizado, tecnologizado, competitivo e violento, estes dois modos podem soar um pouco díspares.

Voltamos, aqui, à pergunta feita no começo desse subitem: *Será que, nesse processo, os dois professores buscam a superação?* Superar a ação. Muitas vezes, é tão árduo o caminho para se chegar a uma ação concreta. Aplicar, justificar e confirmar o resultado dessa ação.

Tanto trabalho e depois ter que superar essa ação. Não seria melhor acomodar-se nessa ação? Superação ou Acomodação? É esse o grande desafio que perpassa a vida profissional do professor em seu cotidiano na sala de aula.

As várias representações que presenciamos desses dois professores, construídas em seu cotidiano na sala de aula, podem se vistas como fragmentações de uma mesma imagem. Isso não enfraquece a representação do professor.

Elas se apresentam como partes de uma mesma composição, idealizada ou calcada na mais dura realidade. Não importa. Elas devem ser vistas como um ponto de partida para o autoconhecimento do professor que busca o seu crescimento profissional.

Considerações Finais

Mas no caso da pesquisa científica o que o cientista visa no objeto, como termo final, não é o “dado”, mas precisamente o “não-dado”, o “descobrível” (se nos desculparem usar este neologismo), embora só o possa alcançar pela mediação do “dado” (VIEIRA PINTO, 1979, p.500).

Ao tentar resgatar a imagem do professor em sala de aula, no sentido de perceber se esse resgate poderia ou não contribuir para o seu autoconhecimento e, conseqüentemente, para o seu crescimento profissional, fomos descobrindo, com esse trabalho, as inúmeras facetas que configuram a imagem do professor.

Uma profissão que, ao longo da história, pelo menos aqui no Brasil, vem atravessando altos e baixos. Profissão que foi vista, até bem pouco tempo, como sinônimo de doação, em que reivindicar por melhores salários e condições de trabalho não era bem visto. Preceptores, padres e freiras que eram professores. Uma herança que nos foi deixada e que ficou representada de maneira muito forte no imaginário social. Desvencilhar-se dessas representações sem, contudo, ferir o imaginário social é um desafio para o profissional docente. Lembramos que o próprio professor traz consigo essas representações quando ingressa nessa profissão.

Conhecer a profissão e (re)conhecer-se nela é algo que o professor precisa fazer em sua caminhada profissional. Repensá-la e confrontá-la, constantemente, perante o contexto social, onde suas aulas e, conseqüentemente, seu fazer pedagógico, encontram-se inseridos.

A elaboração desse trabalho foi, também para nós, um repensar sobre nossa caminhada profissional e confrontá-la com a realidade histórico-social. Sem dúvida que nossa mente e nossos horizontes se expandiram. Ao percorrermos caminhos que eram desconhecidos para nós, sentimo-nos um tanto inseguros. Mas depois, ao longo da jornada, pudemos perceber lugares e momentos que nos eram mais próximos do que imaginávamos. Queremos dizer com isso que essa pesquisa tornou-se parte de nosso crescimento profissional e pessoal, uma vez que eles caminham juntos na profissão docente.

O que percebemos, ao longo de toda a pesquisa, foi que os professores B e C, assim como a maioria dos docentes têm o *seu próprio tempo* para se conhecer e se reconhecer nessa profissão. Isso faz com que algumas vezes eles se apresentem como incompreendidos e incompreensíveis. Muitos professores, por medo ou cansaço, apegam-se aos estereótipos da profissão docente, achando que esse caminho possa ser o mais fácil. Sabemos que esse caminho é o mais difícil, pois essa postura leva à frustração e ao desânimo.

Não queremos representar, aqui, uma imagem do professor sofredor, vítima do sistema educacional. O que pretendemos é demonstrar, para o professor, a importância de se compreender a realidade social, não somente a sua realidade da sala de aula, mas, a partir dela, o todo histórico-social dessa realidade. Como diz Lefebvre (1983, p.22), “a história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não)”.

Colocar em relevo um momento da vida de dois professores da rede pública de ensino. Analisar esse momento, de insignificância aparente, dentro de vários outros contextos: político, social e educacional. Inserir o docente em seu contexto histórico.

Despertar o professor para o (re)conhecimento das várias representações que compõem a sua imagem em sala de aula (num processo identitário) e, a partir daí, mostrar como esse (re)conhecimento pode levá-lo a um crescimento profissional. Esses são os objetivos do trabalho aqui apresentado. Se eles foram plenamente satisfatórios, será difícil de afirmar, pois dependerá, principalmente, do leitor.

Antes de tudo, voltamos a lembrar que o professor é um ser histórico. Não é tarefa fácil para o homem colocar-se como um ser essencialmente histórico. Mas, há uma maneira, segundo Vieira Pinto (1979 p.190):

O homem não pode compreender a realidade circunstante, sempre limitada, que o encerra e à qual tem acesso, aquela que constitui a sua “situação”, e ainda a sua própria realidade senão por via dialética, e por isso tem de se interpretar como um processo particular dentro de processos cada vez mais gerais, o da sua comunidade, o da espécie, o da evolução biológica, o da produção da matéria viva, e por fim o da existência absoluta, unitária e infinita do universo.

Essas considerações e a análise desenvolvida ao longo deste trabalho apontam para algumas questões que foram elaboradas no início da pesquisa: como o professor é visto no cotidiano da sala de aula? O conhecimento de suas representações pode ajudá-lo a (re)conhecer-se melhor, pessoal e profissionalmente?

Para responder a essas perguntas, traçamos os objetivos gerais e os procedimentos metodológicos que norteariam esse estudo.

Os objetivos gerais seriam o de reconhecer os indicadores que pudessem contribuir na construção da identidade do professor e a contribuição desses indicadores para a reflexão sobre a relação professor/aluno no contexto da sala de aula.

E o procedimento metodológico usado para atender aos objetivos gerais foi a pesquisa de abordagem qualitativa, a qual contou com vários instrumentos metodológicos (entrevista semi-estruturada, observação participante, aplicação de questionários).

Quanto às hipóteses apresentadas no início deste trabalho, concluímos que:

- A sala de aula, espaço de múltiplas vivências, torna-se um importante espaço para a construção da identidade profissional do professor, na medida em que ele (o professor) *toma posse* de suas representações em sala de aula. Não basta *estar presente*, é preciso *ser presente*, interagir consigo mesmo, com seus alunos e com o mundo à sua volta.
- O cotidiano da sala de aula tanto pode propiciar um crescimento profissional quanto alienar o professor num espaço hermeticamente fechado. O dia-a-dia, uma certa rotinização das aulas, não deve, porém, ser visto como fator empobrecedor. O planejamento das aulas é importante para que o professor

não se perca em divagações, ou pior, *enrole* as aulas, desnorteando a si e a seus alunos.

- Conhecer a sua profissão implica, necessariamente, compreender como ela é representada socialmente. Não ficar preso a essa representação é o desafio do profissional docente. O professor não deve ver-se como uma peça a mais do sistema educacional. Procurar conhecer não somente as reais condições de sua existência, mas, principalmente, as condições de trabalho para poder melhorá-las e lutar por elas.

Quanto aos resultados da pesquisa propriamente ditos, nestas considerações finais, pouco acrescentaremos ao que já foi comentado sobre os professores B e C.

Pensando na pintura de Velazquez, *As meninas* (p.14), percebemos que o olhar do pintor, retratado na própria obra, nos convida a olharmos, através de seu olhar, o entrecruzamento de vários olhares. O jogo do espelho nos mostra que a realidade desse espaço (a sala de aula da pequena infanta) pode ir um pouco mais além. É só nos atermos a olhar com mais atenção.

Foi dessa maneira que apresentei os objetos/sujeitos desse trabalho. Convidei o leitor a adentrar no mundo da sala de aula para, juntos, descobrirmos os vários olhares que se entrecruzam no campo das representações. E, após a leitura, cada leitor poderá vislumbrar, ou não, o que existe além do que foi representado e analisado em sala de aula.

A relação pedagógica entre os professores pesquisados e seus alunos não se mostrou uma relação harmoniosa. Isso é justificável e previsível. Tanto a professora B quanto o professor C não enfrentaram situações embaraçosas ou de agressividade por parte dos alunos. Mas, mesmo assim, a relação não foi harmoniosa.

Muitos professores acreditam que enquanto estão falando em sala de aula, os alunos, por estarem em silêncio, estão entendendo a explicação do professor. Na verdade, o professor precisa estar atento à leitura que os alunos fazem daquilo que foi dito ou feito em sala de aula.

O *não-dito* dos alunos da professora B empobreceu muito suas aulas. O aparente comportamento desses alunos não proporcionou a dialogicidade em sala de aula. Os sujeitos dialógicos aprendem na diferença. As diferentes opiniões que, com certeza, existiam nessas aulas, não foram ouvidas pela professora.

Os alunos da professora B não debateram e nem contestaram os temas propostos nas aulas. Eles comentaram as novelas, mas não houve incentivo para um aprofundamento desse tema.

Quanto ao professor C, a indisciplina que reinou na maioria das aulas observadas, também não permitiu que essa dialogicidade fosse feita. Até que o professor tentou dialogar, mas, à sua maneira, sem *ouvir* verdadeiramente seus alunos. Não houve ambiente propício para que os alunos expusessem suas opiniões.

Percebemos, então, o quanto é importante para o professor que busca conhecer-se profissionalmente, enxergar seus alunos. Abrir um canal de comunicação em sala de aula é imprescindível para que o docente possa conciliar e, mesmo até, reavaliar sua teoria e prática.

Saber como me represento perante meus alunos e como essa representação é vista por eles auxilia na ressignificação da prática docente e sua conseqüente reestruturação.

Vimos como a professora B se representa: envolta em afetividade. Para ela, a afetividade anula todas as suas deficiências em sala de aula. E parece que essa imagem é correspondida por seus alunos. Eles a vêem como uma pessoa divertida, simpática, paciente e amiga. A *dimensão pessoal* (divertida, citada nove vezes) se destaca mais do que a *dimensão didático-pedagógica* (o modo como explica a matéria, citada oito vezes) da professora B.

Essa representação da professora torna-se cômoda, tanto para ela quanto para seus alunos, pois esse ambiente *cordial* não irá gerar conflitos nem decepções. Todos estão aparentemente satisfeitos. O conteúdo é passado para os alunos e eles o registram em seus cadernos.

Quanto ao professor C, ele se representa como uma pessoa paciente. Os seus alunos o vêem como um professor divertido, paciente, amigo e simples. Para esses alunos, porém, a *dimensão didático-pedagógica* (o modo como explica a matéria, citado vinte e sete vezes) torna-se mais relevante do que a *dimensão pessoal*

(divertido, citado nove vezes). Esse reconhecimento por parte dos alunos quanto ao esforço do professor em explicar a matéria não significa que os mesmos a entenderam ou deram o devido valor ao conteúdo explicado.

Parece que eles ficam satisfeitos em ver que o professor cumpre com a obrigação dele e só. Não há um retorno por parte dos alunos. E, para o professor C, ser paciente é não cobrar esse retorno. Esperar que os alunos despertem *magicamente* para a busca do conhecimento.

O que depreendemos disso tudo? Que professores e alunos não se conhecem verdadeiramente? Ou que, a partir dessas aparentes contradições, a relação dialética em sala de aula pode levar a um processo de superação?

Obviamente, ficamos com a segunda hipótese. Não é tarefa fácil aceitar a segunda hipótese. Ela exige uma nova postura: a da superação. E acrescentamos que a relação dialética entre professor e alunos se dá num contexto histórico dos mais difíceis. Assim, segundo Frigotto (2000 p.47):

O tecido histórico sobre o qual nos movemos, ao contrário da aparente evidência e clareza, é opaco, reificado e fetichizado. Novos personagens e novas máscaras movem-se nas relações sociais capitalistas, de sorte que a violência do capital e das relações de classe obscurecem, cada vez mais, seu fundamento.

Na verdade, não cabe ao professor ficar toda hora se preocupando com aquilo que os alunos pensam dele, se ele está agradando ou não os seus alunos. Não é esse o ponto principal. Em sala de aula, o professor precisa estar em constante sintonia com

o mundo à sua volta. E quem faz parte desse mundo? Primeiramente, o próprio professor; em seguida, seus alunos com suas histórias pessoais; depois, temos a escola, a comunidade, a cidade etc.

Realmente o *trajeto* que o professor persegue ao sair da universidade é muito árduo. Os percalços são inúmeros. Os desafios, incontáveis, brotam a cada dia. Para aquele que não deseja retroceder ou desistir, o conhecimento e a superação de suas limitações e a valorização do que há de positivo, auxiliam, e muito, a nossa jornada.

A importância das representações como (re)conhecimento para o crescimento profissional do professor é um tema muito amplo para se esgotar nesse trabalho. Esperamos que, com esta pesquisa, outras surjam no campo educacional, propiciando cada vez mais espaço para que o professor possa ouvir e ser ouvido, ver e ser visto em seu cotidiano, no recôndito da sala de aula.

BIBLIOGRAFIA

ABDALLA, Maria de Fátima B. *Formação e Desenvolvimento Profissional do Professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)*. São Paulo: FE – USP, 2000 (Tese de Doutorado).

_____. *Sobre o conhecimento profissional: maneiras de ser e de estar na profissão*. Goiânia: 11º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino / ENDIPE, 2002 (CD ROM).

_____. O senso prático de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In MARIN, A.J., SILVA, A.M.M., SOUZA, M.I.M. (orgs.). *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003.

_____. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. *Educação & Linguagem*, ano 7, n. 10. São Bernardo do Campo: UMESP, 2004, p.209-228.

_____. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ALARCÃO, Isabel. Por que da admiração dos professores por Donald Schön? *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v.22, n. 2, p.11-42, 1996.

ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1986.

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In *Os Pensadores*. São Paulo: Victor Civita, 1974.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética* (a teoria do romance). 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARDO, Pamela. *The pain of teacher out: a case history*. Phi Delta Kappan, v.61, n.4, p. 252-259, 1979.
- BARRETO, Raquel G. & LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BORGES, Abel Silva. *A Formação Continuada dos Professores da Rede de Ensino Público do Estado de São Paulo*. São Paulo: PUC, 1996 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. 10.ed. Massachusetts: Harvard University Press, 2000a.

- _____. *O Campo Econômico: A dimensão simbólica da dominação*. Campinas, SP: Papirus, 2000b.
- _____. *O Poder Simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.
- _____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. 3 ed. Campinas: Papirus, 2001b.
- _____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a Escola*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- COSTA, Wilse A. C. *A Construção Social do Conceito de Bom Professor*. Mato Grosso: UFMT, 1998 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- CURY, Carlos S. Jamil. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhos Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.
- DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- EMERSON, Caryl. O mundo exterior e o discurso interior: Bakhtin, Vygotsky e a internalização da língua. In HARRY, Daniel (org.). *Uma Introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

- ESTRELA, Maria Teresa. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. 3.ed. Porto: Porto Editora, 1992.
- FARACO, Carlos A (org.). *Diálogos com Bakhtin*. 3.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas*. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANCO, Maria Laura P.B. *Análise do Conteúdo*. 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GRANJO, Maria Helena Bittencourt. *Agnes Heller: filosofia, moral e educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 4.ed. Rio de Janeiro: DPLA Editora, 2000.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 1998.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A (Org.). *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, p.31-61.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LALANDE, André. *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEFEBVRE, Henri. *La présence et l'absence – Contribution à la theorie des représentations*. Paris: Casterman, 1980.

