

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO:  
AUTOCONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO**

**SHEILA SANTOS COSTA BRANCATTI BORGES**

**SANTOS**

**2008**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO:  
AUTOCONHECIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO**

**SHEILA SANTOS COSTA BRANCATTI BORGES**

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

Orientador: Profa Dra Maria de Fátima Barbosa Abdalla

**SANTOS**

**2008**

Dados Internacionais de Catalogação  
Sistema de Biblioteca da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS  
*SibiU*

---

B732i BORGES, Sheila Santos Costa Brancatti  
A identidade do Professor do Ensino Médio:  
Autoconhecimento e Conscientização/ Sheila Santos Costa  
Brancatti Borges – Santos:  
[s.n.] 2008.  
188 f.; 30cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade  
Católica de Santos, Programa em Educação)

- I. Borges, Sheila Santos Costa Brancatti. II. A identidade do Professor do Ensino Médio: Autoconhecimento e Conscientização.

CDU 37(043.3)

---

COMISSÃO JULGADORA

---

---

---

---

Esta pesquisa contou com o financiamento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE.

---

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

*A consciência do mundo e a  
consciência de si como ser  
inacabado necessariamente  
inscrevem o ser consciente de sua  
inconclusão num permanente  
movimento de busca.*

*PAULO FREIRE*

## DEDICATÓRIA

Ao meu marido Wellington, pelos momentos que compartilhou comigo minhas angústias e minhas alegrias, com muita paciência, amor e compreensão.

Aos meus filhos Natalie Marie, Roy Sollon e Nathaniel Celsus que suportaram e compreenderam com muito amor a ausência da mãe durante estes dois anos de trabalho exaustivo, porém compensador.

A minha avó e madrinha Antônia, a minha mãe Aracy e a minha irmã Fabiana que me motivaram o tempo todo.

A minha sogra Neide que soube compreender meus momentos de ausência e que foi a verdadeira mãe de meus filhos.

Ao meu pai Sólon e meu avô José (in memoriam) por sempre terem me incentivado a estudar.

## AGRADECIMENTOS

Há momentos na nossa vida que percebemos que não somos únicos e não fazemos nada sozinhos. O curso de Pós-Graduação, em Mestrado em Educação, foi um destes momentos. Por isso agradeço do fundo do meu coração:

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, pela dedicação, compreensão e amizade.

À Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto pelo incentivo e estímulo desde a época da graduação.

À Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa.

Às Profas. Dras. Ângela Maria Martins e Maria Angélica Rodrigues Martins por me mostrarem e me ajudarem a compreender os caminhos da Política Educacional.

À Profa Dra Sonia Ignácio por sua amizade e apoio.

À Profa Dra Francisca Eleodora Severino por me aproximar de filósofos como Marx, Hegel e Weber, para que eu entendesse melhor os sistemas econômicos e suas influências na Educação.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira que com sua doçura ajudou-me com a metodologia.

Às demais professoras com as quais não tive oportunidade de ter aula, mas pude conviver durante os eventos internos e externos dos quais participei.

Aos professores, diretores, funcionários e alunos da Escola Estadual “Dona Luíza Macuco” pela acolhida sincera e carinhosa durante a coleta dos dados.



Aos amigos do Grupo de Pesquisa: Aduino, Cristina, Janaína, Maria Celeste, Sandra e Sílvia pelo companheirismo na realização deste trabalho.

Aos inúmeros amigos que fiz durante estes dois anos de Mestrado em Educação.

A todos os meus alunos e colegas professores que me incentivaram a fazer e, posteriormente, terminar este curso.

## RESUMO

O presente trabalho busca compreender a identidade do professor do Ensino Médio. O problema da pesquisa constitui-se através da questão: quais são as representações dos professores sobre a sua própria identidade profissional frente às práticas docentes e ao contexto do trabalho? O objetivo central é compreender como o professor constrói sua identidade profissional por meio de suas representações (processo de autoconhecimento e conscientização). Este estudo fundamenta-se em Nóvoa (1995), para o entendimento das dimensões da identidade do professor; Hubberman (1992), na medida em que se analisa o ciclo de vida profissional; Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), quando se pretende repensar a prática docente, por meio dos saberes e do trabalho do professor desenvolvido no contexto da escola; e Abdalla (2000, 2006, 2007), para explicitar a organização escolar e suas influências no trabalho docente. A pesquisa é de caráter qualitativo, e utiliza como instrumentos/técnicas: questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado a onze professores; entrevistas semi-estruturadas realizadas com cinco professores e com a três gestoras da escola; e observação de aulas da maioria dos docentes durante sete meses. A organização dos dados possibilitou a definição de três categorias de análise e suas respectivas unidades de sentido: a *dimensão pessoal* (1ª categoria), destacando o autoconhecimento e a conscientização como unidades de sentido; a *dimensão profissional* (2ª categoria), abordando a escolha profissional, os saberes e o trabalho docente; e a *dimensão organizacional/institucional* (3ª categoria), enfatizando a gestão escolar. A análise dos dados aponta para representações construídas: na *dimensão pessoal* - ora reforçando aspectos positivos (a dedicação, a lealdade, a seriedade e o gostar), demonstrando o compromisso no enfrentamento dos desafios, das incertezas e inseguranças; ora acentuando aspectos negativos, traduzidos por desilusões, incompreensões, autojustificativas (*self deception*); na *dimensão profissional* - revelando como as escolhas, as etapas da carreira, os saberes e o trabalho docente são desenvolvidos e como influenciam a prática; e na *dimensão organizacional/institucional* - destacando os desencantos do professor em relação à gestão escolar frente às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, ao Projeto Político-Pedagógico e às políticas educacionais; ao mesmo tempo a ênfase na necessidade de um trabalho coletivo e emancipatório. Em síntese, considera-se que é no entendimento dessas dimensões, como uma forma de autoconhecimento e de conscientização, que os professores (re)constróem suas identidades, tomando, assim, consciência de suas ações.

**Palavras-chave:** Autoconhecimento – conscientização – Identidade – Saberes e Trabalho Docente

## ABSTRACT

The present work searches to understand the identity of a High School/Secodary School teacher (Professor de Ensino Médio). The problem of the research comprehends through the question what are the teachers' representations about their own professional identity face the docent practices and work context? The central objective is to understand how the teacher consctructs his/her professional identity by their representations (process of self-knowledge and consciousness-raising). This study is based in Nóvoa (1995), to understand the dimensions of teacher's identity; Huberman (1992), in the extent that one analyses the Professional Life Cycle; Tardif (2002) and Tardif and Lessard (2005) when one intends to rethink the docent practice through the teacher knowledges and work developed in the school context; Abdalla (2000, 20006, 2007) to explain the school organization and its influences in the docent work. This research is of a qualitative character, and uses as instruments/techniques: questionnaire with open and close questions given to eleven teachers; semi-structured interviews done with five teachers and with three school administrators; and classes observing of most of docents during seven months. The data organization permitted the definition of three categories of analysis and their respectives units of meaning: the personal dimension (1<sup>st</sup> category) detaching the self-knowledge and the consiousness-raising as units of meaning; the professional dimension (2<sup>nd</sup> category), approaching the professional choice, the docent knowledge and work; and the organizational/institutional dimension (3<sup>rd</sup> category), emphasizing school administration. The data analysis points to representations constructed in personal dimension – sometimes reforcing positive aspects (the dedication, the loyalty, the seriousness and the enjoyment), showing the compromise in facing the challenges, the uncertainties and insecurities; sometimes stressing the negative aspects, translated by disillusions, incomprehensions, self-justification (self-deception); in the professional dimension – revealing as the choices, the carreer stages, the docent knowledge and work are developed and how they influence the practice; in the organizational/institutional – detaching the teacher disillusions in relation to school administration face the Time for Collective Pedagogic Work, the Political-Pedagogic Project and the educational politics; at the same time emphasizes the need of a collective and emancipatory work. In synthesis, one considers that it is in understanding these dimensions, as a way of self-knowledge and of consciousness-raising, that the teachers (re)build their identities, taking, thus, conscience of their actions.

**Key words:** Self-knowledge – Consciousness-raising – Identity – Knowledge and Docent work

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EMN – Ensino Médio Noturno

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

OFA – Ocupante de Função Atividade

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TRS – Teoria das Representações Sociais

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Perfil dos Professores _____	129
QUADRO II – Ciclo de vida profissional _____	130
QUADRO III – Professores leitores _____	131
QUADRO IV – Idade no início da carreira _____	132
QUADRO V – Jornada de trabalho _____	132
QUADRO VI – Categorias de análise e unidades de sentido _____	133
QUADRO VII – Autoconhecimento I _____	134
QUADRO VIII – Autoconhecimento II _____	136
QUADRO IX – Autoconhecimento III _____	137
QUADRO X – Autoconhecimento IV _____	139
QUADRO XI – Escolha da carreira _____	141
QUADRO XII – Estudo semântico dos verbos _____	142
QUADRO XIII – Primeiro dia de aula – Palavras-chave _____	143
QUADRO XIV – Primeiro dia de aula _____	144
QUADRO XV – Pôr-se em questão _____	145
QUADRO XVI – Justificativa da etapa profissional I _____	146
QUADRO XVII – Justificativa da etapa profissional II _____	147
QUADRO XVIII – Prática Docente _____	149
QUADRO XIX – Mudanças na Prática Docente _____	150
QUADRO XX – Saberes _____	151
QUADRO XXI – Trabalho Docente _____	153
QUADRO XXII – Objetivos e Motivos da Ação I _____	155
QUADRO XXIII - Objetivos e Motivos da Ação II _____	160
QUADRO XXIV - Objetivos e Motivos da Ação III _____	167
QUADRO XXV - Objetivos e Motivos da Ação IV _____	170
QUADRO XXVI - Objetivos e Motivos da Ação V _____	174
QUADRO XXVII - Objetivos e Motivos da Ação VI _____	178
QUADRO XXVIII – Instituição Escola _____	179
QUADRO XXIX - HTPC'S _____	180
QUADRO XXX – HTPC'S Gestoras _____	181
QUADRO XXXI – Projeto Político-Pedagógico _____	183
QUADRO XXXII - Projeto Político-Pedagógico – Gestoras _____	184
QUADRO XXXIII – Reunião de HTPC _____	186
QUADRO XXXIV - Políticas educacionais _____	188
QUADRO XXXV – Outras falas dos professores _____	189

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Da escolha do tema ao objeto de pesquisa .....	31
Do referencial teórico, dos objetivos e procedimentos metodológicos .....	35
CAPÍTULO I - DA IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	39
1. Dimensão pessoal.....	40
2. Dimensão Profissional.....	44
2.1 Da escolha da profissão às etapas da carreira .....	45
2.2 Dos conceitos: saberes e do trabalho docente.....	47
3. Dimensão Organizacional/ Institucional .....	52
CAPÍTULO II - DA PESQUISA .....	55
2.1 Definindo a natureza da pesquisa .....	56
2.2 O <i>locus</i> da pesquisa.....	57
2.3 Dos sujeitos da pesquisa.....	60
2.4 Do percurso metodológico.....	63
CAPÍTULO III - SER PROFESSOR E SUAS DIMENSÕES: UMA FORMA DE AUTOCONHECIMENTO E DE CONSCIENTIZAÇÃO .....	68
3.1 Dimensão Pessoal .....	69
3.2 Dimensão Profissional.....	80
3.2.1 A escolha da carreira.....	81
3.2.2 Início da carreira.....	84
3.2.3 A representação do ciclo de vida profissional .....	86
3.2.4 Dos Saberes e do Trabalho Docente: repensando as práticas dos professores.....	93
3.3 Dimensão Organizacional/ Institucional .....	110
3.3.1 Gestão Escolar .....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128
BIBLIOGRAFIA .....	132
ANEXOS .....	134
ANEXO I – Questionário .....	135
ANEXO II – Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores.....	137
ANEXO III - Roteiro de entrevista semi-estruturada com as gestoras.....	139
ANEXO IV – Quadros-síntese .....	141

ANEXO V - Transcrição Dos Questionários E  
Entrevistas.....CDROM

## INTRODUÇÃO

A consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, sobre as suas operações, ações. (MORIN, 2008, p.135-136)

Comecei minha carreira ainda como aluna do Curso de Letras, curso escolhido a partir de meu interesse pelos livros, pelas línguas (materna e estrangeiras) e pelo sonho de ser professora: sonho de transmitir aos outros meu amor pelos estudos. Minhas primeiras experiências como professora foram em três cursos diferentes: ensino fundamental em uma escola pública estadual, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas escolas particulares diferentes.