_____. *Lógica Formal, Lógica Dialética*. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade. In LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 3.ed. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 61-72.

_____. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. OLIVEIRA, J.F. & TOSCHI, M.S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCCHESI, Martha A. Saad. *Universidade, política & pesquisa*. São Paulo: Memnon, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º grau: Da competência técnica ao compromisso político*. 8.ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1982.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O olho e o espírito. In *Os Pensadores*. São Paulo: Editor Victor Civita, 1975.

MORAIS, Regis (org.). *Sala de Aula: que espaço é esse?* 14 ed. Campinas: Papirus, 2001.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. A gaia ciência. In *Os Pensadores*. São Paulo: Editor Victor Civita, 1974.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PAQUAY, L.(org). *Formando Professores Profissionais*. Quais estratégias? Quais competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PENIN, Sonia. T. De. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. 4.ed. São Paulo: Papirus , 1994.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed: 2001
- PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, Louis. *Pierre Bourdieu e a Teoria do Mundo Social*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.
- PONCIANO, Vera Lúcia de O. *Representação Social do Professor sobre a Profissão Docente*. São Paulo: PUC, 2001 (Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação).
- SACRISTÁN, J.Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTO AGOSTINHO. Confissões. In *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. *Professor de 1º grau: identidade em jogo*. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Jair Militão da. *A Autonomia da Escola Pública*. 6.ed. São Paulo: Papirus, 2002.

TOSCHI, Mirza Seabre. O Papel dos Profissionais do Magistério e dos Movimentos Associativos na Organização do Sistema de Ensino e na Organização Escolar. In LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 269-282.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência*. Problemas filosóficos de pesquisa científica. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

[Chttp://www.file://A:/Henri Lefebvre;Philosopher of Everyday Life.htm](http://www.file://A:/Henri Lefebvre;Philosopher of Everyday Life.htm). Acesso em 15 de novembro de 2006.

[chttp://www.artecritica.arq.Br/cultura.htm](http://www.artecritica.arq.Br/cultura.htm). Acesso em 12 de janeiro de 2007.

ANEXOS

ANEXO I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 – Por que você escolheu o Magistério?
- 2 – Qual a sua formação? (Graduação)
- 3 – A Graduação ajudou na sua prática pedagógica?
- 4 – Para você, a sala de aula representa uma fonte para o crescimento pessoal/profissional?
- 5 – Quais cursos oferecidos pela rede estadual você participou?
- 6 – O que ficou na lembrança?
- 7 – O que mudou em sua postura na sala de aula?
- 8 – O que você tentou em sala de aula e vem dando certo?

ANEXO II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Este questionário irá contribuir para a minha pesquisa sobre “Formação do Educador”. Desenvolvo essa pesquisa na Universidade Católica de Santos, no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Agradeço à sua colaboração.

1) O que você mais admira em seu professor?

2) O que você menos admira em seu professor?

ANEXO III – PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES B e C

Perguntas feitas aos dois professores (B) e (C) ao término de minhas observações em sala de aula.

1 – Em sala de aula, o que você mais admira em seu desempenho?

2 – E o que você menos admira?

ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro estar devidamente esclarecido(a) e concordo em participar do estudo: O PROFESSOR E SUAS REPRESENTAÇÕES: como sua imagem é vista no cotidiano da sala de aula.

Estudo realizado por Renato Hugo De Felice Filho, mestrando em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Serei entrevistado pelo pesquisador e concedo as informações prestadas para o uso que se fizer necessário.

ANEXO V – TRANSCRIÇÃO:

- ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- **OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE DOIS PROFESSORES**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS – TRANSCRIÇÃO

- Professora (A) – Artes
- Professora (B) – Português
- Professor (C) - Geografia
- Professora (D) – Matemática
- Professora (E) – Geografia
- Professora (F) – Português
- Professora (G) – Português
- Professora (H) – História
- Professora (I) – Biologia

1 – Por que você escolheu o Magistério?

(A) – *Escolhi o Magistério, porque gosto de trabalhar com aluno e também porque tenho na minha família exemplos de professores: minha mãe, tia e primas.*

(B) – *Inicialmente, fiz o Curso Normal de nível médio, por influência da minha irmã mais velha, que também é professora. Naquela época, eu tinha 15 anos e não sabia direito o que eu queria. Durante o curso, fui me entusiasmando e decidi fazer uma faculdade de licenciatura. Meu objetivo era poder trabalhar enquanto estudava.*

(C) – *Escolhi o magistério por influência de uma professora do Ensino Médio. Eu gostaria mesmo era de fazer Química, mas essa professora de Geografia me influenciou na minha escolha. O jeito dela ensinar.*

(D) – *Porque eu sempre gostei de dar aulas, então eu já brincava quando era criança de ser professora.*

(E) – *Por gostar e pelos desafios.*

(F) – *Por uma realização pessoal e com ideais positivos sobre a profissão.*

(G) – *Porque o Magistério é a profissão mais importante de todas e a menos valorizada, na minha opinião. Ela tem a função de educar, ensinar, fazer pensar, ajudar o aluno a construir o conhecimento, faz o aluno descobrir suas competências e habilidades. Os professores preparam o espírito para formar pessoas. Eles formam almas.*

(H) – *O Magistério foi consequência de minha escolha ao ingressar na Universidade. História era a minha opção, sabia que teria que dar aulas, porque nessa área, mesmo quando você se dedica à pesquisa, o conhecimento se socializa sempre em sala de aula.*

(I) *Não foi bem o Magistério que eu escolhi, e sim a Faculdade de Biologia, por gostar muito dessa área. Não pretendia lecionar. Comecei a ministrar aulas por insistência de um amigo que precisava sair da escola que trabalhava e queria deixar um professor em seu lugar. Assim que comecei, me apaixonei, pois me identifiquei muito com a profissão e com os alunos.*

2 – Qual a sua formação?

(A) – *Sou formada em Artes Plásticas: Educação Artística e Administração Escolar.*

(B) – *Licenciatura Plena em Letras – Português/Inglês.*

(C) – *Licenciatura em Geografia.*

(D) – *Matemática, com Pós-Graduação em Geometria Analítica.*

(E) – *Área de Geografia.*

(F) – *Formação Superior em Letras.*

(G) – *Formada em Letras.*

(H) – *Licenciatura Plena em História.*

(I) – *Licenciatura Plena em Biologia.*

3 – A Graduação ajudou na sua prática pedagógica?

(A) – *Ajudou, pois pude ampliar o meu conhecimento através de trocas de experiências, habilidades e vivências.*

(B) – *Parcialmente. As disciplinas pedagógicas se concentraram nos dois últimos anos da Graduação, quando já lecionava em escolas públicas, como eventual. A prática foi ficando mais consciente, com mais fundamentação teórica. Eu percebo isso hoje, é claro.*

(C) – *Não, na Faculdade o ensino foi mais voltado ao conhecimento... Comecei a dar aulas no último ano da Faculdade. Essa era uma das principais reclamações do curso.*

(D) – *Sim, porque hoje em dia o professor não gosta de dar aulas de Geometria e eu, como professora de Matemática, adoro dar aula disso. Eu, já no primeiro ano da Faculdade, comecei a dar aulas.*

(E) – *Sim.*

(F) – *Em algumas matérias houve uma aprendizagem na prática, em estágios, mas, em outras, é muito teórica.*

(G) – *Sim.*

(H) – *Na Graduação, aprendi a lidar com o conhecimento histórico e entendi a importância do ensino de História. Foi através dos debates, das atividades e do convívio com o cotidiano acadêmico mesmo, que aprendi a refletir sobre a prática pedagógica e que hoje eu a construo e reconstruo em sala de aula.*

(I) – *Sim, embora não exista nada melhor do que a prática do dia-a-dia na sala de aula.*

4 – Para você, a sala de aula representa uma fonte para o crescimento pessoal/profissional?

- (A) – *A sala de aula representa, sim, pois o processo de conhecimento pedagógico, despertando mais união entre educadores e alunos, através de nossas experiências de vida.*
- (B) – *Com certeza. O início e o momento atual me propiciam elementos fundamentais para o crescimento profissional e pessoal, uma vez que lidamos com seres humanos singulares.*
- (C) – *Não, a realidade está muito fora do que eu pensava que era. Não há uma forma de você desenvolver um trabalho, plano de carreira também não existe. Se depender da escola, você começa e termina como professor.*
- (D) – *Em alguns momentos. Algumas, a gente sente prazer, a gente cresce. Você sente que está indo para o lado certo, mas, outras vezes, infelizmente não. Você se sente um pouco frustrada.*
- (E) – *Sim, devido aos desafios vivenciados no dia-a-dia.*
- (F) – *Sem dúvida, aprendo a cada dia com os educandos e com as pesquisas.*
- (G) – *Sim, porque o convívio professor-aluno é de aprendizado recíproco e descobertas mútuas. Desse jeito, os educadores e educandos tornam-se melhores. E esta experiência levamos pela vida afora.*
- (H) – *Sim, as experiências em sala de aula são ímpares pra mim, colocam a gente em sintonia com o universo das crianças e jovens, muitas vezes bem diferentes do nosso universo. A experiência mostra, também, caminhos, apura a percepção, nos constrói como profissionais.*
- (I) – *Sim, aprendemos muito com os alunos, uma aula nunca é igual a outra. Cada trabalho realizado na sala de aula, em equipe, acrescenta novos conhecimentos.*

5 – Quais cursos oferecidos pela Rede Estadual você participou?

- (A) – Literarte, Cursos de Computação, Ensino Médio em Rede e outros.
- (B) – Ensino Médio em Rede, Teia do Saber, Procel, Recuperação de Ciclo II, English Teacher Connecting Students.
- (C) – Teia do Saber, Ensino Médio em Rede. Foram os únicos oferecidos. Nunca fui chamado para uma capacitação.
- (D) – Rede do Saber, Teia do Saber, vários PECs (Programa de Educação Continuada).
- (E) – Teia do Saber e Rede (Ensino Médio em Rede).
- (F) – Megatrend, em 1998.
- (G) – Ensino Médio em Rede.
- (H) – Ensino Médio em Rede.
- (I) – Rede do Saber, Ensino Médio em Rede, capacitações sobre meio ambiente.

6 – O que ficou na lembrança?

- (A) – *A troca de experiência com os demais educadores e o enriquecimento pedagógico e a*

valorização cada vez mais de nossos alunos.

- (B) – *A questão pedagógica, trabalhar com alunos que apresentam extrema dificuldade de aprendizagem e socialização. O aprimoramento teórico e, principalmente, metodológico.*
- (C) – *Na Teia do Saber teve alguns palestrantes interessantes da Unicamp, que mostraram técnicas pedagógicas interessantes para utilização em sala de aula. Agora, o Ensino Médio em Rede, nada se aproveitou. Muito maçante, on line, um tempo que na verdade o professor não tinha, faltou material mais adequado.*
- (D) – *Principalmente, a convivência com os amigos e aqueles que você não conhecia, porque os cursos são feitos fora da sua cidade, você mora na Praia Grande, tem gente de São Paulo. Você conhece outras pessoas, o modo deles verem a sala de aula é diferente. É uma troca.*
- (E) – *Pouca coisa, aliás, muito do que é transmitido nestes cursos você já aplica e utiliza no seu dia-a-dia. Falta aprimorar mais e voltar para a prática do professor em sala de aula. Inovar mesmo.*
- (F) – *Troca de experiências dos colegas do curso.*
- (G) – *Tudo que se refere ao educando, como desenvolver métodos para ajudá-los a construir o saber.*
- (H) – *Acredito que as proposta do curso são interessantes e o relato de experiências é uma prática boa de se desenvolver. A maneira como se realiza, na verdade, impõe uma direção única, sem o diálogo como retorno.*
- (I) – *Todos os cursos estão na lembrança. O curso do meio ambiente realizado na Diretoria de São Vicente, foi muito rico. Estudamos mangue, a parte geográfica da Baixada, a parte histórica.*

7 – O que mudou em sua postura na sala de aula?

- (A) – *A minha postura só teve acrescentar com idéias novas e maior participação ativa, onde os alunos propõem projetos e desempenham com interesse maior a realização de seus trabalhos.*
- (B) – *Respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem. Priorizar a socialização. Trabalho com as dificuldades individuais.*
- (C) – *Desenvolvi novas práticas pedagógicas, modificação no relacionamento com alguns alunos.*
- (D) – *Que eu tenho que fazer muito mais cursos para aprender mais.*
- (E) – *Alguns textos teóricos que vieram para ampliar meu conhecimento. Troca de experiências com outros docentes. Aplicação de projetos e trabalhos interdisciplinares.*
- (F) – *Criou novas expectativas, novas experiências para ministrar com os alunos.*
- (G) – *O convívio com os alunos nos faz repensar em nossa postura e método, já que precisamos nos adaptar às pessoas para que haja mais aproximação e conseqüente melhoria na relação ensino-aprendizagem. Também é necessário o professor saber impor respeito para que o aluno entenda que há limites e regras a serem seguidas. Isso tudo só pode ser aprendido e mudado com o convívio.*

(H) – *O curso enfatiza algo que há tempos vem sendo a tendência para o Ensino Médio: desenvolver a autonomia do aluno na busca do conhecimento e as habilidades em leitura e interpretação. Acho que não provocou muitas mudanças em minha postura em sala de aula, mas me deu segurança quanto ao caminho escolhido que, na verdade, atende às exigências que a sociedade faz hoje da escola.*

(I) – *Durante os cursos, trocamos experiências, desenvolvemos projetos, refletimos sobre a prática em sala de aula e, agora, ministro aulas mais dinâmicas e participativas.*

8 – *O que tentou em sala de aula e vem dando certo?*

(A) – *Que a cada dia podemos ampliar nossos conhecimentos, através das obras de arte, despertando através da releitura e levando para o nosso dia-a-dia, tanto na escola como na sociedade.*

(B) – *Mesclar as vertentes pedagógicas com as necessidades e expectativas dos alunos. Cada projeto, cada momento de aprendizagem exige uma postura docente diversa.*

(C) – *Deixar de abordar alguns conteúdos “insignificativos” na vida social do aluno, diminuição de textos. Tirei conteúdos por debates entre professor e alunos.*

(D) – *A parte da Geometria. Tem dado muito certo, principalmente até a 8ª série. Isso eu aprendi muito nos cursos: como você trabalha a trigonometria.*

(E) – *Projetos e trabalho de campo.*

(F) – *Diálogo com os alunos, puxando para leitura e escritura de poesias, mercado profissional, temas transversais.*

(G) – *O sistema de pesquisas e trabalhos. Eles se esforçam para fazer. Infelizmente, o maior estímulo são as notas, mas o que importa é que eles aprendem. Muitos conseguem agir por amor ao tema dado, mas não são todos.*

(H) – *Cada sala representa uma realidade diferente e exige metodologias diferenciadas. No ensino fundamental, tenho priorizado a organização na realização das atividades, criando rotinas de estudo e preparando os alunos para uma ação mais coletiva e o convívio social. Só assim consigo realizar atividades que pedem concentração como a leitura, interpretação e análise de textos. No ensino médio, tenho realizado debates entre os alunos, focando a realidade dos jovens e a participação deles vem melhorando.*

(I) – *Alguns projetos como: meio ambiente com visitas à Carbocloro, Sabesp, trabalhando a água, jogos sobre o ciclo das águas e outros.*

TRANSCRIÇÃO DAS OBSERVAÇÕES FEITAS EM SALA DE AULA

AULA 1 - 16/08/05

2ª série do Ensino Médio – manhã

Professora será denominada como professora “B”. Ela ministra aulas de Português.