Hoje, olhando o passado, percebo que em relação ao conhecimento das disciplinas que lecionava (Português/Inglês), só cresci com a experiência, principalmente na área de Inglês, na qual me especializei e trabalhei exclusivamente durante anos. No entanto, algumas coisas me acompanham desde o início da carreira: amor pela profissão, motivação e compromisso.

Durante o tempo que trabalhei na escola pública estadual, algo me inquietava no comportamento dos professores: o descaso de alguns com os alunos, o descompromisso com a educação, a falta de motivação. E foi o comentário de uma professora, ao me ver chegar com cartazes e sacolas com materiais para dar aula, que mais me marcou: “Ah, isso é só empolgação de recém-formada”. Vejam só, nem formada eu era ..., seria errado preocupar-me com a aprendizagem dos alunos ao preparar minhas aulas?



Os anos se passaram e quis o destino que eu voltasse a lecionar em uma escola pública estadual. Ao assumir, em 2004, meu cargo como professora efetiva de Inglês, deparei-me com professores motivados e desmotivados para entrar em aula. Passei a observar o discurso de alguns durante as conversas na sala dos professores. Alguns diziam estar desmotivados devido ao baixo salário que não lhes permitia trabalhar em uma única escola e se dedicarem à preparação de suas aulas. Aulas que dependiam de leituras não feitas por falta de tempo, por falta de dinheiro para comprar revistas especializadas etc. As reclamações continuavam direcionadas às capacitações que não condiziam com a realidade da sala de aula destes professores. Por outro lado, os professores motivados pareciam dispostos a exercer sua profissão da melhor maneira, mesmo enfrentando os mesmos problemas.

A partir destas observações, lembrava-me constantemente das palavras desanimadoras daquela professora de anos atrás, e, ao mesmo tempo, vinha a minha memória imagens de professores maravilhosos, que consciente ou inconscientemente me incentivaram a querer ser professora.

Durante dois anos as primeiras inquietações martelavam na minha cabeça em busca de respostas. Foi quando, em 2006, incentivada por minha irmã e pela facilidade de ser bolsista da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, resolvi me inscrever no Programa de Mestrado em Educação.

Ao cursar as disciplinas, havia momentos em que eu pensava ter encontrado as respostas às minhas inquietações; em outros, meu desejo era chorar e desistir, pois parecia que patinhava e não saía do lugar.

As contribuições das disciplinas, através das leituras, foi enorme. Passei a compreender de maneira mais profunda os mecanismos que envolvem a

Educação, tanto no aspecto social, cultural, como institucional. Então, percebi que as minhas representações<sup>1</sup> de alguns temas eram equivocadas.

Destas percepções nasceram algumas das perguntas: o que levaria estes professores motivados a conseguirem enfrentar tais dificuldades? Em que eles se diferenciam dos outros? Teria o início de sua carreira sido menos traumático? Seriam os professores desmotivados influenciados por uma representação negativa de sua profissão? Qual a identidade profissional do professor do Ensino Médio? O que pensam de suas aulas? Quais são os seus saberes? Todos estes questionamentos passaram a fluir em meu pensamento. Além disso, uma grande dúvida surgiu: seria a *prática*<sup>2</sup> destes professores impregnada por estes pensamentos? A partir destes questionamentos, definimos a questão-problema: quais seriam, então, as representações que o professor tem sobre sua própria identidade profissional frente às suas práticas docentes e ao contexto de trabalho?

### **Da escolha do tema ao objeto de pesquisa**

Partindo do pressuposto de que *ser professor* envolve conhecer, mais profundamente, a identidade pessoal e profissional, esta, resultado de *lutas e conflitos* (NÓVOA, 1992), resolvi escolher como tema<sup>3</sup> a identidade profissional almejando compreender as representações que o professor tem de sua identidade

---

<sup>1</sup> Conforme Morin, a representação é “o produto de um processo morfogenético e sintético que constrói sob a forma de imagem global, imediatamente percebida como visão objetiva das coisas reais e apropriação subjetiva dessa visão objetiva (toda percepção comporta um implícito “eu percebo”)”.

<sup>2</sup> Entenda-se por *prática* (*practicum*), termo usado por Zeichner (In NÓVOA, 1995, p.117-138), o conhecimento adquirido pelo professor por meio de experiência, que podem ser divididas em três níveis: organizacional, curricular e estrutural e, segundo ele, deveria ser levado em conta nos cursos de formação de professores.

<sup>3</sup> Estamos considerando como *tema* aquilo que nos motiva durante todo o percurso desta pesquisa, “o modo de ver ou de sentir um determinado argumento ou um complexo de determinadas idéias, emoções, aspirações” (PAREYSON, 1997).

profissional. Compreendo que à medida em que o professor se *autoconhece*, ele adquire mais *consciência* de quem é como sujeito e como profissional.

É preciso mencionar de que há muitos trabalhos escritos sobre a identidade do professor. Temos Silva (1995) que estudou, por exemplo, *a identidade* com foco nos professores de 1º Grau (hoje, Ensino Fundamental), destacando a deterioração da identidade destes professores devido ao processo de degradação por que passa a escola pública, bem como as condições de existência e constrangimentos arraigados em suas mentes.

Outros trabalhos são: o de Orlandelli (1998) que busca, no cotidiano de duas professoras de História, o significado de ser e estar na profissão docente, através da recuperação que fazem da identidade profissional. Abdalla (2000) discute a constituição da identidade docente a partir de dois aspectos: 1º *a força da representação* em relação à formação e ao desenvolvimento profissional; e 2º o *locus da profissionalização docente* enquanto contexto de produção docente. Lima (2003), por sua vez, questiona a escola inclusiva como elemento de transformações que implicam em desconstruções, que afetam o papel e a identidade do professor, levando à criação de um novo papel e, portanto, de uma nova identidade. Mizukami (2003), que também baseou sua pesquisa no ciclo de vida profissional apresentado por Huberman (1992), estuda o desenvolvimento pessoal, profissional e a socialização do professor; procura identificar e analisar as fases das trajetórias estudadas; analisa os significados dados pelos professores a diferentes momentos de suas vidas profissionais; analisa as crenças, concepções, valores sobre escola, conhecimento, aluno, professores, aprendizagem, ensino; e, finalmente, avalia as significações que o professor atribui a sua vida profissional. Sua pesquisa foi

realizada com professoras aposentadas, o que facilitou a observação de toda trajetória profissional.

Ainda, em relação a esta temática, Dotta (2006), em seu livro *Representações Sociais do Ser Professor*, faz um estudo com professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Palotina<sup>4</sup>. Sua intenção é fazer um estudo da prática destes professores, das relações e saberes históricos e sociais, visando não somente desvelar a identidade deste profissional, mas também criar subsídios para uma melhor formação inicial e continuada.

Outro estudo significativo é o de Mendes (2006), que, em sua dissertação de mestrado “Práticas significativas de professoras bem-sucedidas: a voz do aluno do Ensino Médio”, apresenta uma análise das expectativas dos alunos em relação aos professores. Ao mesmo tempo, mostra o que pensam os professores a respeito de suas práticas docentes, delineando um pouco da construção de suas identidades profissionais.

Também, é preciso citar Felici Filho (2007), que, em sua pesquisa, reflete sobre a *(Re)construção da identidade do professor a partir do cotidiano da sala de aula*, destacando o professor como ator principal deste cenário, classificado como campo de batalha, em que o professor trava uma luta para cativar o interesse de seus alunos. Pagnez (2007), em sua tese de doutorado, fez um estudo da identidade dos professores a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), mas seu foco foram os professores do ensino superior na área da saúde, abordando temas como: formação, docência, aprendizagem da docência, instituição, relação professor/aluno, família, auto-imagem e projetos.

---

<sup>4</sup> Palotina – cidade localizada na Microregião Extremo Oeste Paranaense.

Diante destas múltiplas pesquisas, procuro apontar indícios que permitam ao professor e aos envolvidos, no processo educativo, uma maior compreensão de quem é este profissional, sua visão sobre o ensino a partir de suas representações/percepções. Estas representações/percepções serão vistas a partir de três dimensões, baseadas em Nóvoa (1992). São elas: a pessoal, a profissional e a organizacional/institucional. Abordaremos aspectos como: *autoconhecimento e conscientização*, a escolha e a etapa da carreira, saberes e trabalho docente, e aqueles relacionados à gestão escolar.

Escolhemos, como objeto de pesquisa, as representações/percepções do Professor do Ensino Médio sobre sua prática docente e sua identidade profissional. Por que o professor do Ensino Médio? Porque ele passa por um dilema: não sabe se deve educar para o ingresso de seus alunos à faculdade, educar para o mercado de trabalho ou educar para a cidadania. Ao mesmo tempo, é refém de reformas<sup>5</sup>, dentre elas, está a dos anos 1990 que, conforme Zibas (2005, p.9-10), pretende repensar o currículo a partir de análises e constatações como: o aumento da demanda; a heterogeneidade dos alunos; a ênfase nos valores para o desenvolvimento de uma cidadania democrática dentro de um contexto de desigualdade; a necessidade de um currículo mais aproximado de uma cultura juvenil para construir uma identificação mais positiva do aluno em relação à escola; a interdisciplinaridade para desenvolver competências, objetivando uma mudança

---

<sup>5</sup> Em relação às reformas, relativas ao ensino médio, Zibas (2005) acentua que as mais marcantes aconteceram em: 1968, na época da ditadura militar, em que o ensino secundário passa de uma educação humanista para uma educação com conteúdos mais utilitários e práticos; 1971, com a Lei nº 5.692/71 – em que o ensino de 2º grau teve a sua profissionalização compulsória; em 1996, com a Lei nº 9.394, artigo 26, em que a LDB destaca um ensino médio regular de 3 anos com currículo com base nacional comum (língua portuguesa, matemática, conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política com ênfase no Brasil), podendo ser complementado com uma parte diversificada de acordo com as características locais e regionais da sociedade, culturais e econômicas da clientela.

radical do perfil da escola média. Diante destas questões, estariam os professores preparados para estas mudanças sociais, organizacionais do mundo neoliberal?

Tendo em vista estes aspectos, será com a ajuda dos referenciais teóricos, que serão descritos a seguir, que procuraremos verificar como os professores, sujeitos da pesquisa, assumem sua identidade profissional.

### **Do referencial teórico, dos objetivos e procedimentos metodológicos**

A partir do contato com as obras de Morin (2001, 2003, 2006, 2008), assim como com os estudos baseados em sua teoria (PETRAGLIA, 1995; SANTOS, 2003), resolvi escolhê-lo como um dos teóricos para dar sustentação a essa pesquisa.

Ao falarmos da identidade profissional do professor, não podemos deixar de nos referir à educação. E, segundo Morin (2006), para repensarmos uma “reforma” na educação, é necessário que haja uma “reforma do pensamento” dos educadores. E como fazer uma “reforma do pensamento”? De acordo com o autor, é a partir da “compreensão humana que se pode lutar contra o ódio e a exclusão” e, assim, “reformatar” o pensamento (p.51). Pois, a partir do momento que compreendemos o outro, não temos motivos para excluí-lo.

A compreensão envolve o *autoconhecimento*, ou conhecimento de si, o que Morin (2006, 33-118) chama de “reflexão do sujeito sobre si mesmo” ou compreensão de sua conduta perante os problemas do mundo. E a *conscientização*, como afirma o autor (2008), é “ao mesmo tempo produto e produtora da reflexão” (p.30), como reforçado na citação a seguir, em que explicita o que é *consciência*:

(...) a consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, sobre as suas operações e ações (2008, p.135-136).

Sendo assim, tomamos como conceitos essenciais para o estudo da identidade do professor: o *autoconhecimento* e a *conscientização*, com o intuito de compreendermos melhor como o professor (re)constrói sua identidade. Estes conceitos serão observados quando analisarmos a dimensão pessoal de sua identidade.

Faz-se necessário, ainda, tomar conhecimento de outras dimensões para descobrirmos a representação/percepção do professor a respeito de sua própria identidade profissional. Como nos diz Dubar (1995, p.115), é nas relações de trabalho, que de uma forma ou de outra o sujeito participa no jogo de atores, fazendo parte de “atividades coletivas de organizações”. Trata-se, assim, de um “processo relacional”.

Para falarmos de identidade profissional nos apoiaremos nos seguintes autores: Huberman (1992), para observarmos o ciclo de vida profissional dos professores, possibilitando a compreensão das diversas fases pelas quais pode passar um docente durante sua carreira.

Tardif (2002) nos ajudará a perceber o significado dos saberes: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Assim como, entender como são desenvolvidos.

O trabalho docente, por sua vez, será observado a partir de Tardif e Lessard (2005), com foco no trabalho cognitivo (informações, conhecimentos etc) e no trabalho com o outro (interação professor/aluno).