A classe está com 27 alunos, sendo 12 meninas e 15 meninos, com idades variando entre 15 e 18 anos. Entrei na sala de aula junto com a professora que explicou sobre o meu trabalho, dizendo: “*Ele fará uma pesquisa para a faculdade, ele vai observar o trabalho da gente*”.E pediu que ficassem à vontade, e brincou: “*Não tão à vontade*”.Sorri para os alunos, apresentei-me e fui sentar no fundo da sala, bem no meio. Os alunos pediram que eu falasse bem da professora. Os alunos encontram-se divididos em dois grupos, em quatro fileiras, duas em cada canto da classe e somente um aluno sentado no meio da sala.

Professora: *Vocês estão inspirados hoje. Colocaram o caderno de literatura em dia?*

Percebo que a professora está muito preocupada em demonstrar que está seguindo o planejamento. Falou sobre o Romantismo e suas características. Situou os alunos. Explicou que iria passar um poema na lousa para exercícios. Fez perguntas sobre o poema: data, características, qual a mensagem do poema. Os alunos reclamaram do cheiro de tinta. A professora explicou que esse cheiro estava pela escola toda.

Professora: *E o seu caderno, Cássio?*

Ele respondeu, brincando: *Não te interessa*. Fez que estava chorando, a professora foi até ele e sorriu, comentando para mim: *O que eu faço com ele?*

Percebi que os alunos chamam a professora de “senhora” apesar de a mesma aparentar ter uns 25 anos. Os alunos conversam entre si, mas copiam a lição da lousa. Aluno pergunta o que significa “ufano”.

Professora: *Amor, orgulho pelo país, no contexto do poema.*

Outro aluno: *O que é isso?*

Professora: *Parece literatura.* (Falou num tom irônico).

Aluno: *Professora, vou beber água rapidinho.*

Professora: *Tá bom.*

A professora não se virou para falar com o aluno, continuou a escrever na lousa.

Aluno: *O que é rojo?*

Professora, voltando-se para o aluno: *O que é que parece?* Ela lê o verso: *Se me queres rojo sobre a terra.*

Aluno que fez a pergunta foi até a porta conversar com uma aluna que o chamou. Professora continuou escrevendo na lousa. Silêncio absoluto. Todos copiam. Aluno que estava na porta retornou. E fez um comentário: *Caramba, será que nem isso eu posso?*

Parece-me que foi feito um acordo tácito para todos se comportarem durante minha presença. Aluno acaba de atacar uma bolinha de papel no colega e quase me acertou. Alunos murmuraram e um aluno avisou à professora sobre o ocorrido. A professora se voltou.

Professora: *Bonitinho, fazendo o favor, põe no lixo para mim. Obrigada. Pessoal, chamada, tá!*

A professora começa a chamar os alunos pelos respectivos nomes, sem gritar.

Professora: *A Joseane não vem mais? Será que ela pegou transferência? Ah, gente! Cássio, fala mais baixo, por favor.*

A chamada foi interrompida. Uma aluna apareceu na porta e chamou a professora, a qual prontamente atendeu, permanecendo na porta por uns três minutos, conversando com a aluna. Retornou e não terminou a chamada.

Professora: *Vamos pegar o texto “Amor moderno” e vamos lendo. Texto do 3º bimestre. Vamos ler. Alguém gostaria de ler?*

Aluno: *O quê?*

Professora: *O texto “Amor moderno”. Silêncio, por favor.*

Nesse momento, soou o sinal para o recreio cerca de 20 minutos antes do horário. Alunos gritam, a professora vai verificar o que houve. Todos se levantam e vão até a porta. Recreio antecipado por causa da Olimpíada de Matemática. Professora me disse que participou do HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) ontem e que não foi comunicada sobre essa olimpíada e a antecipação do horário. Na saída da sala de aula, a professora confirmou com outra professora e ela disse que o comunicado foi feito, mas que não se falou em antecipação do recreio. A professora me pediu desculpas. Fiz a

observação que a aula poderia ficar truncada e que ela não teve tempo de desenvolvê-la e dar continuidade. Ela concordou, mas não me pareceu preocupada.

AULA 2 – 23/08/05

A classe está com 24 alunos, sendo 14 meninos e 10 meninas.

Alunos encontram-se em grupos, terminando um trabalho de História. O tema é: valores. Vão elaborar um painel. É interdisciplinar. A professora “B” entra na sala de aula e permite que alguns alunos terminem o painel. Eles parecem bem interessados nesse trabalho. Alguns alunos que “bolaram” a aula de História entram na aula de Português.

Professora: *Por que vocês não assistiram à aula de História? Sejam sinceros.*

Não consegui ouvir as explicações dos alunos (eram cinco “boladores”). A professora sorriu, num clima de cordialidade. Todos se acalmaram. Retornou à lição anterior, referente ao poema. Ela pediu que respondessem algumas questões e hoje iria corrigi-las.

Professora: *Enquanto alguns terminam o painel, vamos corrigir os exercícios da aula anterior.*

Sem que ela pedisse, alunas colocaram as carteiras no lugar.

Professora: *Pessoal, e aí, vocês vão fazer? Já monta isso logo, para depois terminar o exercício de literatura. Cinco questões. Eu vou chamar em ordem quem já tem o exercício pronto.*

Professora faz a chamada, alguns alunos circulam pela sala, terminado o painel de História. Uma aluna fala ao celular. Alguns terminam o exercício de literatura. A professora encontra-se sentada.

Professora: *Olha a chamada.*

Uma aluna entra com duas vassouras para varrer a classe. Varreu e deixou todos os papéis no canto da sala. A professora esperou a aluna terminar de varrer, ficou sentada conversando com as alunas que estavam perto dela.

Professora: *A nota será para Português e História. Não se preocupem se eu não puder olhar todos os exercícios de literatura.*

Os alunos parecem não se importar muito com o tempo. Três alunos, ao fundo da sala, conversam. Um aluno ao meu lado está com a cabeça encostada à parede, olhar perdido.

Professora: *Eu estou chamando aqui um por um pra olhar, hein!?*

Aluna bateu à porta. Conversou com a professora. “*Você está cheia de faltas*”, comentou a professora. Não sei se a aluna era dessa classe.

Professora: *Aníbal, você fez o exercício de literatura?*

Aluno: *Não.*

Professora: *Você vai colocar o seu caderno em dia?*

Aluno balança a cabeça afirmativamente. Agora, somente um grupo está terminando o painel. Estão colando figuras no papel pardo. Estão em pé, em volta das carteiras, que juntas formam uma grande mesa. O Aníbal começou a copiar a lição.

Aluno saiu da sala e a professora não viu. Alguns alunos vão até à mesa da professora mostrar o caderno. Não consigo ouvir o que conversam. A professora gentilmente mudou de lugar e veio sentar-se um pouco mais perto de mim. Ela vista cada caderno e coloca um carimbo com seu nome em cada página. Ela chama a atenção de alguns alunos que conversam.

Professora: *Ó, o trio! Cada aluno tem que perceber o seu erro*, falou dirigindo-se a mim.

Professora: *Alexandre, assim não vai dar tempo, menos conversa.*

Alexandre, dirigindo-se à professora:

Alexandre: *Se liga.*

Ele foi até a professora pedindo explicações. Ela, calmamente, disse para ele não falar assim e começou a explicar o exercício.

A professora conversa com cada aluno sobre a lição e se alguns não fizeram, ela pergunta o porquê. Anotei alguns exemplos.

Professora: *Você estava bolando aula. Você acha que sua mãe iria gostar de saber disso?*

Aluno: *Não vou mais fazer isso.*

Professora para outro aluno: *Você não respondeu a dois. Esqueceu? Amanda! Terminou o exercício de literatura?* A aluna encontrava-se conversando com outra colega. Parou imediatamente.

A professora pede que o aluno leia a resposta: “*Tem sentido?*” Aluno: “*Não*”.Ele correu para sua carteira para arrumar a resposta. A professora comentou comigo: “*Pode parecer*

que eles não me levam muito a sério, mas eu prefiro assim, eles não são artificiais”.

Professora: *Leia Ricardo a frase para mim!*

Aluno ficou com vergonha, mas leu baixinho.

Professora: *Pessoal, amanhã tem aula dupla e eu vou terminar de olhar, mas só amanhã.*

Soou o sinal e alguns alunos continuaram conversando com a professora sobre a aula.

Ouvi quando alguns perguntaram à professora se eles eram muito bagunceiros.

Professora: *Vocês falam bastante, mas participam. O que a gente pede, vocês fazem.*

Senti que a classe está mais à vontade. Os alunos conversam mais, olham para mim, aproximam-se. A professora, ao término da aula, veio até mim e olhou minhas anotações e ficou espantada pelo tanto de anotações que eu fiz. Ela disse: *“Nossa, eu falei tanto assim? Que tanto você anotou?”*

Expliquei-lhe que anotava tudo o que ocorria, pois não sabia o que iria usar na minha pesquisa. Disse que anotava as coisas sem muito critério. Parece-me que ela ficou mais sossegada depois de minha explicação. Ela sente-se avaliada, mesmo eu tendo explicado por duas vezes o motivo das minhas observações. É uma situação um pouco incômoda para mim, pois, às vezes, fico sem jeito de ficar escrevendo, escrevendo... Então, quando a professora não está olhando, disparo nas observações. Não sei se a técnica está correta ou se o que estou escrevendo será válido.

AULAS 3 E 4 – 13/09/05

A classe está com 21 alunos, sendo 14 meninos e 7 meninas. A sala de aula continua dividida em dois grupos, sendo que o meio da sala fica vazio. Alguns alunos estão terminando de copiar exercícios de Matemática que estão na lousa. A professora entra e pergunta se pode apagar a lousa. Vai apagando até a metade, sem esperar resposta. Apaga a metade. *“Essa parte pode?”* Alguns alunos respondem que pode apagar. Creio que alguns alunos pensam que estou avaliando a professora, por isso tenho a impressão que estão sendo colaborativos. Não que eles não gostem da professora. Há uma certa cumplicidade, no bom sentido.

Professora: *Pessoal, vou passar os tópicos do Romantismo, depois vou retomar as questões referentes àquele poema que vocês viram.”*

O seu discurso foi para eu me situar. Ainda continua a preocupação em mostrar que está seguindo um planejamento, em passar um conteúdo.

Professora: *Não precisam copiar. Eu vou passar os tópicos e depois explicar.*”

A professora faz um discreto sinal a um aluno para que ele retirasse os pés da cadeira. “*Postura*”, ela disse baixinho para ele. Aluno entrou atrasado e disse um palavão para o colega do lado de fora.

Professora: *Shhh. Ai, meu Deus!*

Dois alunos disseram que a professora estava cheirando a bebê. Ela agradeceu ao elogio e disse que ao longo do dia o cheiro iria sendo substituído. Achei que a professora possui uma boa presença de espírito nessas situações.

Uma aluna não pára de rir.

Professora: *Quer compartilhar com a gente ou está com vergonha do Renato?*

A professora olhou para mim e sorriu. A aluna cochichou ao ouvido da professora o motivo da risada. A professora interrompe a aula para dizer que na 3ª feira passada comeu muita polenta com frango durante a hora do recreio. Era a merenda escolar. Disse que passou mal e que teve que tomar chá de boldo. Alunos deram risada. A professora conversa com alguns alunos.

Professora: *Pronto, vamos lá. Shhh.*

Ela faz perguntas sobre o vocabulário e alguns alunos respondem: *Individualismo lembra o quê?*” “*Indivíduo.*” “*Subjetivismo?*” “*Sujeito.*”

Fala sobre o poeta romântico e o seu egoísmo.

Professora: *Quando vocês estão apaixonados, vocês não ficam assim?*

Ela deu exemplo de alunas da classe que estão apaixonadas. Todos riram. Ela completa: “*O romantismo é a explosão de sentimento*”.

A maioria dos alunos presta atenção, um grupo de alunos fica rindo e conversando baixinho. A professora pede silêncio. Ela fala do Indianismo e pergunta o nome de alguns autores românticos.

Aluno: *Jorge Amado?*

Professora: *Nossa, isso vocês vão ver no ano que vem.*

A professora vai explicando os tópicos através de sinônimos dados pelos alunos.

Professora: *O que é evasão?*

Aluno: *É invadir.*

Outro aluno: *É uma palavra que nem eu e nem você sabemos.*

Achei essa tirada do aluno muito engraçada, mas não demonstrei. A professora estava impassível.

Aluna: *É fugir.*

Professora: *Agora, voltando para a nossa matéria, né Amanda?*

A professora continua a explicação, sempre pedindo silêncio. Ela mesma vai falando: *"Saudosismo lembra o quê? Saudade. Saudade do que, professora?"* A professora começa a perguntar e a responder suas próprias perguntas, só achei engraçado o modo como ela articulou, fingindo que era aluna.

Professora: *Gente, vamos lá, está terminando.*

Um aluno perturba a classe, fica conversando.

Professora: *Você faltou algumas vezes...*

A professora não termina a frase. Um aluno diz que ele faltou quase um mês. Parece que a professora queria dizer algo que foi combinado com a classe para esse aluno. Não sei, talvez tenha sido só uma impressão errônea. Será que isso interferirá nas minhas observações?

Aluno pede para ir telefonar. A professora o libera. Ela volta à explicação. Fala sobre o mal-do-século: morte, pessimismo. Os alunos prestam atenção. Fala sobre idealização.

Pergunta o que é idealizar.

Aluno: *Encher a bola de alguém. Aumentar...*

Outro aluno: *O ego.*

Professora: *Muito bem!*

Ela continua a explicar a partir da definição dos dois alunos. Enquanto isso, um aluno está mexendo em seu celular, outro apoiando a cabeça na carteira, parece dormir, dois estão conversando, dois copiando a lição de outro professor. Estão todos em silêncio, mas na verdade somente quatro alunos prestam atenção às explicações da professora. Ela

retomou o poema e as perguntas. Leu um poema de Antero de Quental. Alunos detectaram as características: evasão ou escapismo. Os alunos respondem bem baixinho.

Professora: *Gente, fala mais alto, não precisa ter medo de errar. Agora, vocês vão fazendo os exercícios enquanto dou uma olhadinha nos cadernos.*

Instantaneamente, todos voltam a conversar.

Aluno: *Posso ir ao banheiro?*

Professora: *Não, você demorou para entrar na aula, se sair, vou pôr falta.*

Ela fez a chamada.

Aluno: *Não vai passar mais nada, né?*

Professora, rindo: *O que é que eu passei, Rogério?*

A professora vai chamando os alunos por ordem alfabética e corrige os exercícios. Devo observar que as aulas que assisti até agora foram sempre antes do recreio e talvez, por isso, alguns alunos se encontrem um pouco agitados. É uma classe que sempre tem alguém de fora querendo falar com algum aluno da sala. A inspetora acaba de aparecer e chama um aluno para conversar. A professora vai corrigindo caderno por caderno e apontando os erros para o aluno que fica sentado ao seu lado, enquanto ela faz a correção. Soou o sinal (eu iria dizer finalmente) e alguns alunos saem vagarosamente, enquanto outros ficam na classe conversando.

AULA 5 - 18/10/05

Hoje, a sala de aula está com 21 alunos, 11 meninas e 10 meninos. A professora entra carregando vários livros de literatura, dois alunos de outra classe vieram ajudá-la. Penso que ela irá distribuir os livros para alguma atividade em grupo, talvez. Fico na expectativa.

Professora: *A última coisa que nós fizemos foi a pesquisa. Qual a última obra analisada?*

Alunos: *A Moreninha.*

Professora: *Quem escreveu?*

Ninguém se lembrou.

Professora: *Também, ficamos uma semana sem aula. Vou passar o texto de Álvares de Azevedo e nós vamos analisar.*

Novamente, a professora me situou quanto ao conteúdo. Chamou a minha atenção o fato de a professora não perguntar aos alunos como passaram o feriado. Alunos estão eufóricos, pois ganharam o campeonato de interclasses. A professora dá os parabéns aos alunos. Ela aponta o desenho de um tigre que um aluno desenhou em suas próprias calças.

Comenta: *“Bom goleiro e bom desenhista”*.

Os alunos conversam em voz alta.

Professora: *Hoje, é o dia do comentarista esportivo, né? Não precisa gritar!*

Acácio, gritando e brincando: *Não estou gritando!*

Todos riram e pediram que eu anotasse o ocorrido. A professora escreve na lousa a biografia de Álvares de Azevedo. Os alunos estão divididos em três grupos: duas fileiras nos cantos da classe e três alunos sentados no meio da classe. Lembrei dos livros que a professora trouxe, continuam em cima de sua mesa, acho que ela os usou com a classe anterior. Ela prefere escrever na lousa ao invés de distribuir os livros aos alunos. Tenho certeza que a biografia de Álvares de Azevedo se encontra nesses livros didáticos! Uma aluna diz: *“Não força ela!”* A professora continua escrevendo e murmura: *“Hum...”*

Aluna: *Professora, não vai passar muita lição.*

Professora: *Não, só um pouquinho.*

A sala de aula está bem silenciosa, alunos encontram-se calmos agora. Somente um aluno não copia a lição. A professora vai escrevendo na lousa e conversando com os alunos sobre os feriados do mês de outubro. Ela diz que são muitos num mês. Alunos querem mais feriados.

Professora: *O Brasil tem muitos feriados.*

Ela comenta que muitos poetas românticos morreram jovens. Aluno finge que se emociona.

Professora: *Acácio, você também é romântico, mas não vá morrer jovem.*

Alunos comentam a novela das 18 horas, e dizem que o capítulo de ontem tinha sido emocionante. Perguntaram se a professora havia assistido à novela. Ela falou sobre a importância das novelas de época. Todos começam a comentar sobre as novelas e participam muito, com opiniões, debates e deram muitas risadas, até eu fiquei com vontade de participar. A professora não alimentou muito essa conversa tão espontânea

dos alunos.

Professora: *pensar que a novela atual nasceu dos folhetins do romantismo. Para a época, esse soneto aqui era considerado pornográfico.*

Aluna: *Hoje em dia, ninguém mais fala desse jeito, tem que ter dicionário.*

Professora: *É, mas se você tem o hábito de leitura.*

A professora se ausenta da sala por uns três minutos. Os alunos continuam copiando a lição e conversando baixinho. Professora volta e faz a chamada. Sorrindo, chama os alunos pelo nome.

Professora: *Pessoal, tem alguma palavra que vocês não sabem?*

Nesse exato momento o sinal soa.

AULAS 6 e 7 - 19/10/05

A aula começa com 19 alunos, 10 meninas e 9 meninos. Alunos pedem para trazer um filme para assistirem na próxima semana. A professora concordou, mas alertou para o tema do filme: educativo, brasileiro, nada de violência. Alunos querem uma aula diferente. Combinam em trazer um filme amanhã. Uma aluna disse que então não viria.

Professora: *Nunca dá para agradar a todo mundo. Ela quer lição. “Os filhos de Francisco?”* (sugere a professora).

Professora passa uma atividade na lousa: *Interpretação do soneto de Álvares de Azevedo.*

A professora me disse, antes de começar a aula, que estava um pouco cansada. Esta é a 5ª aula. Serão duas aulas hoje.

Aluno: *É a última aula essa, a professora de português faltou.*

A professora deu um pequeno sorriso. Ela está sentada e visivelmente cansada, creio que os alunos perceberam isso e estão bem quietos, conversando baixinho.

As perguntas do exercício foram tiradas de um livro didático. Cada pergunta tinha a especificação: duas linhas, quatro linhas, etc. A aula foi interrompida por um rapaz que veio divulgar um evento sobre dublagem na TV e no cinema no dia 26/10. A venda dos ingressos custa 3 reais. Vão montar uma tenda no pátio, com palco, cenário e atores.

Tema: em 1610, um senhor com 98 anos de idade e louco para perder a virgindade.

Haverá muita piada e interação entre atores e público. A peça durará duas horas. A peça

tem um forte apelo erótico, diz o rapaz. A professora continua sentada vendo o rapaz falar. Os alunos estão rindo bastante.

Rapaz: *A nossa proposta é tirar vocês da sala de aula e trazer um pouco de diversão e esquecer um pouco dos problemas.*

Ele saiu e alguns alunos lamentaram. Um aluno chega atrasado, mas não quer entrar. Fica na porta. A professora vai até ele e o abraça e depois, gentilmente, o empurra para fora. Todos copiam o exercício. Isso durou uns trinta minutos. As alunas reclamam que era muita lição.

Professora: *Calma, ficaram uma semana sem aula e agora estão reclamando. Pronto, para alegria de todos, acabou-se o que era doce.*

Aluno entrou na sala e pegou o caderno e disse que não iria ficar.

Professora, sorrindo: *Tudo bem, é para nota, um a menos para eu corrigir.*

Professora pede que um aluno leia o poema. Ele fica com receio de errar, mas por fim acaba lendo o poema. A professora não comenta. Termina a aula. Todos se levantam vagarosamente e vão saindo. Professora está cansada. Ela me confessa que está com febre.

AULA 8 – 25/10/05

A classe está com 18 alunos, sendo 10 meninas e 8 meninos.

Assim que a professora entrou na sala de aula, um aluno perguntou:

Aluno: *Professora, a senhora já desmaiou alguma vez?*

Professora: *Várias. A diferença é que eu gostava da escola.*

Eu não entendi nem a pergunta e nem a resposta. Se o aluno estava querendo dizer que aula é maçante, mais uma vez a professora mostrou presença de espírito. Agora, se o aluno estava querendo partilhar algo que havia acontecido, então, não houve espaço para isso.

A professora começa a apagar a lousa. Pegou o caderno de um aluno para saber onde havia parado na lição anterior. Ela fica folheando um livro para encontrar o texto para passar na lousa. Alguns alunos estão tentando regular a velocidade do ventilador. A professora fechou a porta e empurrou gentilmente os alunos para dentro da classe. Ela

situou a matéria para os alunos faltosos (ou para mim), o que já havia passado na lousa e as atividades feitas.

Professora: *Passsei o texto, o poema, a explicação da 1ª, 2ª e agora da 3ª geração.*

Começou a escrever na lousa: “Casimiro José Marques de Abreu...”. Escreveu um resumo de sua vida e obra.

Aluna: *Chega!*

Professora: *Ainda nem comecei!*

Novamente, notei que a professora, quando entrou na sala de aula, não cumprimentou os alunos e nem comentou sobre os cinco dias em que não se viram. Hoje é terça-feira e domingo passado foi dia “Referendo”. A votação sobre o porte de armas. Alunos começaram a comentar sobre novelas.

Professora: *Vocês não vão começar com isso de novo?*

Alunos copiam, professora explica, faz uma ou duas perguntas a cada explicação, alguns alunos tentam responder, outras vezes ela mesma responde. Parece-me que essa tem sido a rotina das aulas de Português. Os alunos são comunicativos e bem comportados. A sala de aula não é numerosa, cerca de 25 alunos freqüentes. Creio que a professora poderia propor uma aula mais participativa. Enquanto estou escrevendo, alguns alunos estão conversando e, mesmo copiando a lição na lousa, a professora tece comentários sobre a conversa, demonstrando assim que está atenta ao que se passa na sala de aula. Uma aluna chegou na 3ª aula. Disse que tinha consulta médica.

Professora: *Queria tanto conhecer a sua mãe Amanda. Será que ela virá na reunião de 5ª feira?*

A professora geralmente faz esse tipo de comentário sorrindo. Não sei se a aluna realmente foi ao médico ou se estava tentando enganar a professora. Um aluno está fazendo aniversário, todos cantam “parabéns”, batendo palmas. A professora ficou parada, sorrindo. Disse: “*Discurso*”. Aluno, meio sem jeito: “*Muito obrigado.*”

Professora: *Falou pouco, mas falou bem!*

Ela continuou a passar os exercícios na lousa.

Aluno: *Professora, você vai dar visto?*

Professora: *Não vou dar nada.*

Aluno: *Então, não vou fazer.*

Aluno voltou a copiar a lição. Achei interessante anotar esse diálogo, primeiro, porque o aluno chamou a professora de “você”, creio que foi a primeira vez que ouvi chamá-la pelo pronome. A resposta da professora “B” foi ambígua. A todo o momento tem um aluno querendo chamar a atenção da professora e ela não percebe isso, ou não quer perceber.

A professora tirou o avental e aluno comentou: “*Streap-tease, professora!*” Ela sorriu e jogou os cabelos para o lado.

Aluna: *Vocês viram a novela?*

Professora: *Ah não vai começar a falar de novela, hein Aline?*

Alunos comentam sobre um programa “Teste de fidelidade”, parece que é de cunho erótico. Conversam alto e animadamente. Professora aproximou-se do grupo e ouvindo a conversa disse: “*Que horror!*”

Professora pede que um aluno leia a vida de Álvares de Azevedo. Ele começa a ler em voz alta e se atrapalha.

Professora: *Nós vamos comparar Álvares de Azevedo com Casimiro de Abreu, mas nesse ritmo está difícil.*

O aluno que está lendo não entende a letra do caderno, pois o caderno não é o dele. Todos ficam em silêncio e o aluno começa a ler o que estava escrito na lousa.

Professora: *Qual é a primeira semelhança?*

Aluno: *Os dois morreram.*

A professora explica que os dois morreram jovens, eram poetas ultra-românticos.

Professora: *Quais os temas da poesia?*

Aluno: *Sexo!*

Professora: *Não, de forma mascarada sim. É uma malícia mascarada. Era uma falta de respeito ser explícito, não é Alexandre?*

O aluno estava conversando enquanto a professora explicava. A professora faz uma ponte entre folhetim e novelas atuais. Fala do papel da mulher como leitora. Ninguém comenta nada sobre novelas nesse momento. Outro aluno lê o soneto de Álvares de Azevedo. A professora mostrou como a mulher é retratada nos dois poemas. A explicação durou uns 4

minutos. Ela foi feita com frases curtas, perto do aluno que leu o poema, perto da porta. Após a explicação, a professora voltou para a sua mesa e começou a corrigir alguns exercícios do caderno. Três alunos estão à sua volta. Não consigo vê-la ou ouvi-la. Soou o sinal e a professora fez a chamada rapidamente, chamando-os pelo nome.

AULA 9 – 01/11/05

Usei este momento para conversar com a professora “B”. Comuniquei-lhe as minhas expectativas quanto aos nossos encontros (em torno de 10). Disse-lhe que acreditava que esse número seria suficiente. Aproveitei para pedir-lhe que me respondesse a duas perguntas, o qual ela atendeu prontamente. A professora perguntou se minhas observações estavam sendo produtivas. Disse-lhe que sim. Perguntei se eu poderia aplicar um pequeno questionário aos seus alunos. Ela sorriu e disse que não haveria problema. Percebi que ficou um pouco apreensiva. Mostrei-lhe as duas perguntas que faria aos alunos. Ela achou muito interessante e disse que gostaria de ver as respostas. Eu disse que não era uma boa idéia que ela lesse as respostas nesse momento de minha pesquisa. Ela pareceu compreender. Combinamos que eu aplicaria o questionário numa aula em que ela não estivesse presente.

AULA 10 – 21/11/05

Nesse dia apliquei o questionário aos alunos. Entrei na sala de aula e expliquei o motivo de eu estar ali. Eu já havia conversado com a professora que deveria estar na sala de aula e ela gentilmente me cedeu o tempo de 30 minutos. Pedi aos alunos que fossem o mais sinceros possíveis, pois isso ajudaria no desenvolvimento de minha pesquisa. Todos concordaram em responder às duas perguntas. Percebi que alguns alunos não queriam responder à pergunta 2. Expliquei que ninguém, além de mim, iria ler as respostas e que nada iria prejudicar a professora. Alguns ficaram mais aliviados e responderam, outros, porém, não deram uma resposta satisfatória, como pude perceber depois. Enfim, creio que o meu objetivo foi alcançado. Tenho bastante material para analisar.

AULAS DO PROFESSOR C

AULAS 1 e 2 – 23/08/05

1ª série do Ensino Médio – manhã

Professor será denominado como professor “C”. Ele ministra aulas de Geografia.

A classe está com 23 alunos, sendo 8 meninos e 15 meninas, todos em torno de 16 anos. A aula acontece após o recreio. Os alunos estão agitados. O professor “C” foi adiantar aula na sala ao lado. Não avisou aos alunos que estão na porta e fora da sala de aula aguardando o professor. Entro na sala e me apresento. Falo que vou acompanhar algumas aulas do professor, pois estou desenvolvendo um trabalho na faculdade. Não consigo entrar em mais detalhes, pois os alunos não prestam atenção. Dirijo-me ao fundo da sala e fico aguardando a chegada do professor. Ele entra na sala após uns 10 minutos.

Professor: *Quem está com a caneta do Osmar? Ninguém? Bom dia, pessoal.*

Ele dirige-se para o meio da classe, todos os alunos estão conversando, alguns na porta, o professor não fala, mas grita o tempo todo.

Professor: *Hoje, nós vamos selecionar o bairro para a pesquisa. Aqui estão todos os bairros de Praia Grande que eu peguei na lista telefônica.*

O professor começa a escrever os nomes de alguns bairros na lousa. Como ele parece não conhecer a cidade, os alunos vão gritando os nomes dos bairros que se encontram perto da escola. Todos gritam ao mesmo tempo.

Professor: *Ó, passei três mapas de três bairros para vocês: (O professor escreve o nome de três bairros). Aí estão os bairros. Quais desses bairros estão próximos da escola?*

Nesse momento, um aluno entra na sala de aula, parece-me que ele é de outra classe. O professor dá um grito:

Professor: *Sai Osmar.* (Ele grita três vezes e fica muito nervoso).