Para entendermos a dimensão organizacional/institucional, contamos com a colaboração dos indicadores apontados por Abdalla (2006), que contribui para

compreendermos em que medida a organização escolar pode interferir na prática docente. .

Ao entrecruzarmos, então, as três dimensões que compõem a identidade do professor, buscaremos alcançar o nosso **objetivo**: levantar indicadores de *como* o professor se reconhece profissional a partir de sua posição em relação à sua prática docente e ao contexto de trabalho.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986), permite o contato direto do pesquisador com o objeto, ou seja, com o ambiente e a situação investigada. Assim, podemos compreender o professor em seu ambiente natural, a sala de aula, observando melhor seu comportamento, suas interações e as situações enfrentadas.

A coleta de dados teve duração de sete meses, contando o tempo relativo ao questionário, às primeiras observações de aulas até as entrevistas.

A partir destes dados, estruturamos nosso trabalho em três capítulos:

O Capítulo I, ***Da identidade dos professores***, fará uma breve explicação sobre a escolha dos referenciais teóricos, apontando para alguns conceitos como: sujeito, conhecimento e alteridade (*autoconhecimento/conscientização*), saberes e trabalho docente. Assim como, os indicadores citados por Abdalla (2006) para compreensão da organização escolar.

O Capítulo II, ***Da pesquisa***, apresentará a natureza da investigação desenvolvida, o lócus da pesquisa, a escolha dos sujeitos e o percurso metodológico, definindo os instrumentos utilizados e o quadro de categorias.

O Capítulo III, ***Ser professor e suas dimensões: uma forma de autoconhecimento e conscientização***, fará uma análise e interpretação dos dados,



mostrando as representações/percepções dos professores sobre as diferentes dimensões de sua *identidade: pessoal, profissional e organizacional/institucional*.

Por meio destes três capítulos, procuraremos destacar alguns aspectos em que os professores se autoconhecem e tomam consciência de suas práticas.

Nas **Considerações Finais** buscamos rever alguns pontos discutidos durante o trabalho, delineando como as três dimensões (re)constroem a identidade do professor e qual é o perfil deste professor.

## CAPÍTULO I

### DA IDENTIDADE DO PROFESSOR

A identidade do sujeito comporta um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação.(MORIN, 2006, p.120)

Este capítulo tem por objetivo apresentar os conceitos que servem de base para delinear a *identidade do professor*. Segundo o autor da epígrafe acima, a identidade do sujeito é composta de um princípio: *de distinção* (momento da separação do “eu” subjetivo do “eu” objetivo); *de diferenciação* (momento das transformações), e o *de reunificação* (momento da união da exclusão com a inclusão). Para desenvolver este capítulo destacamos os conceitos *de sujeito, de conhecimento, de alteridade e de consciência*, que interligados nos levam, segundo Morin (2008), ao *autoconhecimento* e, conseqüentemente, à *conscientização*. E tratamos do conceito de identidade por meio de três dimensões: *pessoal, profissional, organizacional/institucional*. Para nós, estas três dimensões comportam, como afirma Morin, um princípio de distinção, de diferenciação e de reunificação.

Tomamos o conceito das dimensões da identidade, em Nóvoa (1992, p.14-15), em que o autor passa a ver o professor, não somente como um conjunto de competências e capacidades observadas a partir de uma dimensão técnica da ação pedagógica, mas também, como uma pessoa. A relação professor/pessoa e pessoa/professor torna-se o centro do processo identitário da profissão docente, ou seja, cada professor tem sua maneira individual de ser professor. É o cruzamento

do ser e do ensinar. Mas este ser e ensinar se desenvolve dentro de uma organização/instituição, portanto, há que se levar em conta a *dimensão organizacional/institucional*.

A *dimensão pessoal* terá seus alicerces na teoria de Morin (2001,2006,2008), abordando o *ser*, a partir dos conceitos de *autoconhecimento e conscientização*. A *dimensão profissional* se apoiará em Huberman (1992), ao desenvolver o ciclo de vida profissional, e, em Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), com relação aos saberes e trabalho docente. Por fim, introduzimos a *dimensão organizacional/institucional*, partindo de alguns indicadores apresentados por Abdalla (2006), em que verificamos as influências da instituição no *agir* do professor.

## **1. Dimensão pessoal**

A dimensão pessoal, como mencionado no início deste capítulo, encontra-se embasada nos conceitos de *autoconhecimento e consciência*, apresentados por Morin (2001, 2003, 2006,2008).

Para compreendermos como se chega ao processo de autoconhecimento e conscientização, precisamos esclarecer alguns conceitos como: concepção de sujeito, conhecimento, alteridade e consciência.

Iniciamos pela *concepção de sujeito* (1º conceito) apresentada por Morin (2006). Como nos diz na epígrafe inicial, a identidade é composta de um princípio composto de três partes. A primeira: *da distinção*, o qual se refere à separação do sujeito em dois “Eus”: o subjetivo e o objetivo (p.121). O “Eu” subjetivo está relacionado à auto-referência, ou seja, à capacidade que temos de nos

referirmos a nós mesmos; enquanto o “Eu” objetivo, refere-se à possibilidade de nos referirmos ao “não-eu”, aos “outros”. Trata-se da exo-referência (referência ao mundo exterior).

De acordo com o autor, a *diferenciação* é a continuidade do “Eu”, apesar das transformações físicas e psicológicas pelas quais passamos, não deixamos de ser nós mesmos. Seria o que ele chama de “permanência da auto-referência” (p.121). A *reunificação*, por sua vez, é composta de dois princípios que se interligam: o da *inclusão* e o da *exclusão*. A *exclusão* remete-se ao fato de que somos únicos, ninguém pode ser “Eu”, mesmo irmãos gêmeos, não podem ser “Eu” no lugar do outro. A *inclusão*, por sua vez, faz oposição ao anterior, é o momento em que incluimos em nossas vidas: familiares, alunos, companheiros de trabalho etc. Este antagonismo se reflete de duas formas, como podemos perceber na afirmação de Morin (2006): “o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta” (p.121). É, neste princípio, que destacamos a comunicação entre sujeitos de uma mesma espécie, de uma mesma cultura, de uma mesma sociedade.

Para que haja esta comunicação entre os sujeitos, a cultura e a sociedade, é necessário o *conhecimento* (2º conceito). O que é mesmo o conhecimento?

Morin (2008) diz que não podemos “separar o ser, o fazer e o conhecer” (p.64). O *conhecer*, como afirma o autor, é constituído de três operações:

- a *tradução* em signos/símbolos e em sistemas de signos/símbolos;
- a *construção*, ou seja, tradução construtiva a partir de princípios/regras (“programas”) que permitem constituir sistemas cognitivos articulando informações/signos/símbolos;
- a *solução* de problemas, a começar pelo problema cognitivo da adequação da construção tradutora à realidade que se trata de conhecer.”(2008, p.58)

Sendo assim, o conhecimento é um objeto como os outros, ele serve para conhecermos outros objetos e a nós mesmos (*autoconhecimento*) (MORIN, 2001, 2008). O conhecimento é complexo, ou seja, tecido junto, é composto de experiências, aptidões, compreensões, assim como de emoções. É esta complexidade que reflete a temporalidade do conhecimento.

De acordo com Morin (2008, p.119), a *representação* é composta de *qualidades* tais como: estabilidade, coerência, constância, totalização, globalização e contextualização. Trata-se de uma configuração mental que formará uma imagem de coisas reais com uma apropriação subjetiva. *Percepção*, por sua vez, refere-se a como recebemos a imagem através dos sentidos: tato, olfato, audição e paladar (p.119,120). A *rememoração* consiste, então, na representação duplicada e transformada em fantasia. O conhecimento humano é organizador de “representações (percepções, rememorações) e produtor de discursos, idéias, mitos e teorias, uma reflexão do espírito sobre si mesmo e suas atividades” (MORIN, 2008, p. 225). Tomamos, aqui, o conceito de “representação”, em Morin, para compreender quais “qualidades” compõem a identidade do Professor de Ensino Médio.

A alteridade (3º conceito) trata da “dualidade implícita” que há no sujeito. É seu ego que ao mesmo tempo traz em si o outro ou a capacidade de comunicar-se com outrem. Morin (2006) considera “o outro não apenas como *ego alter*, um outro indivíduo sujeito, mas também como *alter ego*, um outro eu mesmo, com quem me comunico, simpatizo, comungo” (2006, p.123)

Ou seja, o “outro” não é apenas um indivíduo sujeito alheio a mim, mas um outro “eu” mesmo, já que vejo o “outro” através de minhas representações e é com ele que vivo, me comunico, simpatizo e comungo, posto que vivo em sociedade.

É a etapa em que passamos da *distinção* à *reunificação*, momento em que incorporo outros “eus”, passando do “egocentrismo ao sociocentrismo” (2008, p.52-53).

Ao falarmos de *alteridade* temos que retornar a idéia de representação, que, de acordo com Morin (2008), é “a compreensão ou conhecimento dos próprios atos, sentimentos, pensamentos, intenções, finalidade dos outros” (p.159). Ou seja, compõem-se da *projeção* (de si para o outro) e da *identificação* (com o outro). Seria o que o próprio autor chama de *complexos imaginários*, formado pela interdependência de *projeções, identificações e transferências* (MORIN, 2003, p.89).

As *projeções* são, ainda, transferências de nossos estados psíquicos subjetivos através de “imagens, representações ou símbolos”, para outros sujeitos ou objetos, o que pode desencadear um processo de identificação (MORIN, 2003, p.89-90).

A *identificação*, por sua vez, está relacionada a *introjeção*, momento em que o indivíduo se identifica com o outro, tornando “pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho” (p.90).

As *transferências*, nada mais são do que o resultado da *projeção* e da *identificação*, de “sentido inverso” (MORIN, 2003, p.90). Por exemplo, podemos projetar a imagem de alunos comportados, estudiosos e atentos aos nossos alunos como uma tentativa de tornar o imaginário real e vice-versa.

O autor nos introduz, também, o conceito de *self-deception*, que seria o ato de mentir ou enganar a respeito de si mesmo. Este processo é resultado da necessidade de autojustificar seus erros e ilusões, projetando sobre o outro a causa do mal (2006, p.53).

A *consciência* (4º conceito), por sua vez, é uma forma de conhecimento, é a reflexividade do espírito, é o retorno sobre si mesmo via linguagem. Permitindo-

nos o conhecimento de nós mesmos (*autoconhecimento*), dando-nos o conhecimento integral daquilo que é, de onde está, do que realmente se sabe e do que certamente se ignora.

A *consciência*, como afirma Morin (2008), “permite a autodescrição, a autocorreção e o autodesenvolvimento do conhecimento, do pensamento, da psicologia e do comportamento do ser consciente” (p.211).

Morin (2003, p.39-45) nos apresenta a tomada de *consciência* (*conscientização*) estando ligada a uma autoética, que, por sua vez, é resultado do “autoconhecimento, de auto-elucidação, de autocrítica” (p.44). Porém, a ética, de que nos fala o autor, não é a ética tradicional vinculada a valores religiosos, familiares ou cívicos, mas a ética da liberdade. Ressaltando, ainda, que a autoética é construída por meio da educação. É a conscientização da complexidade do mundo, da “complexidade humana” (MORIN, 2001, p.101). Ou seja, somos “tecidos juntos”: mundo e humanidade. Morin (2001) nos diz, ainda, que:

(...) compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno (p.55).

Sendo assim é por meio do *autoconhecimento* que chegaremos à *conscientização* das experiências vividas ou a serem vividas, que (re)construem a identidade pessoal e profissional.

## **2. Dimensão Profissional**

A *dimensão profissional* abordará desde a escolha da profissão pelo professor, passando pelo momento em que se encontra na carreira (HUBERMAN, 1992), finalizando com a interação professor/aluno. Destacaremos como foi feita a

escolha da profissão, quais influências sofreram os sujeitos da pesquisa para tomarem a decisão de tornarem-se professores.

Libâneo (2001) afirma ser a *dimensão profissional* composta pelas competências, ou seja, “(...) qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas com esses conhecimentos teóricos e práticos e que permitem a um profissional exercer adequadamente sua profissão” (p.69).

Para melhor compreender esta dimensão, desenvolveremos, primeiro, de acordo com Huberman (1992), em que etapa de suas carreiras os professores se encontram e quais são suas representações. Em um segundo momento, daremos destaque aos conceitos de *saberes* e do *trabalho docente*, buscando fundamentação em Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005).

## **2.1 Da escolha da profissão às etapas da carreira**

Começaremos pela escolha da profissão, com a intenção de verificar o que motivou os professores em sua escolha e até que ponto ela os influencia durante sua carreira docente.