Aluno: *Não pega nada professor.*

O aluno entra e senta-se perto de mim. Disse que veio procurar a caneta e sai em seguida. Não entendi a reação do professor, sendo que ele foi o primeiro a esboçar preocupação a respeito do “sumiço” da caneta do aluno Osmar.

Professor: *Vocês têm que selecionar um bairro e andar o bairro todo. Tem que ser próximo da escola.*

Aluno: *Por que professor?*

Professor: *Porque nós vamos sair daqui no horário de aula.*

O professor não pára um minuto, ele anda para lá e para cá. Olha para os lados, parecendo estar preocupado com o que os alunos possam fazer. Ele escreve o nome de cinco bairros na lousa.

Aluno: *Quando professor?*

Professor: *Semana que vem. Escolheram os bairros?*

Professor fica conversando com um grupo de meninas sentadas na frente. Alunos continuam agitados, mas não estão gritando.

Professor: *Vamos escolher na votação!*

Todos gritam ao mesmo tempo. Sinto até calafrios, pois acho que não vou conseguir prestar atenção em nada. Penso que escolhi o professor errado. Penso: *Como farei para mudar essa situação?*

Professor: *Senta Rodrigo.*

Rodrigo: *Não tem lugar para sentar.*

Tinha vários lugares. Parece que os alunos gostam de ver o professor agitado.

Professor: *Óh 1º ano! Vai ser uma escolha democrática.*

Cada aluno foi escolhendo o bairro, mas o professor não anotou nada. Finalmente ele começa a anotar na lousa. A gritaria recomeça. Ninguém ouve ninguém. Fico atordoado, não sabendo se anoto alguma coisa ou se presto atenção na movimentação. Finalmente, depois de uns sete minutos (uma eternidade para mim) a gritaria diminui. O professor riscou dois bairros que ficavam longe. Finalmente o bairro “X” ganhou. Todos aplaudiram.

Professor: *Agora, nós vamos elaborar as questões para fazer a pesquisa. Em torno de vinte questões.*

Sinceramente, nesse momento pensei em levantar-me e ir embora, mas me contive. O professor escreveu cinco questões, enquanto ia falando em voz alta:

Professor: *1) Nome; 2)Endereço; 3)Quantos filhos; 4)Estado civil; 5)Tipo de moradia.*

Nesse momento os alunos começam a fala, todos ao mesmo tempo. O professor vai ouvindo as sugestões e anotando

Professor: *6) Se trabalha, onde; 7)Renda familiar; 8)Quantidade de moradores; 9)Tempo*

de residência; 10)Naturalidade. Boa pergunta essa.

Uma aluna só faz perguntas de cunho erótico. O professor ignora a aluna.

Professor: *11)Idade geral; 12)Pessoa da família em óbito.*

Uma aluna comenta que não iria fazer esse tipo de pergunta, pois ela não estava louca.

Professor: *13)Animais domésticos; 14)Nível de escolaridade. 15)...vai, os meninos aí do fundo. Vamos perguntar sobre esportes? Vocês querem saber sobre os times?*

Os alunos não respondem aos apelos do professor. Ele continua.

Professor: *15) Esporte; 16) Time de futebol; 17)Plano de saúde; 18)Mãe solteira.*

Uma aluna questiona a 18ª pergunta: *“Mãe solteira, professor?”*

Professor: *19) O que falta no bairro; 20)Sexo. Quantos homens, quantas mulheres.*

Terminada a elaboração das perguntas, o professor se volta para sua mesa.

Professor: *Bom, cadê os mapas? Quem deu autorização para pegar os mapas daqui? Vamos tirar foto. Primeiro A, eu não fiz a chamada ainda.*

Nesse momento todos se levantam para tirar fotos. Fazem poses, brincam muito. O professor começa a recolher as folhas de xerox que havia distribuído. Nesse meio tempo, uns 10 alunos entram na classe para tirar fotos também. As cópias desaparecidas aparecem na mesa do professor. O professor fotografou as cópias que estavam em cima de sua mesa. Como sua máquina era digital, todos os alunos correram para perto dele para verem as fotos. Enquanto escrevo essa parte, olho para a janela e vejo o professor com a maioria dos alunos fora da sala de aula tirando mais fotos. Soou o sinal, professor voltou correndo: *“Cadê as perguntas?”*

Saí exausto dessa minha observação. Estou atordoado, não sei ao certo o que anotei.

AULA 3 – 13/09/05

A classe hoje está com 28 alunos, sendo 7 meninos e 21 meninas.

Professor: *Oh, 1º ano, todos entregaram o trabalho que eu pedi a semana passada?*

Aluna: *Que trabalho?*

Professor: *A maioria entregou, boa parte não. Se tudo der certo e parar de chover, amanhã começamos a pesquisa.*

Alunos estão conversando baixinho. Professor está sentado, folheando um livro. Passam-

se uns 10 minutos. Professor começa a escrever na lousa: “Teorias Demográficas”.Diferentemente da aula anterior, os alunos estão calados e o professor escreve na lousa. Acho que ele poderia aproveitar essa relativa calma dos alunos para explicar a matéria, ou quem sabe interagir, conversar. Não sei qual a característica da classe, calma ou agitada? Uma aluna chegou 20 minutos após o início da aula. Cantou: “*Bom dia professor, como vai!*” O professor não tomou conhecimento. Continuou a escrever na lousa. Outro aluno chega atrasado, entra e senta-se. O professor não se vira. Alunos perguntam: “*Professor, o que está escrito ali?*” ou “*professor, licença, aí.*” O professor continua impassível, entretido com sua escrita. Parou de escrever e sentou-se. Professor: *Olha a chamada, presta atenção.*

Duas alunas saíram para ir ao banheiro, com a permissão do professor. De repente, o professor se levanta e fica conversando com duas alunas sobre ORKUT, diz qual o seu *e-mail*. Percebo que o ORKUT é o da escola. Mais duas alunas saem.

Professor: *Olha que eu vou explicar.*

Aluna: *Tem MSN, professor?*

Professor: *Tenho.*

Professor fica de braços cruzados, parado em frente a lousa. Ele pergunta se pode apagar à lousa. Alunos respondem em uníssono: “*Não!*”. Os alunos combinam de ir embora, após essa aula.

Professor: *Vocês têm as duas últimas aulas?*

Alguns respondem em coro: *Não, é substituta.*

Alunos começam a conversar mais alto.Professor fala: “*Parou.*” Observo que o professor alimentou essas conversas paralelas e depois pediu silêncio.

Professor: *1º ano, presta atenção, vai cair na prova semana que vem.*

Começa a explicar sobre o texto da lousa. Alunos ficam um pouco agitados. O professor fala alto e depressa. Não deixa espaço para perguntas. Explica a teoria Malthusiana. Ele pergunta e ele mesmo responde. Exemplo:

Professor: *Tem alimento suficiente para todo mundo? Tem.*

Uma aluna diz: “*Depende*”

Professor continua a explicação:

Professor: *Aqui pra vocês, por mais pobres que vocês sejam, tem arroz e feijão para comer.*

Percebo que alguns alunos não gostaram desse comentário. O professor fala sobre a fome no Nordeste que ele assistiu numa palestra.

Professor: *O que significa “neo”? Novo.*

Começa a falar sobre a teoria neo-malthusiana. As alunas interrompem a explicação para mostrar um coração desenhado na porta. Quando o professor vai retomar a explicação, soa o sinal. Alunos comentam: *“Vai com Deus.”* Gostaria de acrescentar que antes de começar a aula, eu estava no intervalo, junto com os professores. Obviamente, aproveitei o momento para observar o professor “B”. Ele estava bem alegre, falando e sorrindo muito. Na sala de aula, eu percebi outra postura. Diferentemente da professora “B”, o professor “C” não olhou para mim em nenhum momento. Nem na observação passada e nem nesta.

AULA 4 – 18/10/05

A classe está com 24 alunos, sendo 8 meninos e 16 meninas.

Professor: *Oh, 1º ano, hoje era para nós sairmos para fazer a pesquisa. Quem tem prancheta para trazer amanhã?*

A pesquisa será amanhã. Os alunos sairão pelo bairro para fazer a pesquisa. Os alunos estão distribuídos em três fileiras e estão calmos. Alguns puxam conversa comigo. Eu não falo nada, pois tenho receio em despertar a bagunça. Só sorrio. O professor está contando as folhas para distribuir aos alunos. É o questionário. Ele passa uma folha para os alunos observarem. Não consigo ver o que seja. Ele apaga a lousa vagarosamente e desenha duas pirâmides etárias. Os alunos já estão conversando num tom mais alto.

Professor: *Como chama a base inferior da pirâmide? Base, depois vem a intermediária e a superior é a ápice.*

Aluna: *A gente já viu isso.*

Professor: *Eu sei que vocês já viram.*

Ele continua a perguntar e a responder. Alunos conversam mais alto ainda, o professor

aumenta o tom da voz. Não consigo ouvi-lo.

Professor: *1º ano, psiu!*

Param de conversar. O professor apaga a lousa e diz “*Atividade para a nota, individual.*

Comente as pirâmides etárias.

Ele desenhou as pirâmides. Alunos voltam a conversar.

Professor: *É a nota da prova.*

Parece-me que o professor não gostou da atitude dos alunos e passou uma prova surpresa.

Professor: *É para comentar a pirâmide, do mesmo jeito que eu comentei, enquanto vocês estavam conversando.*

Aluna: *O senhor vai falar as notas do 3º bimestre?*

Professor: *Eu vou passar para vocês. A chamada, hein?*

O professor os chama pelo número.

Professor: *Só vou falar a nota, depois se vocês quiserem comentar.*

Ele fala as notas e os alunos continuam a conversar e outros vão fazendo a prova.

Algumas alunas começam a reclamar que fizeram todas as atividades e não estão com nota muito boa. O professor circula pela sala de aula devolvendo as atividades do bimestre. Ele diz: “*Um trabalho não garante nota*”. A devolução das atividades não segue uma ordem, portanto a confusão é geral. Porém, ao devolver os exercícios, o professor chama os alunos pelo nome. Ele não comenta as notas e os alunos não questionam nada. Soa o sinal.

Professor: *Entreguem a prova amanhã, sem falta.*

AULA 5 – 19/10/05

A classe está com 24 alunos, sendo 7 meninos e 17 meninas. O professor chegou e cancelou a pesquisa de campo por causa da chuva. Alunos reclamaram um pouco, mas logo se conformaram. O professor apagou a lousa e disse que iria recolher os trabalhos. Perguntei a um aluno que trabalho era esse? Aluno respondeu que era a prova da aula passada e sorriu para mim. Creio que o aluno percebeu a cara de espanto que eu fiz.

Professor: *Quem entregou as atividades?*

Aluno: *Posso entregar depois?*

Professor: *Poder não pode.*

Professor dirigindo-se a outro aluno:

Professor: *Rapaz, você é aluno novo?* (Aluno responde afirmativamente com a cabeça).

Professor: *Quando você começou?*

Aluno diz que começou hoje. Professor foi até perto dele para conversar. Não conseguiu ouvir o que diziam. Professor começou a escrever na lousa: “População economicamente ativa”. É um texto.

Professor: *Só vai no “passeio” quando não estiver molhado, deu para vocês entenderem?*

Aluno veio me mostrar uns desenhos que ele faz no caderno. São jogadores de futebol, com características de desenho japonês. Simplesmente perfeitos. Fiquei encantado. Elogiei os desenhos. Alguns alunos copiam a lição, outros respondem a “prova”, outros não fazem nada, só conversam.

Incrível! Depois que elogiei os desenhos do aluno, ele começou a copiar a lição. Que conclusão devo tirar?

Duas alunas chegam após 25 minutos. Entram e não pedem licença, mas correm os olhos para o professor que continua de costas, escrevendo na lousa.

Professor: *1º A, chamada.*

Professor chama os alunos pelo número. Percebo que somente três alunos não estão copiando a lição (duas meninas e um menino). Conversam animadamente.

Professor está sentado e pergunta: “*Alguém terminou?*” Não sei se ele está se referindo à prova ou à cópia do texto. Uma aluna chama o professor por três vezes e ele não escuta.

A classe está mais silenciosa. Agora ele ouve à aluna:

Aluna: *Professor, vai vistar?*

Professor: *Vou.*

Aluna: *Professor, na lousa o senhor esqueceu de pôr no plural.*

Outra aluna diz, em tom de brincadeira: *Burro. Todos os professores são burros.*

O professor não esboçou nenhuma reação. O aluno novo não copiou a lição.

Professor: *Já está começando bem.*

Alguns alunos vão levando o caderno para o professor vistar. Uma aluna havia copiado

metade da lição. O professor percebeu e mandou rispidamente que a aluna terminasse de copiar. Ela voltou rindo e olhando para todos. Soou o sinal e o professor não terminou de visar os cadernos e nem recolheu a “prova”.

AULA 6 – 24/10/05

A sala de aula está com 24 alunos, 10 meninos e 14 meninas. Hoje, os alunos irão fazer a pesquisa nas casas do bairro.

Professor: *Bom dia. Óh, trouxeram a autorização? Quem não trouxe não vai. Vão ficar aqui na escola. Vão ficar na biblioteca fazendo trabalho pra mim.*

Todos ficam falando ao mesmo tempo. Perguntam que autorização, outros dizem que esqueceram, outros perguntam que trabalho é para fazer na biblioteca, alguns se divertem com o aparente caos da aula. Ficam rindo e fazendo perguntas sem sentido ao professor.

Professor: *Vocês vão chegar nas casas, não é para gritar, brigar com ninguém. Devem se apresentar e falar sobre a pesquisa.*

Alguns alunos questionam as perguntas: *“Algumas são sérias, mas qual o seu time!?”*

O professor continuou a ler as perguntas, explicando-as rapidamente. De repente, o professor pede que alguém faça a chamada para ele, enquanto ele vai convidar uma outra classe para acompanhá-los na pesquisa. Parece-me que alguns alunos não estão animados para sair. Não entenderam o porquê das perguntas ou a finalidade da pesquisa. Outros ficaram felizes em poder ficar na biblioteca realizando um trabalho. O professor retornou.

Professor: *O trabalho na biblioteca é pegar uma reportagem, fazer uma síntese e entregar ao meio-dia.*

Ele não explicou qual reportagem. Não foi feita a chamada durante a sua ausência. O professor insistia na pergunta; *“Quem trouxe a prancheta?”* Era para apoiar a folha de perguntas. Ninguém respondia e o professor tornava a perguntar. Disse que sem prancheta não iriam, logo em seguida mudou de idéia. Finalmente, as duas classes foram para o pátio. Formou-se uma confusão geral. Todos saíram com o professor, inclusive alunos de outras classes, como pude perceber pelos comentários. Nenhum aluno foi para a biblioteca. Já na rua, o professor começou a distribuir os questionários. Ninguém se entendia. Todos falavam ao mesmo tempo. A maioria dos alunos já estava indo embora,

sem questionário, sem aula. O professor começou a caminhar com um grupo, perguntou se eu iria acompanhá-los, eu disse que não poderia, fiquei de longe observando: todos entraram na mesma rua e seguiram numa algazarra geral. Fui embora, sentindo-me atordoado e decepcionado.