De acordo com Huberman (1992, p.39), a *escolha* da carreira depende de “motivações diversas”, as quais estão relacionadas aos sentimentos oriundos do primeiro contato com a sala de aula.

Morin (2008, p.72), por sua vez, afirma que a *escolha/decisão* é resultado do desenvolvimento das “possibilidades de conhecimento”, ou seja, das “estratégias cognitivas”. Após a escolha, o professor poderá passar por várias etapas em sua carreira, como veremos a seguir.



Huberman (1992) divide a carreira profissional em ciclos ou etapas que identificam em que momento se encontram os profissionais. A partir destas etapas, podemos ter uma visão do modo de agir de cada professor. Elas não seguem uma ordem cronológica, pois não precisam estar relacionadas diretamente à idade ou ao tempo de serviço do docente na profissão.

Estas etapas, segundo Huberman (1992, p. 39 - 46), são:

1. *A entrada na carreira*: momento que pode ser de “descoberta”, repleta de entusiasmo; como pode ser apenas de “sobrevivência”, resultado de um início mal-sucedido ou mesmo de uma escolha mal-feita;
2. *A fase da estabilização*: momento em que há mais comprometimento, muitas vezes resultado de uma tomada de decisão definitiva e subjetiva ou de um ato administrativo; renúncia de outras identidades (por exemplo um professor de Artes pode renunciar sua carreira de artista para exercer a carreira docente). Esta fase é acompanhada pelo sentimento de “competência pedagógica”;
3. *A fase de diversificação*: momento de experimentação, busca de novos materiais didáticos, modos de avaliação etc. Aqui, os professores são mais motivados, dinâmicos, têm necessidade de manter o entusiasmo;
4. *Pôr-se em questão*: momento de crise existencial ou de identidade, sensação de rotina provocando questionamento, desencanto. Os professores, neste momento, encaram a hipótese de desistir da carreira;
5. *Serenidade e distanciamento afetivo*: é um “estado de alma”; os professores são menos sensíveis e vulneráveis às opiniões de outros, sejam eles, colegas, diretores, alunos. Os professores possuem baixo

nível de ambição ou de investimento na profissão, sensação de confiança;

6. *Conservantismo e lamentações*: queixam-se todo o tempo dos alunos, do ensino, das políticas educacionais etc. Têm nostalgia do passado;
7. *O desinvestimento*: freqüentemente aparece nos professores de fim de carreira, pois passam a se preocuparem mais com o tempo em família e vida social do que com a escola.

Estes aspectos são importantes para retratar a dimensão profissional, pois refletem o início, desde a escolha, até o momento em que estes professores se encontram na profissão, revelando alguns sentimentos que virão a criar representações/percepções. Este trabalho buscará analisar, também, as representações/percepções dos professores, tendo em vista a sua escolha profissional e as etapas aqui consideradas.

## **2.2 Dos conceitos: saberes e do trabalho docente**

Por que utilizar os conceitos de *saberes e trabalho docente*? Temos consciência de que o professor faz uso de saberes para o exercício de seu trabalho docente. E em que consiste o trabalho docente? O que compete ao professor fazer? Como deve agir nas mais diversas situações? Conhecer estes conceitos é uma maneira (não a única) de compreender algumas reações, *atitudes* dos professores dentro de seu contexto de trabalho.

Segundo Tardif (2002, p. 36-39), os saberes docentes são compostos por: saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Os *disciplinares*

são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os *curriculares* aparecem em forma de programas escolares. É preciso considerar, também, que os profissionais são “plurais, compósitos, heterogêneos” (TARDIF, 2002, p.61), ou seja, trazem à tona o saber-fazer e o saber-ser de forma diversificada. No entanto, focaremos mais os *saberes experienciais*, desenvolvidos durante o trabalho cotidiano e o conhecimento do meio. Estes incorporam o *habitus*<sup>6</sup> e as habilidades de *saber-fazer* e de *saber-ser*.

Para o autor, os *saberes experienciais* “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (p.49).

Novamente, com o auxílio de Tardif e Lessard (2005), buscaremos mostrar como as representações/percepções se refletem na interação com os alunos e com a prática do professor em sala de aula. Pois, ao estudarmos o trabalho com o outro (a *alteridade*), percebemos a influência das representações/percepções e a busca pela reflexão sobre a prática (conscientização); do mesmo modo que compreendemos melhor os *saberes experienciais*.

Tardif e Lessard (2005) apresentam, também, o *trabalho docente* como um trabalho cognitivo sobre o outro. O trabalho cognitivo é composto pelas informações, conhecimentos, concepções e idéias que o docente traz consigo. Enquanto o trabalho sobre o outro consiste nas relações entre pessoas que perpassam pela negociação, controle, persuasão, sedução etc. (p.32- 33).

---

<sup>6</sup> *Habitus*, segundo Bourdieu (apud ABDALLA, 2003,2006), são “estruturas incorporadas, interiorizadas que possibilitam a criação de todos os pensamentos, percepções e ações características de uma cultura” (2006, p.213). Também, conforme Abdalla (2006, p.31) “habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas”.

Por ser a *interação professor-aluno* o âmago da tarefa dos professores, como nos diz Tardif e Lessard (2005, p. 35), este será um dos focos deste trabalho, e componente principal para a compreensão dos *saberes experienciais*.

Segundo Tardif e Lessard (2005), “ensinar é um trabalho emocional” (p.191), envolvendo desde o amor às crianças até um sentimento de lembrança da própria infância. Por outro lado, o professor enfrenta alguns dilemas referentes à relação com os alunos como: falta de respeito, falta de motivação, indisciplina, entre outros. Estes dilemas levam ao “conflito de responsabilidade, ou seja, de comprometimento ético da profissão” (p.156).

Sendo assim, toda interação tem uma significação, um sentido, e a interação professor-aluno não poderia ser diferente. Como nos explica Tardif (2002), com base em Pharo (1985), todas as ações têm um sentido que abrange diversos âmbitos e são fundamentadas:

- Na intenção ou motivo do ator, bem como também em seus objetivos;
- No processo de comunicação interativa entre os atores que procuram agir interpretando a atividade significativa dos outros;
- No “pano de fundo” da ação, quando os atores presentes mobilizam sistemas de comunicação já existentes para se compreenderem mutuamente: linguagem natural, gestos corporais (piscadas de olhos, sorrisos, etc.), referências culturais, normas comuns, etc.;
- Com referência ao contexto da ação, ou seja, na estrutura da concretização prática ligada ao quadro sociofísico de sua realização (PHARO, 1985, apud TARDIF, 2002, p.249).

Ainda é preciso assinalar que, para Tardif e Lessard (2005, p.250-251), a *ação comunicativa* dos professores se realiza em três planos:

1º) a *interpretação*: os professores interpretam “a classe, movimentos dos alunos, suas reações, seus progressos e motivações, etc” (p.250). Ela não se limita ao programa, pois os professores têm expectativas, pré-julgamentos, pré-conceitos, que interferem ao interpretar e compreender o que acontece em aula. O

professor convive neste momento entre a construção de rotinas e a improvisação, a qual se desenvolve através da experiência adquirida na prática.

2º) A *imposição* consiste no fato de que os professores partem do pressuposto de que sabem algo que os alunos precisam aprender (conhecimentos, regras), cabendo a eles impor à classe este conhecimento. Trata-se de uma relação de poderes, em que o professor é, de certo modo, superior em relação aos alunos. O professor domina uma linguagem muitas vezes desconhecida do aluno, procura impor arbitrariamente cultura e saberes escolares. Isto explica porque é tão difícil utilizar uma proposta sócio-construtivista em que os alunos constroem o saber escolar.

3º) A *comunicação* está no centro da ação pedagógica, não é unilateral. É necessário que os alunos se comuniquem com o seu professor, o que muitas vezes faz com que os alunos tenham que decifrar as intenções de seus professores (tradições escolares, regras implícitas etc). Há, também, a comunicação entre os alunos, que passa por um controle do professor para que este possa impor o que deseja ao grupo. Além dos interlocutores para haver comunicação, é necessário que haja uma *mensagem*. Esta é polissemântica, pois carrega, em si, vários significados ao mesmo tempo: da matéria a aprender, às maneiras de aprender ou “entender o que o professor aceita ou rejeita” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.254). Ainda, fazendo parte da mensagem, temos a palavra, juntamente com os gestos, olhares, mímicas, movimentos do professor, silêncios etc. Segundo Tardif e Lessard (2005): “a personalidade do professor torna-se um meio de comunicação, um instrumento de trabalho” (p.253).

Além destes três planos, Tardif e Lessard (2005, p.265) nos apresentam as *tecnologias da interação*, não somente como um conjunto de

materiais tecnológicos (vídeos, computadores, multimídia etc), mas, sobretudo, como uma maneira do professor ordenar suas relações sociais, o confronto entre os meios utilizados por ele. Ou seja, as tecnologias da interação ajudam o professor a dividir, organizar e apresentar a matéria aos alunos. Segundo os autores (p.261), a tecnologia não se restringe somente a técnicas, mas comporta outras dimensões como: estética, prática, cultural etc.

Ainda, de acordo com Tardif e Lessard (2005, p.265), o professor para alcançar os seus fins nas atividades com os alunos, faz uso de tecnologias de interação, pois elas permitem a ele impor seu programa de ações em detrimento das ações desencadeadas pelos alunos.

Conforme os autores (2005, p.267), são três as grandes “tecnologias da interação”: *a coerção, a autoridade e a persuasão*.

A *coerção* pode ser traduzida em condutas punitivas reais ou simbólicas. As reais seriam as físicas, enquanto que as simbólicas aparecem em forma de desprezo, reticência ou recusa em considerar alguns alunos capazes de aprender. É, a partir da linguagem, que ela se manifesta, com sarcasmo, ironia áspera etc. A *autoridade*, contudo, pode ser a tradicional, relacionada ao *status* de “mestre” conferido ao professor pela escola. E, por outro lado, pode manifestar-se sem coerção dos alunos através do carisma do professor exercido sobre os alunos. A *persuasão* “é a arte de convencer a outrem a fazer alguma coisa ou acreditar em alguma coisa” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.267). Esta está inserida no ato de ensinar e manifesta-se através da linguagem, sendo também um vetor essencial na interação professor-aluno.

Este estudo destacará, sobretudo, o trabalho docente como “trabalho sobre o outro”, buscando, a partir das representações dos professores, compreender suas experiências em torno da *autoridade, da persuasão e da coerção*.

### 3. Dimensão Organizacional/ Institucional

Neste momento, buscaremos focar a instituição Escola para conhecer até que ponto ela pode influenciar a prática e a identidade do professor.

A escola, segundo Abdalla (2006, p.53), possui, em sua organização, uma hierarquia de relações de poder. Muitas vezes, devido ao seu caráter controlador, visando a uma eficácia e eficiência, na busca de metas explícitas, de suas estruturas e processos “modelados, prefixados e medidos” (p.54), a escola intensifica uma fragmentação na prática do professor, pois o trabalho concebido nem sempre é o realizado. Surgem regras que visam, por meio de um *campo de poder*, “controlar as estruturas administrativas e pedagógicas” (p.54), que organiza o trabalho.

A autora, ainda, nos diz que os professores, na Escola, manifestam suas necessidades de maneiras diferentes, de acordo com a situação. Se isolados, reforçam suas *necessidades subjetivas*, enquanto que, quando unidos pela organização, revelam suas *necessidades objetivas* (p.55).

Ainda, é preciso assinalar que, para Abdalla (2006, p.56), a organização escolar pode ser vista a partir de três perspectivas:

- 1) **técnico-racional** - na medida em que gera princípios organizativos, relações hierárquicas, e contribui para imprimir, no caso dos professores, maneiras de *ser* e de *estar* na profissão (*habitus*);
- 2) **interpretativo-cultural** – quando permite aos seus professores decodificar o tipo de cultura organizacional que ela desenvolve,

denunciar as condições de trabalho e explicitar as experiências das práticas, para poder mudá-las (p.56)

- 3) **político-social** – na medida em que possibilita redimensionar, no campo de lutas da escola, um espaço de possibilidades, constituindo , assim, uma “força formadora de hábitos” (p.53-57).

Dentre estas três perspectivas, percebemos nas falas dos professores, além da *técnico-racional*, presente em todas as instituições escolares, a perspectiva *interpretativa-cultural* muito presente nas falas dos professores. Com base nesta perspectiva (Abdalla, 2006, p.56), poderemos observar, no Capítulo III, como os professores apontam as condições de trabalho e expressam suas experiências práticas para modificá-las.