AULA 7 – 01/11/05

Usei essa aula para explicar ao professor o que eu pretendia com minhas observações. Perguntei a ele se poderia responder a duas perguntas. Ele concordou prontamente e começou a responder. Em seguida, mostrei ao professor “C” as duas perguntas que eu pretendia aplicar aos seus alunos. Ele disse que tudo bem. Perguntei se ele gostaria de ver o resultado das perguntas. Ele sorriu, meio sem jeito e disse: “*Acho melhor não*”. Agradei à atenção que ele me dispensou ao longo de minhas observações. Fiquei com muita vontade de comentar algumas coisas que observei em suas aulas, mas me controlei.

AULA 8 – 22/11/05

Entrei na classe e conversei com os alunos a respeito do questionário. Falei da importância das respostas para mim. Para minha surpresa, todos foram muito amáveis.

Não me contive e perguntei:

Pesquisador: *Por que vocês se comportam daquele jeito nas aulas do professor “C”?*
Vocês são sempre assim?

Algumas alunas sorriram e disseram que agiam assim porque gostavam do professor e queriam vê-lo atrapalhado. Realmente, não entendi o motivo. Entreguei questionário, todos responderam no maior silêncio. Ao final, agradei a colaboração de todos e saí.

ANEXO VI – CATEGORIAS DE ANÁLISE

QUADRO I – OPINIÕES DOS NOVE PROFESSORES ENTREVISTADOS SOBRE O SEU PAPEL EM SALA DE AULA

POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O MAGISTÉRIO?	
Seguir um exemplo	<i>Tenho na minha família exemplos de professores. Por influência de uma professora de Geografia.</i>
Gostar de trabalhar com alunos	<i>Porque gosto de trabalhar com aluno. Sempre gostei de dar aulas</i>
Consequência do curso	<i>História era minha primeira opção, sabia que teria que dar aulas. Não foi bem o Magistério que eu escolhi e sim a Faculdade de Biologia.</i>
Desafio	<i>Por gostar e pelos desafios.</i>
Realização pessoal	<i>Para uma realização pessoal e com ideais positivos sobre a profissão.</i>
Prestígio	<i>Porque o Magistério é a profissão mais importante de todas e a menos valorizada.</i>
QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL?	
Letras	3 professores
Geografia	2 professores
História	1 professor
Biologia	1 professor
Matemática	1 professor
Educação Artística	1 professor
A GRADUAÇÃO AJUDOU NA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA?	
Aumentou o conhecimento	<i>Pude ampliar meu conhecimento através de trocas de experiências. Na Faculdade, o ensino foi mais voltado ao conhecimento. Eu, como professora de Matemática, adoro dar aula disso (Geometria). Entendi a importância do ensino de História.</i>
Fundamentou teoria e prática	<i>A prática foi ficando mais consciente, com mais fundamentação teórica. Através dos debates acadêmicos que aprendi a refletir sobre a prática pedagógica. Embora não exista nada melhor do que a prática do dia-a-dia na sala de aula.</i>

PARA VOCÊ, A SALA DE AULA REPRESENTA UMA FONTE PARA O CRESCIMENTO PROFISSIONAL?	
Aumenta o conhecimento	<i>Aumenta o processo de conhecimento pedagógico. Aprendo a cada dia com as pesquisas. Cada trabalho realizado na sala de aula, em equipe, acrescenta novos conhecimentos.</i>
Troca/união entre professores e alunos	<i>Despertando mais união entre educadores e alunos. Aprendo a cada dia com os educandos. O convívio professor-aluno é de aprendizado recíproco e descobertas mútuas. As experiências em sala de aula colocam a gente em sintonia com o universo das crianças e jovens.</i>
Desânimo/dúvidas	<i>A realidade está muito fora do que eu pensava. Plano de carreira também não existe. Se depender da escola, você começa e termina professor. Em alguns momentos, você sente que está indo para o lado certo, mas outras vezes, infelizmente não. Você se sente um pouco frustrada.</i>
QUAIS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ PARTICIPOU?	QUANTIFICAÇÃO DOS CURSOS
Literarte, Ensino Médio em Rede, Teia do Saber, Megatrend, Procel, Recuperação de Ciclo II, English Teacher Connecting Students, Capacitações Sobre meio ambiente.	1 professor.....5 cursos 1 professor.....3 cursos 4 professore.....2 cursos 3 professores.....1 cursos 3 professores.....outros (não se lembravam dos cursos)
O QUE FICOU NA LEMBRANÇA?	
Troca de experiências	<i>A troca de experiências com os demais educadores. Alguns palestrantes mostraram técnicas pedagógicas interessantes. Você conhece outras pessoas, o modo deles verem a sala de aula é diferente. O relato de experiências é uma prática boa de se desenvolver.</i>
Aspectos didático-pedagógicos	<i>Trabalhar com alunos que apresentam extrema dificuldade de aprendizagem e socialização. Desenvolver métodos para ajudá-los a construir o saber.</i>
Teoria/conhecimento	<i>Aprimoramento teórico. Estudamos mangue, a parte geográfica da Baixada, a</i>

Aspectos negativos	<p>parte histórica.</p> <p>Muito maçante, on line, um tempo que o professor não tinha.</p> <p>Falta de material adequado.</p> <p>Falta aprimorar mais e voltar para a prática do professor em sala de aula.</p> <p>Inovar mesmo.</p> <p>A maneira como se realiza, na verdade, impõe uma direção única, sem o diálogo como retorno.</p>
O QUE MUDOU EM SUA POSTURA EM SALA DE AULA?	
Práticas pedagógicas	<p>Desenvolver a autonomia do aluno.</p> <p>A minha postura só teve acrescentar com idéias novas.</p> <p>Respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem.</p> <p>Desenvolvi novas práticas pedagógicas.</p> <p>Agora, ministro aulas mais dinâmicas e participativas.</p>
Interação com alunos	<p>Maior participação ativa, onde os alunos propõem projetos.</p> <p>Priorizar a socialização.</p> <p>Desenvolvi novas práticas pedagógicas, modificando no relacionamento com os alunos.</p> <p>Precisamos nos adaptar às pessoas para que haja mais aproximação e conseqüente melhoria na relação ensino-aprendizagem.</p>
Troca de experiências	<p>Troca de experiências com outros docentes.</p>
Segurança	<p>Acho que não provocou muitas mudanças em minha postura em sala de aula.</p> <p>Mas me deu segurança quanto ao caminho escolhido.</p>
O QUE VOCÊ TENTOU EM SALA DE AULA E VEM DANDO CERTO?	
Assuntos ligados ao dia-a-dia	<p>Levando para nosso dia-a-dia, tanto na escola como na sociedade.</p> <p>Mesclar as vertentes pedagógicas com as necessidades e expectativas do aluno.</p> <p>Deixar de abordar alguns conteúdos insignificantes na vida social do aluno.</p> <p>Focando a realidade dos jovens e a participação deles vem melhorando.</p> <p>Diálogo com os alunos, puxando para a leitura e escrita de poesias, mercado profissional, temas transversais.</p>
Projetos/pesquisas/debates	<p>Tirei conteúdos por debates entre professor e alunos.</p> <p>Projetos e trabalhos de campo.</p> <p>Sistema de pesquisas e trabalhos. Eles se esforçam para fazer.</p>

QUADRO II – IDENTIDADE EM COMPOSIÇÃO – PROFESSORA B

Dimensão Didático-Pedagógica	Dimensão Atitudinal
<p>Falou sobre o Romantismo e suas Características. Situou os alunos. Explicou que iria passar um poema na lousa. Fez perguntas sobre o poema: características, data e qual a mensagem do poema.</p> <p>Professora: <i>Amor, orgulho pelo país, no contexto do poema.</i> Outro aluno: <i>O que é isso?</i> Professora: <i>Parece literatura.</i> (Falou num tom irônico).</p> <p>Aluno: <i>O que é rojo?</i> Professora, voltando-se para o aluno: <i>O que é que parece?</i> Ela lê o verso: <i>se me queres rojo sobre a terra.</i></p> <p>Hora da chamada. A professora começa a chamar os alunos pelos respectivos nomes, sem gritar. Professora: <i>A Joseane não vem mais? Será que ela pegou transferência? Ah, gente! Cássio, fala mais baixo, por favor.</i></p> <p>Alunos encontram-se em grupos, terminado o trabalho de História. O tema: valores. Vão elaborar um painel. É interdisciplinar. A professora B entra na sala e permite que alguns alunos terminem o painel. Eles parecem bem interessados nesse trabalho. Professora: <i>A nota será para Português e História. Não se preocupem se eu não puder olhar todos os exercícios de literatura.</i></p> <p>Ela visita cada caderno e coloca um carimbo com seu nome em cada página. Ela chama a atenção de alguns alunos que conversam. Profª: <i>Óh, o trio! Cada aluno tem que perceber o seu erro</i> (falou, dirigindo-se a mim).</p> <p>A professora pede que o aluno leia a resposta: <i>Tem sentido?</i> Aluno: <i>Não.</i> Ele correu para sua carteira para arrumar a resposta. A professora comentou comigo: <i>Pode parecer que eles não me levam muito sério, mas eu prefiro assim, eles não são artificiais.</i></p> <p>Alguns alunos estão terminando de copiar os exer-</p>	<p>Profª: <u><i>E o seu caderno, Cássio? A professora foi até ele e sorriu, comentando para mim: o que eu faço com ele?</i></u></p> <p>Aluno acaba de atar uma bolinha de papel no coleção e quase me acertou. Profª: <u><i>Bonitinho, fazendo o favor, põe no lixo para mim. Obrigada.</i></u></p> <p>Profª: <i>Por que vocês não assistiram à aula de História? Sejam sinceros.</i> Não consegui ouvir as explicações dos alunos (eram cinco os “boladores”). A professora sorriu num clima de cordialidade.</p> <p>Aluna saiu da sala e a professora não viu. Está sentada à mesa, alguns alunos estão à sua volta.</p> <p>Alexandre, dirigindo-se à professora: <i>Se liga.</i> Ele foi até a professora pedindo explicações. Ela calmamente disse para ele não falar assim e começou a explicar o exercício.</p> <p>A professora conversa com cada aluno sobre a lição e se alguns não fizeram, ela pergunta o porquê. Exemplos: Profª: <u><i>Você estava bolando aula. Você acha que sua mãe iria gostar de saber disso?</i></u> Aluno: <u><i>Não vou mais fazer isso.</i></u> Professora para outro aluno: <i>Você não respondeu a dois. Esqueceu?</i></p> <p>A professora, ao término da aula, veio até mim e olhou minhas anotações e ficou espantada pelo tanto de anotações que eu fiz. Ela disse: <i>Nossa, eu falei tanto assim? Que tanto você anotou?</i></p> <p>O discurso da professora foi para me situar. Ainda continua a preocupação em mostrar que está seguindo um planejamento, em passar um conteúdo.</p> <p>A professora faz um discreto sinal a um aluno para que ele retirasse os pés da cadeira. <i>Postura</i>, ela disse baixinho para ele. Aluno entra atrasado e diz um palavrão para o colega do lado de fora da sala. Profª: <i>Shhh! Ai, meu Deus!</i></p>

<p>cícios de Matemática da lousa. A professora entra e pergunta se pode apagar a lousa. Vai apagando até a metade, sem esperar resposta.</p> <p>Profª: <i>Pessoal, vou passar os tópicos do Romantismo, depois vou retomar as questões referentes à-quele poema que vocês viram.</i></p> <p>Profª: <i>Gente, fala mais alto. Não precisa ter medo de errar. Agora vocês vão fazendo os exercícios enquanto dou uma olhadinha nos cadernos.</i></p> <p>A professora vai corrigindo caderno por caderno e apontando os erros para o aluno que fica sentado ao seu lado enquanto ela faz as correções.</p> <p>Profª: <i>A última coisa que nós fizemos foi a a pesquisa. Qual a última obra analisada?</i> Alunos: <i>A Moreninha.</i> Profª: <i>Quem escreveu?</i> Ninguém se lembrou. Profª: <i>Também, ficamos uma semana sem aula. Vou passar o texto de Álvares de Azevedo e nós vamos analisar.</i></p> <p>Profª: <i>Pensar que a novela atual nasceu dos folhetins do romantismo. Para a época, esse soneto era considerado pornográfico.</i> Aluna: <i>Hoje em dia ninguém mais fala desse jeito, tem que ter dicionário.</i> Profª: <i>É, mas se você tem o hábito de leitura.</i></p> <p>Alunos pedem para trazer um filme para assistirem na próxima semana. A professora concordou, mas alertou para o tema do filme: educativo, brasileiro, nada de violência. Alunos querem uma aula diferente. Combinam em trazer um filme amanhã. Uma aluna disse que então não viria. Profª: <i>Nunca dá para agradar a todo mundo. Ela quer lição. “Os Filhos de Francisco?”, sugere a professora.</i></p> <p><u>Professora passa uma atividade na lousa: “Interpretação do soneto de Azevedo.” As perguntas do exercício foram tiradas de um livro didático. Cada pergunta tinha a especificação: duas linhas, quatro linhas etc.</u></p> <p>Aluno entrou na sala e pegou o caderno e disse que não iria ficar. Profª (sorrindo): <i>Tudo bem, é para nota. Um a menos para eu corrigir.</i></p>	<p>Fala sobre o poeta romântico e o seu egoísmo. Profª: <i>Quando vocês estão apaixonados vocês não ficam assim?</i> Ela deu um exemplo de alunas da classe que estão apaixonadas. Todos riram. Ela completa: <i>O Romantismo é a explosão de sentimento.</i></p> <p>A professora continua a explicação sempre pedindo silêncio. Ela mesma vai falando: <i>Saudosismo lembra o quê? Saudade. Saudade de quê, professora? A professora começa a perguntar e a responder suas próprias perguntas, só achei engraçado o modo como ela articulo fingindo que era aluna.</i></p> <p>Profª: <i>Gente, vamos lá, está terminando.</i> Aluno: <i>Posso ir ao banheiro?</i> Profª: <i>Não, você demorou para entrar na aula, se sair vou pôr falta.</i></p> <p>Novamente, a professora me situou quanto ao conteúdo. Chamou a minha atenção o fato dela não perguntar aos alunos como passaram o feriado. Alunos estão eufóricos, pois ganharam o campeonato de interclasses. A professora dá os parabéns aos alunos.</p> <p>Lembrei dos livros que a professora trouxe, continuam em cima de sua mesa, acho que ela os usou com a classe anterior. Ela prefere escrever na lousa ao invés de distribuir os livros aos alunos.</p> <p><u>A aula foi interrompida por um rapaz que veio divulgar um evento sobre dublagem na tv e no cinema no dia 26/10. Vão montar uma tenda no pátio, com palco, cenário e atores. Tema: em 1610, um senhor com 98 anos de idade e louco para perder a virgindade, Haverá muitas piadas e interação entre os atores e o público. A peça durará duas horas. Ela tem forte apelo erótico, diz o rapaz. A professora continua sentada, vendo o rapaz falar. Os alunos estão rindo bastante.</u> Profª: <i>Calma, ficaram uma semana sem aula e agora estão reclamando. Pronto, para a alegria de todos, acabou-se o que era doce.</i></p> <p>Assim que a professora entrou na sala de aula, um aluno perguntou: Aluno: <i>Professora, a senhora já desmaiou alguma vez?</i> Professora: <i>Várias. A diferença é que eu gostava da escola.</i> Eu não entendi nem a pergunta e nem a resposta. Se o aluno estava querendo dizer que a aula é maçante,</p>
--	---

<p>A professora começa a apagar a lousa. Pegou o caderno de um aluno para saber onde havia parado na lição anterior. Ela fica folheando um livro até encontrar o texto para passar na lousa. Começou a escrever na lousa: “Casimiro José Marques de Azevedo.” Escreveu um resumo da vida e obra do autor.</p> <p>Aluna: <i>Chega!</i> Profª: <i>Ainda nem comecei.</i></p> <p>Alunos copiam, professora explica, faz uma ou duas perguntas a cada explicação. Alguns alunos tentam responder, outras vezes ela mesma responde. Parece-me que essa tem sido a rotina das aulas de Português.</p> <p>Aluna: <i>Vocês viram a novela?</i> Profª: <i>Ah, não vai começar a falar de novela, hein Aline?</i></p> <p>Professora pede que um aluno leia a vida de Álvares de Azevedo. Ele começa a ler em voz alta e se atrapalha.</p> <p>Profª: <i>Nós vamos comparar Álvares de Azevedo com Casimiro de Azevedo, mas nesse ritmo está difícil.</i></p> <p>O aluno que está lendo não entende a letra no caderno, pois o caderno não é dele. Todos ficam em silêncio e o aluno começa a ler o que estava escrito na lousa.</p> <p>Profª: <i>Qual é a 1ª semelhança?</i> Aluno: <i>Os dois morreram.</i></p> <p>A professora explica que os dois morreram jovens, eram poetas ultra-românticos.</p> <p>Profª: <i>Quais os temas da poesia?</i> Aluno: <i>Sexo!</i> Profª: <i>Não, de forma mascarada sim. É uma málicia mascarada. Era uma falta de respeito ser explícito, não é Alexandre?</i></p> <p>A professora fez uma ponte entre folhetim e novelas atuais. Falou do papel da mulher como leitora. Ninguém comenta sobre novelas nesse momento. A explicação durou uns quatro minutos.</p>	<p>mais uma vez a professora mostrou presença de espírito. Agora, se o aluno estava querendo partilhar algo que havia acontecido, então, não houve espaço para isso.</p> <p>Novamente notei que a professora quando entrou na sala de aula não cumprimentou os alunos e nem comentou sobre os cinco dias em que não se viram. Hoje é terça-feira e domingo passado foi dia do “Referendo”. A votação sobre o porte de armas. Alunos começaram a sobre novelas.</p> <p>Profª: <i>Vocês não vão começar com isso de novo?</i></p> <p>Profª: <i>Queria tanto conhecer sua mãe, Amanda. Será que ela virá na reunião de 5ª feira?</i></p> <p>Um aluno está fazendo aniversário, todos cantam “parabéns!”, batendo palmas. A professora ficou parada, sorrindo. A professora tirou o avental e o aluno comentou: <i>Streap-tease, professora!</i> Ela sorriu e jogou os cabelos para o lado.</p> <p>Alunos comentam sobre um programa: “Teste de fidelidade”, parece que é de cunho erótico. Conversam alto e animadamente. Professora aproximou-se do grupo e ouvindo a conversa disse: <i>Que horror!</i></p> <p>A professora perguntou se minhas observações estavam sendo produtivas. Disse-lhe que sim. Perguntei se eu poderia aplicar um pequeno questionário aos seus alunos. Ela sorriu e disse que não haveria problema. Percebi que ficou um pouco apreensiva. Mostrei-lhe as duas perguntas. Ela achou muito interessante e disse que gostaria de ver as respostas. Disse que não era uma boa idéia ela ler as respostas nesse momento de minha pesquisa. Ela pareceu compreender.</p>
---	---

QUADRO III – IDENTIDADE EM COMPOSIÇÃO – PROFESSOR C

DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	DIMENSÃO ATITUDINAL
<p>Prof.: <i>Hoje, nós vamos selecionar o bairro para a pesquisa. Aqui estão todos os bairros de Praia Grande que eu peguei na lista telefônica.</i> O professor começa a escrever os nomes de alguns bairros na lousa. Como ele parece não conhecer a cidade, os alunos vão gritando os nomes dos bairros que se encontram perto da escola. Todos gritam ao mesmo tempo. Prof.: <i>Óh, passei três mapas de três bairros para vocês. (O professor escreve o nome de três bairros). Aí estão os bairros. Quais desses bairros estão próximos da escola?</i></p> <p>Prof.: <i>Vocês têm que selecionar um bairro e andar o bairro todo. Tem que ser próximo da escola.</i> Aluno: <i>Por que professor?</i> Prof.: <i>Porque nós vamos sair daqui no horário de aula.</i></p> <p>Prof.: <i>Óh, 1º ano! Vai ser uma escolha democrática</i> Cada aluno foi escolhendo o bairro, mas o professor não anotou nada. Finalmente, ele começa anotar na lousa. Prof.: <i>Agora, nós vamos elaborar as questões para fazer a pesquisa. Em torno de 20 questões.</i> O professor escreveu 5 questões, enquanto ia falando em voz alta: Prof.: <i>1) Nome; 2) Endereço; 3) Quantos filhos; 4) Estado Civil; 5) Tipo de moradia.</i> Nesse momento os alunos começam a falar, todos ao mesmo tempo. O professor vai ouvindo as sugestões e anotando. Prof.: <i>13) Animais domésticos; 14) Nível de escolaridade; 15) ...Vai os meninos aí do fundo. Vamos perguntar sobre esportes? Vocês querem saber sobre os times?</i> <u>Os alunos não respondem aos apelos do professor. Ele continua:</u> Prof.: <i>15) Esporte; 16) Time de futebol; 17) Plano de saúde; 18) Mãe solteira.</i> Alunos estão conversando baixinho. Professor está sentado, folheando um livro. Passam-se uns dez minutos. Professor começa a escrever na lousa: “Teorias Demográficas.” Diferentemente da aula anterior, os alunos estão calmos e o professor es-</p>	<p>Prof.: <i>Quem está com a caneta do Osmar? Ninguém? Bom dia pessoal!</i> Ele dirige-se para o meio da classe, todos os alunos estão conversando, alguns na porta, o professor não fala, grita o tempo todo.</p> <p>Nesse momento, um aluno entra na sala, parece-me que ele é de outra classe. O professor dá um grito: Prof.: <i>Sai Osmar!</i> (Ele grita três vezes e fica muito nervoso). Aluno: <i>Não pega nada, professor.</i></p> <p>O professor não pára um minuto. Ele anda para lá e para cá. Olha para os lados, parecendo estar preocupado com o que os alunos possam fazer. Ele escreve o nome de cinco bairros na lousa.</p> <p>Professor fica conversando com um grupo de meninas sentadas na frente. Alunos continuam agitados, mas não estão gritando.</p> <p>Uma aluna faz perguntas de cunho erótico. O professor ignora a aluna.</p> <p>Prof.: <i>Bom, cadê os mapas? Quem deu autorização para pegar os mapas daqui? Vamos tirar fotos. 1ª, eu não fiz a chamada ainda.</i> Nesse momento, todos se levantam para tirar fotos. Fazem poses, brincam muito. O professor começa a recolher as folhas de xerox que havia distribuído. Nesse meio tempo, uns 10 alunos entram na classe para tirar fotos também. As cópias desaparecidas aparecem na mesa do professor. Ele fotografou as cópias que estavam em cima de sua mesa. Como sua máquina era digital, todos os alunos correram para perto dele para verem as fotos. Prof.: <i>Óh 1º ano, todos entregaram o trabalho que eu pedi a semana passada?</i> Aluna: <i>Que trabalho?</i> Prof.: <i>A maioria entregou, boa parte não. Se tudo der certo e parar de chover, amanhã começamos pesquisa.</i></p> <p>Uma aluna chegou 20 minutos após o início da aula. Cantou:</p>

<p>creve na lousa.</p> <p><u>Prof.: 1º ano, presta atenção, vai cair na prova semana que vem.</u></p> <p>Começa a explicar sobre o texto da lousa. Alunos ficam um pouco agitados. O professor fala alto e depressa. Não deixa espaço para perguntas. Explica a teoria Malthusiana. Ele pergunta e ele mesmo responde:</p> <p>Prof.: <i>Tem alimento para todo mundo? Tem.</i></p> <p>Aluna: <i>Depende.</i></p> <p>Professor continua a explicação.</p> <p><u>Prof.: Óh, 1º ano, hoje era para nós sairmos para fazer a pesquisa. Quem tem prancheta para trazer amanhã?</u></p> <p>A pesquisa será amanhã. O professor está contando as folhas para distribuir aos alunos. É o questionário. Ele passa uma folha para os alunos observarem. Não consigo ver o que seja. Ele apaga a lousa vagarosamente e desenha duas pirâmides etárias. Os alunos já estão conversando num tom mais alto.</p> <p>Prof.: <i>Como chama a base inferior da pirâmide? Base, depois vem a intermediária e a superior é a ápice.</i></p> <p>Aluna: <i>A gente já viu isso.</i></p> <p>Prof.: <i>Eu sei que vocês já viram.</i></p> <p>Ele continua a perguntar e a responder. Alunos conversam mais alto ainda, o professor aumenta o tom da voz. Não consigo ouvi-lo.</p> <p>Prof.: <i>1º ano, psiu!</i></p> <p>Param de conversar. O professor apaga a lousa e diz:</p> <p>Prof.: <u><i>Atividade para a nota, individual. Comente as pirâmides etárias.</i></u></p> <p><u>Ele desenhou as pirâmides. Alunos voltam a conversar</u></p> <p>Prof.: <u><i>É a nota da prova.</i></u></p> <p><u>Parece-me que o professor não gostou da atitude dos alunos e passou uma prova surpresa.</u></p> <p><u>Prof.: <i>É para comentar a pirâmide, do mesmo jeito que eu comentei, enquanto vocês estavam conversando.</i></u></p> <p>Prof.: <i>Um trabalho não garante nota.</i></p> <p>Soa o sinal e professor pede que entreguem a prova ou a atividade no dia seguinte.</p> <p>Professor começou a escrever na lousa: “População economicamente ativa.” É um texto.</p> <p>Prof.: <i>Só vai no “passeio” quando não estiver molhado, deu para vocês entenderem?</i></p>	<p>Aluna: <i>Bom dia professor, como vai?</i></p> <p>O professor não tomou conhecimento. Continuou a escrever na lousa. Outro aluno chega atrasado, entra e se senta. O professor não se vira.</p> <p>Alunos perguntam: <i>Professor o que está escrito ali? Ou, professor, licença aí.</i> O professor continua impassível, entretido com a sua escrita. Parou de escrever e sentou-se.</p> <p>Prof.: <i>Olha a chamada, presta atenção!</i></p> <p><u>Duas alunas saíram para ir ao banheiro, com a permissão do professor. De repente, ele se levanta e fica conversando com duas alunas sobre ORKUT, diz qual o seu e-mail. Percebo que o ORKUT é o da escola. Mais duas alunas saem.</u></p> <p>Prof.: <u><i>Olha que eu vou explicar.</i></u></p> <p>Aluna: <u><i>Tem MSN, professor?</i></u></p> <p>Prof.: <u><i>Tenho.</i></u></p> <p>Os alunos combinam de ir embora após essa aula.</p> <p>Prof.: <i>Vocês têm as duas últimas aulas?</i></p> <p>Alguns alunos respondem: <i>Não, é substituta.</i></p> <p>Alunos começam a conversar mais alto. Professor fala: <i>Parou.</i></p> <p>Observo que o professor alimentou essas conversas paralelas e depois pediu silêncio.</p> <p>O professor fala sobre a fome no Nordeste que assistiu numa palestra.</p> <p>O professor chegou e cancelou a pesquisa de campo por causa da chuva. Alunos reclamaram um pouco, mas logo se conformaram.</p> <p>Prof.: <u><i>Quem entregou as atividades?</i></u></p> <p>Aluno: <u><i>Posso entregar depois?</i></u></p> <p>Prof.: <u><i>Poder não pode.</i></u></p> <p>Professor., dirigindo-se a outro aluno:</p> <p>Prof.: <i>Rapaz, você é aluno novo?</i></p> <p>Aluno responde afirmativamente com a cabeça.</p> <p>Prof.: <u><i>Quando você começou?</i></u></p> <p>Duas alunas chegam após 25 minutos do início da aula. Entram e não pedem licença, mas correm os olhos para o professor que continua de costas, escrevendo na lousa.</p> <p>Prof.: <i>1º ano, a chamada.</i></p> <p>Professor está sentado e pergunta:</p> <p>Prof.: <u><i>Alguém terminou?</i></u></p> <p>Não sei se ele está se referindo à prova ou à cópia</p>
--	---

<p>Prof.: <i>Bom dia. Óh, trouxeram a autorização? Quem não trouxe não vai. Vão ficar na biblioteca fazendo trabalho pra mim.</i></p> <p>Prof.: <i>Vocês vão chegar nas casas, não é para gritar, brigar com ninguém. Devem se apresentar e falar sobre a pesquisa.</i></p> <p>O professor continuou a ler as perguntas, explicando-as rapidamente. De repente, o professor pede a alguém para fazer a chamada, enquanto ele vai convidar outra classe para acompanhá-lo na pesquisa.</p>	<p>do texto. Uma aluna chama o professor por três vezes e ele não a escuta. A classe está mais silenciosa, agora ele ouve a aluna.</p> <p>Alguns alunos levam o caderno para o professor visar. Uma aluna havia copiado metade da lição. O professor percebeu e mandou rapidamente que a aluna terminasse de copiar. Ela voltou sorrindo e olhando para todos. Soou o sinal e o professor não terminou de visar os cadernos e nem recolher a “prova”.</p> <p>Prof.: <i>O trabalho na biblioteca é pegar uma reportagem, fazer uma síntese e entregar ao meio-dia.</i> Ele não explicou qual a reportagem. Não foi feita a chamada durante a sua ausência. O professor insistia na pergunta: <i>Quem trouxe a prancheta?</i> Era para apoiar a folha de perguntas. Ninguém respondia e o professor tornava a perguntar. Disse que sem prancheta não iriam. Logo em seguida, mudou de idéia.</p> <p><u>Já na rua, o professor começou a distribuir os questionários. Ninguém se entendia. Todos falavam ao mesmo tempo. A maioria dos alunos já estava indo embora, sem questionário, sem aula. O professor começou a caminhar com um grupo, perguntou se eu eu iria acompanhá-los, eu disse que não poderia, fiquei de longe observando: todos entraram na mesma rua e seguiram numa algazarra geral.</u></p> <p>Perguntei ao professor se ele poderia responder a duas perguntas. Ele concordou prontamente e começou a respondê-las. Em seguida, mostrei ao professor C as duas perguntas que eu pretendia aplicar aos seus alunos. Ele disse que tudo bem. Perguntei se ele gostaria de ver o resultado das perguntas. Ele sorriu, meio sem jeito e disse: <i>Acho melhor não.</i></p>
---	--