Com o intuito de perceber a relação do professor com a escola e a representação que tem dela, buscaremos, ainda, fundamentação teórica em alguns dos indicadores apontados por Abdalla (2006, p.59). São eles:

- 1) *a gestão escolar* - que abrange desde o estilo da direção autoritária, impessoal/pessoal, passando pelos “mecanismos de controle burocrático” e entrosamento da coordenação pedagógica, até uma gestão mais democrática, mais descentralizada;
- 2) *o Projeto Político-Pedagógico (PPP)* - como organizador do trabalho pedagógico e integrador do corpo docente e discente;
- 3) *a organização e articulação do currículo*: momento em que o professor compreende, reflete e compartilha com os alunos “os objetivos de aula, conteúdos, método de trabalho e o processo de avaliação, considerando o contexto social dos alunos”(p.63); e
- 4) o (Des)compromisso da escola com o desenvolvimento profissional de seus professores: oferta (ou não) de momentos de crescimento profissional, não somente



por meio de capacitações fora da escola, mas também em reuniões pedagógicas (p.61-67).

Destes quatro indicadores, apontados por Abdalla (2006, p.59-67), este trabalho enfocará a gestão escolar, por considerarmos que ela contribui (ou não) para o desenvolvimento do PPP, para a organização e articulação do currículo e, em especial, para o envolvimento dos agentes educacionais no interior da Escola.

No capítulo seguinte apresentaremos como a pesquisa foi desenvolvida, tecendo reflexões sobre os procedimentos metodológicos.

## CAPÍTULO II

### DA PESQUISA

O pensamento humano sempre enfrentou a complexidade e tentou ou bem reduzi-la ou bem traduzi-la. (MORIN, 2006, p.92)

O presente capítulo tem como objetivo descrever os caminhos utilizados na pesquisa, com intuito de analisar ou, talvez, traduzir, como diria o autor da epígrafe, a identidade do Professor do Ensino Médio.

Em um primeiro momento, refletiremos sobre a natureza da pesquisa e o porquê da opção pela abordagem qualitativa. Em seguida, faremos a caracterização da escola, o *lócus* da pesquisa, abordando alguns aspectos que julgamos necessários para a compreensão da prática docente. No terceiro momento, teceremos considerações sobre os sujeitos da pesquisa. E, por fim, apresentaremos o percurso metodológico, observando as seguintes etapas: a aplicação do questionário com questões abertas e fechadas a onze professores; a observação das aulas, em dois momentos: durante a aplicação dos questionários e depois de selecionados os professores a serem entrevistados; entrevista semi-estruturada com cinco professores e, depois, com as três gestoras da escola e as dimensões desenvolvidas que deram origem às categorias de análise.

## 2.1 Definindo a natureza da pesquisa

Segundo Lüdke e André (1986, p.11-13), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas:

- 1) 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.

Optamos por este tipo de pesquisa tomando como base as características apresentadas pelas autoras, pois elas nos permitem estudar o professor em seu ambiente natural, ou seja, a sala de aula: local onde o pesquisador pode ter um contato direto com seu objeto de estudo.

Os dados coletados por meio das entrevistas e das observações de sala de aula foram, também, predominantemente descritivos, possibilitando a análise ao longo do trabalho. Esta análise dos dados seguiu um processo indutivo, apesar de ter sido guiada por um quadro teórico estabelecido *a priori*, pois à medida que ela se desenvolvia, os focos tornavam-se mais precisos.

Buscamos, assim, mostrar como as três dimensões: pessoal, profissional e institucional/organizacional contribuem para a (re)construção da identidade do professor. E é, a partir da análise das representações/percepções dos professores, que percebemos o “significado” dado por eles à sua profissão.

Também, buscamos compreender melhor os comportamentos e as interações das pessoas relacionadas à situação específica. Neste caso, o comportamento e as interações dos professores do ensino médio de uma escola

estadual de Santos. Além disso, a possibilidade de verificarmos, ainda, as diversas situações dos professores, como a dinâmica da sala de aula. Neste sentido, reforçamos, a seguir, o *locus* da pesquisa, a fim de auxiliar a compreensão das falas dos professores nas entrevistas e do contexto em que trabalham. Depois, descreveremos nossos professores, e encerraremos com a definição dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e o porquê da escolha.

## **2.2 O locus da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada com professores de uma escola pública estadual, criada em 1952, situada no bairro da Ponta da Praia, no município de Santos – São Paulo e pertence à Diretoria de Ensino da Região de Santos. Encontra-se próxima a: *shopping center*, supermercado, clubes, padarias, escolas municipais, escolas particulares, ginásio de Esportes da Prefeitura e as praias dos bairros da Ponta da Praia e Aparecida.

Segundo dados fornecidos pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola, a comunidade a considera como sendo de qualidade, bem organizada e com bom nível de ensino (SÃO PAULO, 2006).

Ainda, com base nestes dados documentais, observamos que os alunos são provenientes de classe média baixa. A grande maioria vive em casa própria e tem acesso aos mais modernos bens de consumo, em detrimento de bens culturais.

De acordo com este documento, cerca de 60% dos alunos do diurno não trabalham, outros trabalham meio período. Os alunos do noturno trabalham período integral no comércio, em escritórios, bancos, na área portuária e em outros locais.

Pedagogicamente, os alunos apresentam dificuldades de leitura, interpretação, produção de texto, assim como em relacionar o conteúdo estudado com a vida prática. Mas se bem orientados e desafiados respondem com bons trabalhos, ou seja, conseguem se engajar na aprendizagem e na escola, como relatado no Plano Gestão 2007 (SÃO PAULO, 2007).

Também, o lazer dos alunos é mencionado neste documento, que se resume em freqüentar a praia, *shopping center*, bares, jogos eletrônicos e futebol na praia.

O atual prédio foi construído em 1963 e apresenta uma estrutura diferenciada, sofrendo algumas reformas ao longo do tempo, tais como: a construção da cozinha, refeitório, zeladoria e biblioteca. Não há pichação, depredação ou grades na escola; ao redor há jardim e árvores frutíferas (abacateiro, ameixeira e jaqueira).

A escola funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Em 2006, ano que iniciamos a pesquisa, a escola possuía um total de 1040 alunos, divididos em dois níveis de ensino: fundamental e médio.

O período da manhã contava com 79 alunos no Ensino Fundamental e 280 no Ensino Médio. O período da tarde com 342 alunos no Ensino Fundamental e o período noturno com apenas 160 alunos no Ensino Médio, divididos em 11 salas em 2006, e reduzidas para quatro salas, em 2007.

O corpo docente é formado por vinte e quatro professores efetivos, dos quais sete professores estavam afastados de suas funções, na época da coleta de dados (2006/2007).

A escola é térrea e conta com 10 salas de aula, dois banheiros de professor, dois banheiros de alunos, dois banheiros de funcionários, um banheiro de direção, uma biblioteca, uma quadra descoberta, uma sala de direção, uma sala de vice-direção, uma sala de coordenação, uma sala de Educação Física, uma sala de arquivo morto, uma sala de professor, uma sala da Escola da Família, uma secretaria, uma sala de Informática, uma sala multiuso, um auditório, uma zeladoria, uma cozinha com despensa e um refeitório.

Durante a observação das aulas dos professores, apenas a professora de Artes fez uso da sala multiuso, pois outros recursos não foram usados.

A escola possui três gestoras: diretora, vice-diretora e coordenadora; as quais estão presentes na escola todos os dias em diferentes horários.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola se preocupa com as mudanças deste mundo globalizado, investindo em desenvolver competências e habilidades para que o aluno seja flexível ao enfrentar este novo mundo. Visa à transformação do conhecimento em competências para formar cidadãos que saibam agir, ser e conviver na sociedade de forma participativa, responsável, compromissada, crítica, solidária e criativa (SÃO PAULO, 2006).

### 2.3 Dos sujeitos da pesquisa

No primeiro momento da coleta de dados, onze professores do ensino médio noturno responderam ao questionário com perguntas abertas e fechadas, três homens e oito mulheres<sup>7</sup>. Suas aulas foram observadas (Quadros XXII a XXVII – Anexo IV, p. 155-178), em princípio, por três meses. Após esta etapa, pudemos escolher quais professores seriam entrevistados. Optamos por cinco, dos quais três tiveram suas aulas observadas por mais tempo, como detalharemos posteriormente.

Os onze professores, sujeitos da pesquisa, tiveram seus nomes substituídos por letras do alfabeto, com intuito de resguardar suas integridades.

O Quadro I, a seguir, diz respeito ao Perfil dos Professores pesquisados, a partir de um levantamento sobre a disciplina que lecionam, a idade, o estado civil, se são efetivos da escola ou Ocupantes de Função Atividade (OFA). Dos onze professores que participaram da pesquisa, como já mencionamos, apenas dois não são casados. Seis professores são efetivos e os demais são Ocupantes de Função Atividade. Durante os primeiros meses da coleta, a aula de cada professor foi observada pelo menos duas vezes. Após a primeira leitura dos questionários respondidos, foram selecionados três professores para terem suas aulas observadas por mais tempo. Posteriormente, mais dois foram selecionados, para juntamente com os outros três, serem entrevistados.

---

<sup>7</sup> Especificamos, aqui, a quantidade de professores homens e mulheres, por sabermos que a questão de gênero ainda está muito presente. Podemos, assim, observar que, prevalece, ainda, a idéia de magistério como atividade especialmente feminina.

QUADRO I – PERFIL DOS PROFESSORES

<b>NOME DO PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>EFETIVO</b>	<b>OFA (Ocupante de Função Atividade)</b>
A	Matemática	62	Casado	X	
B	Português	53	Casada		X
C	Português	36	Casada		X
D	Física	56	Casada	X	
E	Geografia	47	Solteiro		X
F	Inglês	58	Separada	X	
G	Matemática	51	Casada	X	
H	Filosofia	59	Casada		X
I	Biologia	40	Casado	X	
J	Artes	52	Casada	X	
K	História	38	Casada		X

Podemos observar, ainda, no Quadro I, que a faixa etária da maioria dos professores entrevistados se encontra entre os 40 e 60 anos.

O Quadro II, a seguir, refere-se ao *ciclo de vida profissional*, baseado em Huberman (1992), que será analisado, mais adiante, no Capítulo III (p.55-107), em que observaremos, também, a evolução da carreira do professor nas dimensões pessoal, profissional e organizacional.



QUADRO II – CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

INICIAIS DOS PROFESSORES	Entrada na carreira (sobrevivência e descoberta)	A fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança	A fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais	O momento de serenidade, distância afetiva e lamentações	Momento do desinvestimento, de recuo e interiorização	“Pôr em questão” (Balanço de carreira)
A			X			
B			X			
C	X	X	X			
D			X			
E						X
F	X	X				
G				X		
H			X			
I			X			
J		X				
K			X			

A primeira coluna do Quadro II corresponde às letras do alfabeto que substituem os nomes dos professores que responderam ao questionário, e as demais colunas referem-se ao ciclo de vida profissional em que se encontram, conforme seus próprios depoimentos e a partir do texto de Huberman (1992), que havia sido encaminhado a eles. Podemos observar que dois professores assinalaram mais que uma etapa, com a intenção de explicitar a etapa em que se encontram e a passada. Três dos professores afirmaram estar na *fase de estabilização*, mas um deles quis demonstrar as fases pelas quais já passou. Sete disseram encontrarem-se na *fase de diversificação*, uma no *momento de*

*serenidade*, e uma na *fase de pôr-se em questão*. Contudo, pudemos perceber, através da observação de suas falas (Anexo IV, Quadro XVI, p.146), que as etapas em que se encontram, nem sempre coincidem com as assinaladas no Quadro.

Existem, também, outros Quadros visando a ampliar a compreensão do perfil dos professores, como, por exemplo: o **Quadro III** (Anexo IV, p. 131), em que podemos ter uma visão global dos hábitos de leitura destes sujeitos de pesquisa; o **Quadro IV** (Anexo, IV, p.132) indica a idade no início de carreira; o **Quadro V** (Anexo IV, p.132) mostra a jornada de trabalho; e o **Quadro XI** (Anexo IV, p. 141), que trata da escolha da carreira.

Vejamos, a seguir, como foi realizada a coleta dos dados através da descrição do percurso metodológico.

## **2.4 Do percurso metodológico**

Resolvemos utilizar, como ponto de partida, um questionário. Este instrumento nos permitiu fazer algumas perguntas fechadas e outras abertas, dando-nos um perfil do pensamento dos professores que seriam observados. O questionário foi distribuído para onze professores do Ensino Médio de diferentes disciplinas. Os professores levaram este instrumento, acompanhado do texto de Mizukami (2003) sobre o ciclo de vida profissional, baseado na teoria de Huberman (1992).