QUADRO IV - A LINGUAGEM NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE - PROFESSORA B

Dialogicidade entre alunos e professor	Dialogicidade entre pesquisador e professor
<p>Prof^a: <u><i>E o seu caderno, Cássio?</i></u> <u>Ele respondeu brincando: <i>Não te interessa. Fez que estava chorando, a professora foi até ele.</i></u></p> <p>Percebi que os alunos chamam a professora de <i>senhora</i> apesar de a mesma aparentar ter uns 25 anos.</p> <p>Os alunos conversam entre si, mas copiam a lição da lousa.</p> <p>Uma aluna entra com duas vassouras para varrer a classe. Varreu e deixou todos os papéis no canto da sala.</p> <p>Os alunos parecem não se importar muito com o tempo. Três alunos, ao fundo da sala. Conversam. Um aluno ao meu lado está com a cabeça encostada à parede, olhar perdido.</p> <p>Soou o sinal e alguns alunos continuaram conversando com a professora sobre a aula. Ouvi quando alguns perguntaram à professora se eles eram bagunceiros.</p> <p>Os alunos conversam mais, olham para mim, aproximam-se. Creio que alguns alunos pensam que estou avaliando a professora.</p> <p>A maioria dos alunos presta atenção, um grupo fica rindo e conversando baixinho.</p> <p>Prof^a: <u><i>O que é evasão?</i></u> Aluno: <u><i>É invadir.</i></u> Outro aluno: <u><i>É uma palavra que nem eu e nem você sabemos.</i></u></p> <p><u>A professora continua a explicar a partir da definição dos dois alunos. Enquanto isso, um aluno está mexendo em seu celular, outro apoiado com a cabeça sobre a carteira, parecendo dormir, dois estão conversando, outros dois copiando a lição de outro professor. Estão todos em silêncio, mas na verdade somente quatro alunos parecem prestar atenção às explicações da professora.</u></p> <p>Devo observar que as aulas que assisti até agora foram sempre antes do recreio e talvez, por isso, alguns alunos se encontrem um pouco agitados. É uma classe</p>	<p>Parece que foi feito um acordo tácito para todos se comportarem durante minha presença.</p> <p>Senti que a classe está mais à vontade. Os alunos conversam, olham para mim.</p> <p>Expliquei à professora que anotava tudo o que ocorria, pois não sabia o que iria usar na minha pesquisa. Disse que anotava as coisas sem muito critério.</p> <p>É uma situação um pouco incômoda para mim, pois, às vezes, fico sem jeito de ficar escrevendo. Então, quando a professora não está olhando, disparo nas observações.</p> <p>Soou o sinal (eu iria dizer finalmente).</p> <p>Penso que ela irá distribuir os livros para alguma atividade em grupo, talvez. Fico na expectativa.</p> <p>A resposta da professora foi ambígua. A todo momento tem um aluno querendo chamar a atenção da professora e ela não percebe isso, ou não quer perceber.</p>

<p>que sempre tem alguém de fora querendo falar com algum aluno da sala.</p> <p>Profª: <u>Hoje é dia do comentarista esportivo, não é? Não precisa gritar.</u></p> <p><u>Acácio, gritando em tom de brincadeira: Não estou gritando!</u></p> <p><u>Todos riram e pediram que eu anotasse o ocorrido.</u></p> <p>A professora comenta que muitos poetas românticos morreram jovens. Aluno finge que se emociona.</p> <p>Profª <u>Acácio, você também é romântico, mas não vai morrer jovem.</u></p> <p>Alunos comentam a novela das dezoito horas e dizem que o capítulo tinha sido emocionante. Perguntaram se a professora havia assistido à novela. Ela falou sobre a importância das novelas de época. Todos começam a comentar sobre as novelas e participam muito, com opiniões, debates e dão muitas risadas. Até eu fiquei com vontade de participar. A professora não alimentou muito essa conversa tão espontânea deles.</p> <p>Nesse dia apliquei os questionários aos alunos. Percebi que alguns não queriam responder à pergunta nº 2. Expliquei que ninguém, além de mim, iria ler as respostas e que nada iria prejudicar a professora. Alguns ficaram mais aliviados e responderam. Outros, porém, não deram uma resposta satisfatória como pude perceber depois.</p>	
--	--

QUADRO V – A LINGUAGEM NA COMPOSIÇÃO DA IDENTIDADE - PROFESSOR C

Dialogicidade entre alunos e professor	Dialogicidade entre pesquisador e professor
<p>Alunos estão agitados, mas não estão gritando.</p> <p><u>Todos gritam ao mesmo tempo.</u> <u>Prof.: Senta Rodrigo.</u> <u>Rodrigo: Não tem lugar pra sentar.</u> <u>Tinha vários lugares. Parece que os alunos gostam de ver o professor agitado.</u></p> <p><u>Prof.: 11) Idade geral; 12) Pessoa da família em óbito.</u> <u>Uma aluna comenta que não iria fazer esse tipo de pergunta, pois ela não estava louca.</u></p> <p><u>Uma aluna questiona a 18ª pergunta: Mãe solteira professor?</u> Professor não responde e continua a enumerar as outras questões.</p> <p>Nesse momento todos se levantam para tirar fotos. Fazem poses, brincam muito.</p> <p><u>Uma aluna chegou 20 minutos após o início da aula.</u> <u>Cantou: Bom dia professor, como vai?</u></p> <p><u>Prof.: Aqui, para vocês, por mais pobres que vocês sejam, tem arroz e feijão para comer.</u> <u>Percebo que alguns alunos não gostaram desse comentário, pela troca de olhares.</u></p> <p>O professor apagou a lousa e disse que iria recolher os trabalhos. Perguntei a um aluno que trabalho era esse. Aluno respondeu que era a prova da aula passada e sorriu para mim. Creio que o aluno percebeu a cara de espanto que eu fiz.</p> <p>Aluno veio me mostrar uns desenhos que ele fez no caderno. São jogadores de futebol com características de desenho japonês. Simplesmente perfeitos. Elogiei os desenhos. Alguns alunos copiam a lição, outros não fazem nada, só conversam. Incrível! Depois que elogiei os desenhos do aluno, ele começou a copiar a lição. Que conclusão óbvia devo tirar?</p> <p><u>Aluna: Professor, na lousa o senhor esqueceu de pôr no plural.</u> <u>Outra aluna diz em tom de brincadeira: Todos os professores são burros.</u></p>	<p>Não entendi a reação do professor, sendo que foi ele o primeiro a esboçar preocupação a respeito do “sumiço” da caneta do aluno.</p> <p>Todos gritam ao mesmo tempo. Sinto calafrios, pois acho que não vou conseguir prestar atenção em nada. Penso que escolhi o professor errado. Penso: <i>Como farei para mudar essa situação?</i></p> <p>A gritaria recomeça. Ninguém ouve ninguém. Fico atordoado, não sabendo se anoto alguma coisa ou se presto atenção na movimentação. Finalmente, depois de uns sete minutos (uma eternidade para mim), a gritaria diminui.</p> <p>Sinceramente, nesse momento, pensei em levantar-me e ir embora, mas me contive.</p> <p>Diferentemente da aula anterior, os alunos estão calmos, e o professor escreve na lousa. Acho que ele poderia aproveitar essa relativa calma dos alunos para explicar a matéria, ou quem sabe interagir, conversar. Não sei qual a característica da classe, calma ou agitada.</p> <p>Alguns alunos puxam conversa comigo. Eu não falo nada, pois tenho receio em despertar a bagunça. Só sorrio.</p> <p>Já na rua, o professor começou a distribuir os questionários. O professor começou a caminhar com um grupo, perguntou se eu iria acompanhá-los, eu disse que não poderia. Fiquei de longe observando: todos entram na mesma rua e seguem numa algazarra geral. Fui embora, sentindo-me atordoado e decepcionado.</p> <p>Entrei na classe e conversei com os alunos a respeito do questionário. Falei da importância das respostas para mim. Para minha surpresa, todos foram muito amáveis.</p>

<p>O professor não esboçou nenhuma reação. O aluno novo não copiou a lição.</p> <p>Todos ficam falando ao mesmo tempo. Perguntam que autorização, outros dizem que esqueceram, outros perguntam que trabalho é para fazer na biblioteca, alguns se divertem com o aparente caos da aula. Ficam rindo e fazendo perguntas sem sentido ao professor.</p> <p><u>Alguns alunos questionam as perguntas: <i>Algumas são sérias, mas qual o seu time?</i></u></p> <p>Parece-me que os alunos estão animados para sair. Não entenderam o porquê das perguntas ou a finalidade da pesquisa. Outros ficaram felizes em poder ficar na biblioteca realizando um trabalho.</p> <p>Finalmente, as duas classes foram para o pátio. Formou-se uma confusão geral. Todos saíram com o professor, inclusive alunos de outras classes, como pude perceber pelos comentários. Nenhum aluno foi para a biblioteca. Ninguém se entendia, todos falavam ao mesmo tempo. A maioria dos alunos já estava indo embora, sem questionário, sem aula.</p> <p>Entrei na classe e conversei com os alunos a respeito do questionário. Falei da importância das respostas para mim. Para minha surpresa, todos foram muito amáveis. Não me contive e perguntei: <i>Por que vocês se comportam daquele jeito nas aulas do professor C? Vocês são sempre assim?</i> Algumas alunas sorriram e disseram que agiam assim porque gostavam do professor e queriam vê-lo atrapalhado. Realmente, não entendi o motivo. Entreguei o questionário, todos responderam no maior silêncio.</p>	
---	--

Quadro VI – *HABITUS*: A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO NAS RELAÇÕES DE PODER

Professora B e o espaço da sala de aula	Professor C e o espaço da sala de aula
<p>Os alunos encontram-se divididos em dois grupos, em quatro fileiras, duas em cada canto da classe e somente um aluno sentado no meio da sala.</p> <p>Aluno que fez a pergunta foi até a porta com uma aluna que o chamou.</p> <p>A chamada foi interrompida. Uma aluna apareceu à porta e chamou a professora, a qual atendeu, permanecendo à porta por uns três minutos. Retornou e então terminou a chamada.</p> <p><u>Nesse momento, soou o sinal para o recreio, cerca de vinte minutos antes do horário. Alunos gritam, a professora vai verificar o que houve. Todos se levantam e vão até a porta.</u></p> <p>Alunos encontram-se em grupos, terminando um trabalho de História. Professora faz a chamada, alguns alunos circulam pela sala, terminando o painel de História. Uma aluna fala ao celular. Alguns terminam o exercício de literatura. A professora encontra-se sentada.</p> <p>Aluna bateu à porta. Conversou com a professora.</p> <p>Agora, somente um grupo está terminando o painel. Estão colando figuras no papel pardo. Estão em pé, em volta das carteiras, que juntas, formam uma mesa.</p> <p>A sala de aula continua dividida em dois grupos, sendo que o meio da sala fica vazio.</p> <p>Os alunos estão divididos em três grupos: duas fileiras nos cantos da classe e três alunos sentados no meio da classe.</p> <p>A professora fechou a porta e empurrou gentilmente os alunos para dentro da classe.</p> <p><u>A professora mostrou como mulher é retratada nos dois poemas. A explicação durou uns quatro minutos. Ela foi feita em frases curtas. A professora ficou perto do aluno que leu o poema, sentado perto da porta. Após a explicação, a professora voltou para a sua mesa e começou a corrigir alguns exercícios do caderno.</u></p> <p>Alguns alunos vão até a mesa da professora mostrar o caderno. Não consigo ouvir o que conversam. A professora gentilmente mudou de lugar e veio sentar-se um pouco mais perto de mim.</p>	<p>O professor C foi adiantar aula na sala ao lado. Não avisou aos alunos que estão na porta e fora da sala de aula, aguardando o professor. Ele entra na sala, após uns dez minutos. Diz bom dia aos alunos e dirige-se para o meio da sala.</p> <p>O professor não pára um minuto. Ele anda de um lado a outro.</p> <p><u>Enquanto escrevo, olho para a janela e vejo o professor com a maioria dos alunos fora da sala de aula, tirando fotos. Soou o sinal, o professor volta correndo: <i>Cadê as perguntas?</i></u></p> <p>Professor fica de braços cruzados, parado, em frente à lousa.</p> <p>A pesquisa será amanhã. Os alunos sairão pelo bairro para fazer a pesquisa. Os alunos estão distribuídos em três fileiras e estão calmos.</p> <p>O professor circula pela sala de aula devolvendo as atividades do bimestre.</p> <p>Professor foi até perto do aluno novo para conversar.</p> <p>Prof.: <i>Vão ficar na biblioteca fazendo trabalho para mim.</i> (Esses alunos não trouxeram a autorização).</p> <p>Finalmente, as duas classes foram para o pátio.</p> <p><u>Já, na rua, o professor começou a distribuir os questionários. Todos entraram na mesma rua e seguiram numa algazarra geral.</u></p>

Quadro VII – REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE SEU PROFESSOR (PROF. B)

DIMENSÃO PESSOAL			
O QUE MAIS ADMIRO?	Nº de citações	O QUE MENOS ADMIRO?	Nº de citações
Divertida	9	Não tem nada que eu não admire	9
Simpatia	6		
Paciência	3		
Amiga	2		
Espontaneidade	1		
Compreensiva	1		
Inteligência	1		
Caráter	1		
DIMENSÃO ATITUDINAL			
Assiduidade	1	Fala muito baixo	1
Vontade de ensinar	1	Às vezes, fala rápido	1
Atitude enérgica	1		
DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
O modo como explica a matéria	8	Jeito extrovertido de explicar	2
		Passa muita lição	2
		Não ensina direito	2

QUADRO VIII – REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS SOBRE SEU PROFESSOR (PROF. C)

DIMENSÃO PESSOAL			
O QUE MAIS ADMIRO?	Nº de citações	O QUE MENOS ADMIRO?	Nº de citações
Divertido	9	Não tem nada que eu não admire	5
Paciente	8	Nervoso	5
Amigo	5	Grita muito	4
Simplicidade	4	Chato	4
Sabedoria	1	Fica triste	1
Inteligência	1		
DIMENSÃO ATITUDINAL			
Conversa com os alunos	3	Tenta manter a ordem, sem sucesso	5
Não faz diferença entre os alunos	2	Usa expressões impróprias	4
Mantém a ordem	1	Pune a todos indistintamente	3
Disposição	1	Brinca demais	3
Assiduidade	1	Fala demais	1
		Confia demais nos alunos	1
DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA			
O modo como explica a matéria	27	É muito exigente	2
Explica várias vezes	2	Não passa muita prova	1
Tira dúvidas	1	Não explica muito a matéria	1

QUADRO IX – REPRESENTAÇÃO DO PRÓPRIO PROFESSOR SOBRE SUAS AULAS

	Professora B	Professor C
O que mais admira?	Afetividade	Paciência e auto-controle
O que menos admira?	Não varia as dinâmicas Prática um pouco tradicional Preocupação em cumprir os programas Pouco uso de materiais pedagógicos	Paciência, causando indisciplina por parte dos alunos

ANEXO VII – MAPA CONCEITUAL