O questionário ajudou-nos a desmistificar algumas questões levantadas por professores, como causadoras de sua desmotivação em relação ao ensino (falta de interesse em mudar sua prática ou tornar suas aulas mais agradáveis, por exemplo).

O questionário (Anexo I, p.122 - 123) continha nove questões abertas e uma fechada. As abertas permitiam que os sujeitos dessem sua opinião e/ou narrassem alguma experiência relacionada aos seguintes temas: a dimensão pessoal, dimensão profissional e a dimensão organizacional/institucional. A questão fechada permitiu-nos, por sua vez, identificar em qual etapa de carreira em que se enquadrariam os professores. Deste questionário foram elaborados alguns dos Quadros que estão localizados no Anexo IV (p.128-190).

Partimos, então, para a primeira seqüência de observações de aulas, pois, como nos diz Lüdke e André (1986, p. 26), a observação possibilita um contato pessoal entre o pesquisador e objeto pesquisado, permitindo a apreensão da visão de mundo dos professores e suas próprias ações.

Optamos por uma observação não estruturada, por ser esta facilitadora de registro de diferentes ocorrências, por ser mais flexível, possibilitando a fixação em outros fatores importantes (VIANNA, 2003, p.26).

Nesta primeira seqüência de observação de aulas, a maioria dos professores teve suas aulas observadas e gravadas em áudio. Os professores D, F, G tiveram suas aulas observadas somente uma vez. As aulas dos professores A, C, H e K foram observadas duas vezes. Os professores B, E, I e J, por sua vez tiveram suas aulas observadas três vezes. A observação das aulas possibilitou-nos uma análise de aspectos como a interação com os alunos e a apresentação de conteúdos. Segundo Vianna (2003):

(...) a sala de aula, apesar de apresentar uma aparente tranqüilidade, na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos, sendo a ecologia de salas de aula extremamente rica de elementos a observar e pesquisar. A sala de aula, além de rica, é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis. (p.74)

Em um segundo momento, foram escolhidos quatro professores (professores B, E, I e J) para terem suas aulas observadas por mais tempo. Estes professores foram selecionados a partir de seu relacionamento com os alunos e a relação que estabelecem entre seus saberes experienciais e os pedagógicos<sup>8</sup>. Três tiveram suas aulas observadas por mais tempo, cerca de quatro meses (E, I e J); e os outros dois (A e C) tiveram suas aulas observadas somente no início da pesquisa, durante um mês, como foi mencionado.

Para finalizar a coleta dos dados, utilizamos a entrevista, que, segundo Lüdke e André (1986, p.33), propicia uma interação entre entrevistador e entrevistado, permitindo que este discorra sobre o tema com base nas informações que ele detém.

É a entrevista semi-estruturada, por não ser rígida na seqüência do roteiro, que nos permite apreender das falas dos professores dados que não puderam ser captados através do questionário<sup>9</sup> e de observação de aulas. Cinco professores (professores A, C, E, I, J), cujas aulas foram observadas, foram escolhidos para a entrevista, e o roteiro se encontra no Anexo II (p.124-125). Após a entrevista com os professores, foram entrevistadas as três gestoras da escola, com a intenção de colher mais dados sobre a escola, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's) e outros temas.

As entrevistas duraram de 30 a 45 minutos, mas este tempo de duração não foi estabelecido previamente, e a variação dependeu da disponibilidade do professor em falar mais sobre um determinado tema. As entrevistas foram

---

<sup>8</sup> Cabe, aqui, explicitar que esta escolha foi feita a partir da observação das aulas dos professores na primeira etapa da coleta de dados.

<sup>9</sup> Devemos observar, aqui, que alguns dados solicitados no questionário semi-estruturado não foram respondidos por todos participantes da pesquisa, fazendo com que, na elaboração dos quadros de categorias, muitas vezes, não se encontre a resposta de um determinado professor.

transcritas, respeitando a maneira própria de cada professor se expressar (Anexo V, em CD ROM).

Como já mencionamos, anteriormente, optamos por três dimensões para observar as representações dos sujeitos pesquisados. Estas dimensões, também, servirão de categorias de análise. Escolhemos as dimensões: pessoal e profissional, por sabermos que não é possível separarmos o “eu” pessoal do “eu” profissional, pois eles são necessários para a construção da identidade docente. E a dimensão organizacional/institucional, pois é nela, com ela, e por ela que o sujeito atua, influenciando também a definição de sua própria identidade e de seus alunos.

De cada uma destas dimensões/categorias, surgiram as unidades de sentido que podemos observar no Quadro a seguir:

QUADRO VI – CATEGORIAS E UNIDADES DE SENTIDO

CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão Pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoconhecimento (sujeito/ conhecimento/ alteridade)</li> <li>▪ Conscientização</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão Profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolha profissional (Etapas da carreira)</li> <li>▪ Saberes e Trabalho docente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão organizacional/institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão escolar (HTPC/Projeto Político-Pedagógico/Políticas Educacionais)</li> </ul>

A *dimensão pessoal* observará como o autoconhecimento se desenvolve a partir dos conceitos de sujeito, de conhecimento e alteridade. A *dimensão profissional*, por sua vez, observará desde o momento da escolha da

carreira de professor, passando pelas etapas da carreira, os saberes e o trabalho docente, focando também a interação professor/aluno. E a *dimensão organizacional/institucional* analisará a gestão escolar com ênfase nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo/HTPCs, no Projeto Político-Pedagógico/PPP e nas Políticas Educacionais.

Apresentados os sujeitos, o lócus da pesquisa, os procedimentos metodológicos, passamos ao próximo capítulo, procurando realizar uma análise e interpretação dos dados obtidos na pesquisa de campo, para compreender como o professor se reconhece profissional.

## CAPÍTULO III

### **SER PROFESSOR E SUAS DIMENSÕES: UMA FORMA DE AUTOCONHECIMENTO E DE CONSCIENTIZAÇÃO**

A gente é ser humano. Já vi gente largar a classe e sair. (...) A gente tem que fazer força para continuar. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

No decorrer deste capítulo pretendemos demonstrar os elementos que compõem as dimensões *pessoal*, *profissional*, e *organizacional/institucional*, para que possamos verificar como estas dimensões se entrelaçam e compõem a *identidade* do professor refletida na prática. E, assim, considerá-las como “forma” de compreensão do processo de *autoconhecimento* e *conscientização*, na (re)construção da identidade profissional do professor. Nesta perspectiva, pensamos, junto com Nóvoa (1992), que diz:

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 estar na profissão (p.16).

Tomamos, então, por pressuposto de que poderíamos, por meio das representações/percepções dos professores a respeito de sua própria profissão, estar contribuindo com o entendimento da identidade profissional do professor, tal como nos ensina Nóvoa. Da mesma forma, poderíamos estar ressignificando esta identidade, conforme afirma Libâneo (2001, p.65)

Na procura de ressignificar a identidade do professor, é que procuramos desenvolver as três dimensões da identidade do professor, entremeadas pelas falas dos professores entrevistados, a fim de conceituá-las e compreendê-las melhor. Partimos da hipótese de que estas dimensões - *pessoal*,

*profissional, organizacional/institucional* - ao desvelarem as representações dos professores sobre sua identidade profissional, podem revelar um processo de *autoconhecimento* (conhecimento de si mesmo e do outro) e de *conscientização* (reflexividade do espírito através da linguagem), conforme Morin (2008, p. 210).

### 3.1 Dimensão Pessoal

Sinto-me satisfeito com a profissão.(Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

Porque é o que sei fazer e gosto. (Profa H – Física, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

A gente é ser humano, já vi gente largar a classe e sair. (Prof E – Geografia, Anexo IV, Quadro VII, p.134 )

Esta dimensão passou a ser mais notada a partir de estudos das vidas dos professores, as carreiras e percursos profissionais, biografias e autobiografias docentes ou desenvolvimento pessoal dos professores, conforme indica Nóvoa (1992, p.15).

Neste trabalho, com a ajuda da teoria de Morin (2001, 2003, 2006, 2008), pretendemos demonstrar como esta dimensão aparece oculta no discurso dos professores, tanto ao responderem aos questionários, como em relação às entrevistas semi-estruturadas.

Vejamos, agora, como os professores demonstram o que significa ser “sujeito professor”.

O *sujeito* “professor” só poderá ser ele mesmo, ter alguma autonomia, a partir da compreensão de que para ser professor, é preciso que se levem em consideração os fatores externos, que ele necessita compreender para exercer sua profissão.



Sabemos, ainda, que o sujeito comporta um princípio: *de distinção, diferenciação e reunificação* (MORIN, 2006, p.120). Começemos, então, a observar este processo nos professores entrevistados a partir da *distinção*.

Ressaltando que a *distinção* é formada do “eu-subjetivo”, ou seja, a “identidade para si” (DUBAR, 1995, p.106), ou o que você quer ser, e pelo “eu-objetivo”, a identidade para o outro.

Podemos perceber, aqui, a manifestação dos dois “eus” na fala do Prof. E: o *subjetivo* se apresenta através da sua vontade de ser comprometido; o *objetivo*, no momento em que deixa transparecer que “o sistema” (o outro) quer que ele seja comprometido.

Eu tenho que ser comprometido, seria desonesto até com o sistema, tem que se comprometer com o que se faz. (Prof. E., Geografia, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

A Profa. C, por sua vez, ao falar que se considera comprometida, demonstra o seu “eu-objetivo”, no momento em que declara preocupar-se com o preparo de suas aulas, mesmo que os alunos não percebam seu esforço, mostrando, assim, seu compromisso. Como vemos a seguir:

(...) eu não gosto de chegar aqui e não ter o que falar para eles, o que apresentar para eles. Eu estou sempre tentando trazer outras atividades, ainda que eles (alunos) não percebam isso (...),(Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

A Profa. J, ao comentar o que mudou em sua prática com os anos, manifesta seu “eu-subjetivo”, quando demonstra sua preocupação com o aluno enquanto indivíduo, e o “eu-objetivo”, quando diz preocupar-se mais com a transmissão de conteúdo no passado:

(...) eu tenho uma postura diferente, porque quando eu comecei, queria ser a professora que transmitia, eu não me preocupava com o aluno. Hoje, não, eu trabalho muito próximo ao aluno, isso é bom?

Não sei, aí o aluno que tem que te responder. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

A *diferenciação*, por sua vez, traz como marca as transformações físicas e/ou psicológicas que o sujeito passa ao longo dos anos, sem que isso oculte ou modifique o “*eu*” *sujeito*”. Podemos verificar estes momentos nas falas dos professores. A Profa. J, por exemplo, não deixou de ser comprometida apesar de dar, hoje, mais importância a sua família e a sua casa, pois o gostar de sua profissão a motiva, como afirma a seguir:

Ah, eu sou bastante. Já fui bem mais. Hoje, a gente está meio dividida, não é, e valoriza um pouco a família, a casa. Mas eu sou comprometida, na medida em que eu posso eu sou. Eu gosto, não é? (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

O Prof. E, no entanto, apesar de estar vivenciando o abandono de alguns colegas devido às dificuldades da profissão, admite ser humano e querer continuar lutando pela educação.

A gente é ser humano. Já vi gente largar a classe e sair. Tenho que suprir e tentar, da melhor maneira possível, passar a matéria (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

A seguir, verificamos que a transformação do Prof. I ocorreu na maneira de transmitir a matéria, procurando uma ligação com o real, no entanto, sem deixar de dar importância ao conteúdo teórico:

E hoje, eu procuro passar uma teoria tendo uma abordagem, extremamente prática, muito mais voltada para a realidade deles e para as necessidades de hoje. Lógico que tudo com fundamento teórico. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro VII, p.134)

É esta complexidade (tecida junto), encontrada nas falas dos professores, que envolve os dois primeiros momentos do princípio que compõe a identidade do sujeito. Um sentimento de certeza permeado de incertezas, em busca

da religação do ser humano à essência do real, estabelecendo uma comunhão, *reunificação* (MORIN, 2008, p.147).

Neste sentido, a *reunificação* é o momento em que o sujeito passa da exclusão, do egocentrismo ao sociocentrismo ou inclusão do outro (aluno) (MORIN, 2008, p.52-53).

No entanto, observamos na fala da Profa. J, apesar de uma preocupação em compreender a cultura dos alunos, um certo egocentrismo, ao negar-se a trabalhar com o *hip hop*. Podemos dizer que não houve, neste momento, a reunificação do “eu subjetivo” com o “eu objetivo”.

(...) talvez se eu tentasse trabalhar uma cultura meio deles, um *rap*, um *hip hop*, este eu me nego, porque é muito “massa”, entendeu (...) (Profa J, Artes, Anexo IV, Quadro VII, p.135)

Constatamos, na fala do Prof. I, não apenas a *reunificação* dos dois “eus”, mas a divisão com os alunos da responsabilidade de participação na condução das aulas:

(...) tenho que fazer um trabalho extremamente sério e... como professor extremamente comprometido. Mas, infelizmente, tenho de dar um número de aulas que eu não gostaria de estar dando (...). eu falo sempre para eles: quem dá aula não sou apenas eu, mas nós damos a aula (...) (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro VII, p.135)

O Prof. A mostra-nos, nitidamente, a passagem do egocentrismo para uma devoção aos alunos, por meio da transmissão de um conhecimento adquirido, de um compartilhamento, como podemos observar a seguir:

Eu sempre gostei daquilo que eu faço. Atualmente, eu dou aulas porque eu gosto mesmo, e, talvez, por necessidade financeira. Não, mas eu gosto. Eu acho que o que você aprendeu, o que você sabe deve passar para os outros. Uma questão de consideração, sei lá, eu respeito, muito assim, as pessoas. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro VII, p.135)

O sujeito só pode atingir o outro através do *conhecimento*, que, segundo Morin (2008), é a necessidade de “refletir sobre si mesmo, reconhecer-se,

situar-se, problematizar-se” (p.34). Mas qual seria este conhecimento? De acordo com o pressuposto de que conhecimento é a tradução de símbolos, a construção de princípios e regras a partir da articulação de informações, chegando à solução de problemas através da compreensão da realidade, analisamos, a seguir, as falas dos professores a respeito da *solução* que encontraram para tornarem suas aulas mais interessantes.

A Profa. C encontrou suas soluções por meio do reconhecimento de seus erros e acertos, o que lhe ocasionou em um crescimento profissional, como vemos a seguir:

Eu acho que a gente vai aprendendo com seus acertos e seus erros. Acho que estou crescendo. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro VIII, p.136)

A segunda professora entrevistada, por sua vez, resolve o problema de despertar o interesse dos alunos pelo conhecimento, através da busca de novos assuntos, com o intuito de melhorar suas aulas:

(...) eu procuro trabalhar outros assuntos, de outras formas, para que também, para mim, seja sempre assim, algo novo, para poder acrescentar, melhorar. É por isso que eu acabo preparando aula (...) (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro VIII, p.136)

Encontramos, aqui também, na fala do Prof. I, a solução dos problemas de desinteresse dos alunos, na busca de atrativos visuais aliados a um bom conteúdo:

Que esta aula seja de fácil compreensão para o aluno, que ela tenha um bom conteúdo e seja atrativa para os alunos também (...) eu quero ensinar e tem que ser da melhor forma possível para eles, por isso estou muito preocupado visualmente com tudo que possa ter mais atrativos para ele. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro VIII, p.136)

O Prof. A encontrou, como solução, a separação dos alunos em dois grupos: os alunos melhores e os desinteressados, pois, acredita que se deve investir nos alunos que têm mais potencial:

(...) o ideal seria você ter a mesma fala, o mesmo proceder para todos, mas nem todos querem. Então, aqueles que querem, você deve trabalhar com eles mais. É o que eu faço, dou provas diferenciadas para alunos melhores, exijo mais deles, porque eu sei que eles têm potencial. Então, se deve aproveitar o potencial do aluno, deve-se trabalhar com ele mais. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro VIII, p.136)

Um outro aspecto a ser observado, na *dimensão pessoal*, no processo de *autoconhecimento*, é o conhecimento do outro (conceito de *alteridade*) e a auto-observação, como poderemos ver a seguir com as falas dos professores.

Partimos de suas declarações enquanto profissionais e suas opiniões sobre os alunos, para vermos como este *conceito de alteridade* se desenvolve:

Não sei se a escola que não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. Parecem mais desinteressados que os alunos do passado. (Prof E, Geografia, Anexo IV, Quadro XVII, p.148)

Percebemos, nesta fala, o questionamento do Prof. E em relação às atitudes dos alunos de hoje. Estaria a escola defasada para acompanhar a evolução dos alunos frente ao mundo atual?

Temos, aqui, o que Morin (2006, p.53) denomina de *self deception*: a incompreensão do motivo que causaria o desinteresse do aluno, como obstáculo para uma autocrítica. Há presente, também, um processo de *projeção* (MORIN, 2003, p.89-90). Ou seja, a *transferência* de uma representação ou imagens de alunos que existiam no passado, comparando-os com o presente, resultando em uma *identificação* negativa.

Continuando dentro deste processo de *projeção/identificação* e *transferência*, verificaremos como ocorreu em outros professores. A Profa. C, por exemplo, projeta em seus alunos a representação de alunos mais maduros por eles

trabalharem durante o dia e estudarem à noite; ao mesmo tempo que se identifica com eles, ao colocar-se em seu lugar reconhecendo seu cansaço:

Eu acho que eles têm interesse sim, por essa maturidade que eles acabam adquirindo. (...) eu acho que eles assim, mais cansados, vêm de um dia de trabalho, então à noite já para produzir costumam mais. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro X, p.139)

Por outro lado, a *transferência* ocorre quando passa os alunos de maduros e cansados a alunos sem limites, mesmo afirmando não ter problemas com eles: “*não que eu tenha grandes problemas com eles, mas eu acho que o grande problema é o limite*” (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro X, p. 139).

Reconhecemos, na fala da Profa. J, a *projeção/identificação* através da preocupação com a falta de expectativa no futuro. Ou seja, ela se coloca no lugar do outro:

Eles não têm expectativa nenhuma de futuro. Eles vivem o hoje, e sem pensar que amanhã poderão vir a ser chefes de família, ter uma profissão, eles não têm ilusões, não têm sonhos.(Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro X, p.139)

A *transferência*, no entanto, ocorre quando não se conforma com a falta de cultura musical dos alunos e sua resistência ao novo:

(...) a cultura não faz parte da vida deles, (...) eu gostaria que eles entendessem que nós tivemos vários movimentos musicais e tal, mas para eu conseguir trazer isso, é uma luta para eles aceitarem, eles são bem resistentes. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro X, p.139)

Encontramos, na fala do Prof. I, o processo de *projeção/identificação*, quando consegue ver-se no lugar dos alunos mal orientados, passando a preocupar-se com eles:

(...) Então, eu sinto que eles (alunos) estão muito mal orientados em relação à importância da educação. (...) Estou preocupado com a educação deles. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro X, p.139-140)

A *transferência*, no entanto, não aparece, neste professor, com o sentido inverso da *projeção/identificação*, mas como um reforço positivo. Ou seja, o professor continua preocupado com os alunos:

(...) (preocupado) com a educação deles como um todo, como cidadão, como aluno, como pessoa. (Prof I, Biologia, Anexo IV, Quadro X, p.140)

Através do questionamento a si próprio, de que tipo de professor é, e a compreensão de que tem muito a aprender, percebemos que houve um processo de *auto-observação*, conforme afirma Morin (2001, p. 31-32). E, ao referir-se aos alunos, tem uma preocupação em tratá-los como indivíduos, respeitando-os, como podemos observar na fala a seguir:

Às vezes, eu tenho vontade de sair correndo. Eu acho que eu não vou conseguir fazer mais do que isso, ou o que estou fazendo não está muito bom. Então, eu acho que não sou a melhor, também acho que não sou a pior, acho que tenho muito a aprender. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro IX, p.137)

Profa. J também nos mostra que passou por um processo de *auto-observação/ autoconhecimento*, pois reflete como suas aulas devem ser, e que se trata de uma profissão difícil: “já que despertar o interesse de alunos sem perspectivas é desgastante”. O que nos leva a perceber o que Morin (2006) chama de *self-deception*: “uma autojustificativa, a tendência a projetar sobre o outro a causa do mal” (p.21). Vejamos o que ela fala:

Então, hoje enquanto professor, você tem que buscar muita coisa, muita novidade, porque eles sabem o que é uma aula diferenciada e bem feita. Então, é *uma profissão extremamente desgastante* hoje em dia, porque é assim, eu tenho uma amiga que tem um ditado que fala uma coisa muito certa: *é a única profissão que você tem de brigar para trabalhar. Percebe, você primeiro tem de brigar com o aluno para ele depois aceitar: eles são muito resistentes.*(grifos da autora) (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro IX p.138)

Mais uma vez, encontramos o processo de *auto-observação/autoconhecimento*, na expressão do Prof. I. É o sujeito refletindo sobre si mesmo, compreendendo seus limites, conforme Morin (2001, p.31-32), apesar da identificação com o aluno. No momento em que espera que esse compreenda o verdadeiro sentido da educação, transfere-se ao aluno uma responsabilidade inerente do professor, tal como afirma Morin (2003, p. 89-90), conforme observamos na fala do Prof. I a seguir:

Trabalho como um desesperado. É, acho que todo professor, a maioria leva a sério, pelo menos, todos aqueles que a gente conhece e conversa e tudo... Então, quer dizer é um trabalho sério, quer dizer tenho que fazer um trabalho extremamente sério e... como professor extremamente comprometido. Mas, infelizmente, tenho que dar um número de aulas que eu não gostaria de estar dando, até porque eu poderia estar descansando, poderia estar preparando mais aulas, se eu tivesse um tempo livre para isso. Mas o tempo hoje é extremamente restrito. (Anexo IV, Quadro IX, p.138)

(...) a maioria está pouco preocupada com a própria educação... Eles sabem, mas não levam em conta o quanto a educação hoje é importante. Não que a educação vá garantir o futuro deles, obrigatoriamente, mas que pelo menos dê uma condição melhor para eles... ( Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro IX, p.137)

Prof. A enquadra-se ao que Morin (2006, p. 50-51) chama de “compreensão humana”. Ou seja, compreender-se e aos alunos como sujeitos com sofrimentos e alegrias, reconhecendo no outro seus limites, evitando, assim, que conflitos se desenvolvam, como registramos a seguir:

Tem que estar à frente, a responsabilidade é sua. Você tem que ter sua postura. Como está muito difícil a parte disciplinar, você tem que procurar a amizade deles, procurar no sentido que você pode dar uma boa aula. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXXIV, p.189)

(...) exigir daqueles alunos que você sabe que eles têm capacidade, querem e, então, você exige mais deles, você trabalha em cima dele. Infelizmente, nem todos querem, não é? O ideal seria você ter a mesma fala, o mesmo proceder para todos, mas nem todos querem. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXXIV p.189)



Podemos ver que o *compromisso* com os deveres e as responsabilidades relativas à profissão é um elemento primordial para a constituição da *identidade do professor*. Trata-se aqui do processo de *conscientização*. Como verificamos nas falas dos professores.

O Prof. E relaciona o seu comprometimento com o “sistema” (educacional). Ou seja, ele não poderia ser diferente, pois o mesmo é uma exigência com a qual tem que cumprir no exercício de sua profissão.

Eu tenho que ser comprometido, seria desonesto até com o sistema tem que se comprometer com o que faz. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro IX, p. 137)

De outro lado, temos a Profa. C vendo seu comprometimento relacionado mais à responsabilidade em preparar aulas diferentes que motivem os alunos, do que com o “sistema” ou mesmo com a opinião de seus colegas. Como observamos a seguir:

(...) com certeza, fico cansada por isso, porque muitas vezes eu escuto: ah, eu não acredito que você está aí quebrando cabeça... Mas, eu não gosto de chegar aqui e não ter o que falar para eles, o que apresentar para eles. Eu estou sempre tentando trazer outras atividades, ainda que eles não percebam isso. Estou sempre preparando minhas aulas. Eu preparo minhas aulas, eu preparo uma atividade diferente, até avaliações. Eu perco muito tempo, perco não, porque eu acho que a gente acaba ganhando, muito tempo para elaborar uma aula diferente. Eu acho que sou comprometida. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro IX, p. 137)

Os cinco professores, que participaram da entrevista semi-estruturada, apontaram as seguintes características de um professor comprometido: “preparar o aluno para a vida”, “ser dedicado”, “leal”, “sério” e “gostar do que faz”.

O Prof. I mostra-nos seu compromisso com o aluno como um todo, preparando-o para a vida, sem abandonar os conteúdos referentes à disciplina, e diz:

Eu acho que sim, porque estou preocupado com a educação deles. A Educação não só relacionada a minha disciplina, à Biologia, mas a educação deles como um todo, como cidadão, como aluno, como pessoa. (...) me preocupo se os conteúdos que estou passando para eles são corretos, se estão atualizados. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro IX, p. 137)

A Profa. J, por sua vez, vê o comprometimento associado à dedicação e não se deixa conduzir pelo sistema, que pode levar a uma desmotivação do professor. Como vemos a seguir:

*A dedicação*, eu procuro investir, eu não vou entrar neste jogo não, dar qualquer coisa. Eu procuro investir. Foi o que eu te disse, eu preparo aula, eu busco alguma coisa. Eu quero fazer a minha parte, entendeu, esta minha parte. Eu quero ficar tranqüila, que eu pude trazer algo mais para eles. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro IX, p. 137)

E continua ao descrever o que é ser comprometido:

É um sinônimo de *dedicação*, você ser *sério*, *leal*. Você é um professor, numa sala de aula, não tem ninguém ali te vigiando, acho que você tem que ser muito coerente. Não dá para ser um professor que... eu vou levando, faço de conta que dou aula. Não eu acho que não dá, então desiste da profissão e dá lugar para alguém. Acho que educação é um negócio muito sério. Não dá para deixar..." (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XXXV, p.190)

Na fala do Prof. A, a seguir, encontramos quase todas as características do professor comprometido: gosta do que faz, tem dedicação, preocupa-se com a educação como um todo e, ao mesmo tempo, não se esquece da importância que é transmitir conhecimento:

Ah, sim. *Eu sempre gostei daquilo que eu faço*. Atualmente, eu dou aulas porque eu gosto mesmo, e, talvez, por necessidade financeira. Não, mas eu gosto, eu acho que o que você aprendeu, o que você sabe deve passar para os outros, uma questão de consideração, sei lá. Eu respeito, muito assim, as pessoas. Eu gosto de ver assim, por exemplo, ver um aluno meu, (...) quando ele passar por mim, mais tarde, e ver que ele está bem. É uma satisfação pessoal, você ver que você ajudou alguém. Então, e tem uma frase que eu guardo sempre que diz assim: quem não vive para servir, não serve para viver. Então, se você tem esse tempo, tem essa dedicação, tem

algum conhecimento, você deve passar, você deve ajudar. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro IX, p.138)

Concordamos com Morin (2008, p.211), quando afirma que a consciência é o resultado da autodescrição, da autocorreção e do autodesenvolvimento. Como pudemos verificar nas falas dos professores, eles têm consciência de seus atos, das mudanças em suas práticas.

Após observarmos o posicionamento dos professores, poderíamos dizer que aquilo que os levaria a enfrentar as dificuldades encontradas e se diferenciarem dos professores desmotivados, seria a disposição a mudanças, o compromisso com a educação e, conseqüentemente, com os alunos. No entanto, outros fatores fazem parte da (re)construção de uma identidade. É necessário, por exemplo, que se observe como se deu a escolha da profissão e como ela se desenvolve para tentarmos delinear a Identidade do Professor do Ensino Médio, o que veremos a seguir.

### **3.2 Dimensão Profissional**

O questionamento refere-se à importância do papel do professor. Diante das mudanças e avanços ocorridos no mundo, não estamos nos tornando seres condenados à extinção? (Profa. F, Língua Inglesa, Anexo IV, Quadro XVI, p.146)

É complexo definirmos os contornos da identidade do professor, dividindo-a em dimensões, pois estas se mesclam, entrelaçam, se sobrepõem umas as outras, visto que a “identidade é um processo, é movimento”, conforme afirma Ciampa (1992, apud SILVA,1995, p.32).

Primeiramente, analisaremos a *dimensão profissional* de acordo com a representação/percepção dos professores a partir de sua *escolha profissional*,

passando pelo início da carreira, pela representação do ciclo de vida profissional em que se encontram e pelos saberes e trabalho docente. Buscaremos focar, também, como os professores refletem os *saberes pedagógicos, científicos e experienciais* e a *interação professor/aluno*: desde a representação que têm de seus alunos à visão de disciplina, culminando com análise das aulas de alguns professores, com o intuito de observar como este processo se realiza na prática.

Para Morin (2008, p.119), a “representação é a apropriação subjetiva de uma configuração mental formadora de imagens de coisas reais”. E, segundo o autor, é composta por estabilidade, coerência, constância, totalização, globalização e contextualização (p.119).

E, assim, baseando-nos também, na afirmação do autor (2008) de que as palavras são “fatores de discriminação, seleção, polarização relativas a todas as atividades do espírito” (p.134), que optamos em selecionar as palavras-chave das respostas dos professores referentes à *escolha* da carreira. Estas nos ajudarão a chegar à representação do Professor do Ensino Médio sobre sua escolha profissional, como observaremos no próximo item.

### **3.2.1 A escolha da carreira**

A escolha da carreira é reflexo de uma “estratégia cognitiva”, de acordo com Morin (2008, p.72), ou seja, a capacidade inata para decidir, fruto do desenvolvimento das possibilidades de conhecimento.

Quando se fala em escolha de carreira sempre nos vem à mente a palavra *vocação*. Vejamos a definição encontrada no Dicionário da Língua Portuguesa de Antonio Houaiss (2001, p.2877):

1. ato ou efeito de chamar(-se), denominação; 2 apelo ou inclinação para o sacerdócio, para a vida religiosa; 3 disposição natural e espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, uma função ou profissão; pendor, propensão, tendência; 4 qualquer aptidão ou gosto natural, disposição...

Apesar de muitas pessoas, no campo educacional, assumirem uma representação negativa desta palavra, pois a relacionam sempre com o seu segundo significado apresentado por Houaiss – *inclinação para o sacerdócio* (como observaremos mais adiante que dois professores utilizam os termos citados pelo filólogo), reconheceremos nas respostas de alguns professores, que sua escolha profissional deu-se, na maioria das vezes, através do estímulo de terceiros. No entanto, não descartamos a possibilidade de haver uma pré-disposição para esta profissão. Como podemos ver logo a seguir:

Escolhi minha carreira, estimulado pela professora de Geografia, que na época observou as minhas curiosidades em saber assuntos referentes ao Brasil e ao mundo. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XI, p.141)

Tive interesse pela área desde pequeno. Com certeza, os professores de Ciências e Biologia influenciaram de forma positiva. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XI, p.141)

Sempre gostei de ensinar, e também a troca de conhecimento que existe em sala de aula me encanta. Acredito que tenha sido isso que me levou a escolher essa carreira, além da influência de primas, também professoras. (Profa. C, Língua Portuguesa, idem).

Objetivando compreender melhor a representação dos professores desde o momento da escolha da carreira, partimos para um estudo semântico dos verbos escolhidos pelos sujeitos pesquisados.

Encontramos, mesclados à descoberta da aptidão para a profissão, os verbos: observar, ter interesse. Assim como a disposição natural a esta atividade é demonstrada através dos verbos: sonhar, adorar, desejar, gostar (Quadro XII, Anexo

IV, p.142), os quais possuem uma forte aproximação semântica, como podemos ver a seguir:

Sempre gostei de ensinar, e também a troca de conhecimento que existe em sala de aula me encanta. Acredito que tenha sido isso que me levou a escolher essa carreira, além da influência de primas, também professoras. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XI, p.141)

Sempre adorei Matemática. (Profa. G, Matemática, idem)

Era um desejo meu e de minha família. (Profa. H, Filosofia, idem)

Sempre gostei de Arte e Desenho. (Profa. J, Artes, idem)

Sempre sonhei com esta carreira desde a infância. (Profa. K, História, idem)

Dois professores, no entanto, vêem a profissão também como um sacerdócio, uma vocação (divina): *gostar da matéria*. *Ser professor é “como um sacerdócio – tem que gostar – dever de contribuir” (Prof. A – Matemática), é ter “vocação” (Profa. B – Língua Portuguesa)*. Apenas uma professora não escolheu a profissão, foi escolhida por ela:

Não escolhi. Optei pelo curso de Letras porque gostava de livros. Só quando já havia passado um certo tempo, percebi que *teria que ser professora*\_(grifo da autora).(Profa. F – Língua Inglesa, Anexo IV, Quadro XI, p.141).

Percebemos, também, na fala da Profa. F, acima, o “*self-deception*” (MORIN, 2001, p.21), uma autojustificativa por estar nesta profissão.

Outro ponto importante a verificar é a relação da disciplina escolhida por estes professores e a disciplina lecionada pela pessoa que os estimulou a escolha da profissão, como veremos a seguir:

Escolhi minha carreira, estimulado pela professora de Geografia, que na época, observou as minhas curiosidades em saber assuntos referentes ao Brasil e ao mundo. (Prof E, Geografia, Anexo IV, Quadro XI, p.141)

Tive interesse pela área desde pequeno. Com certeza os professores de Ciências e Biologia influenciaram de forma positiva. (Prof I, Biologia, idem)

Constatamos que os professores, ao escolherem a profissão, utilizaram o que Morin (2008, p.70) chama de “estratégias cognitivas”: a aptidão que o sujeito tem para “decidir, conceber alternativas diante do desenvolvimento de possibilidades de conhecimento” (p.72).

Passaremos, a seguir, a uma outra etapa da vida dos professores, pois feita a escolha profissional, tem-se o início da carreira.

### **3.2.2 Início da carreira**

Observando o Quadro IV (Anexo IV, p.132), que indica o ano de início de carreira de alguns professores (pois nem todos ofereceram estes dados) e suas respectivas idades, notamos que a maioria dos professores iniciou sua carreira entre os 20 e 30 anos. Exceto a Professora H, que começou mais tarde, aos 46 anos, por ter dado ênfase, primeiro, a sua vida pessoal e, depois, à profissional.

Ao descrever seu primeiro dia de aula, os professores demonstraram seu estado emocional através de *palavras-chave*, as quais definimos, também, com a ajuda do dicionário *Houaiss* (2001), tentando compreender o tipo de sentimento que envolve estes professores neste momento (Anexo IV, Quadro XIII, p.143).

Quatro dos professores mencionaram as palavras: “nervoso” e “satisfeito”, para descreverem a sensação de enfrentar, pela primeira vez, uma sala de aula. Estas palavras nos remetem a dois sentimentos básicos e comuns em todos os seres humanos ao se depararem com o desconhecido, com o novo. E, ao mesmo

tempo, temos um sentimento de dever cumprido ao perceberem o resultado deste enfrentamento. Seguem os registros de alguns professores:

No primeiro dia de aula estava muito nervoso. Quando me deparei com a sala de aula cheia de adultos (suplência), deu-me vontade de sair. Mas, no final, fiquei satisfeito porque consegui passar o que na época foi proposto. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XIV, p. 144)

Para ser sincera, não me lembro direito, mas tenho certeza de que estava muito nervosa. Graças a Deus não deve ter saído ruim, pois as coisas desagradáveis, nós não esquecemos facilmente. (Profa. C, Língua Portuguesa, idem)

Melhor do que eu esperava. Estava nervosa, pois ia substituir um professor da faculdade. (Profa. G, Matemática, idem)

Dois outros professores se referem às palavras “tensão” e “insegurança”, que apesar de terem um significado semelhante à palavra nervoso, carregam em si uma carga mais forte, uma preocupação com algo que talvez não seja capaz de realizar:

Foi tenso, pois havia pouca segurança devido à falta de experiência. No final da aula, senti receptividade dos alunos. Portanto, fiquei satisfeito. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XIV, p.144)

Foi bem difícil, pois era uma escola de periferia (morro da Nova Cintra), no período noturno. Fiquei tensa, mas consegui dar aula e acho que os alunos nem perceberam minha insegurança. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XIV, p.144)

Palavra “assustada” e a expressão “tremor na base” possuem também esta conotação de medo do desconhecido:

Não me lembro – devo ter “tremor na base” – é natural – saí satisfeito – não desapontei. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XIV, p.144)

Fiquei um pouco assustada, mas era o que eu queria, mas desde o primeiro dia até hoje consigo atingir parte dos meus objetivos. (Profa. H, Filosofia, idem)



No entanto nos deparamos com palavras como “bom”, “ótimo”, “difícil”, “desastre”, que se referem mais à aula em si, ao ato, ou seja, ao desenrolar das atividades em classe do que à sensação (ou sentimento), vivenciado no momento da ação. E, segundo Tardif e Lessard (2005, p.46), são estas “experiências afetivas fortes” (positivas ou difíceis), que contribuem para a (re)construção e atualização do “eu-profissional”. Como observamos a seguir:

Foi ótimo. Porque compreendo muito o comportamento de cada aluno e respeito como indivíduo. (Profa. D, Física, Anexo IV, Quadro XIV, p. 144)

Bom, eram crianças de 3 e 4 anos de idade. Sim, porque consegui realizar, as minhas propostas. (Profa. K, História, idem)

Maravilhoso. Muito, porque encontrei na escola de fazenda “Marquês de Monte Alegre”, em Piracicaba, apoio dos diretores e alunos educados. (Profa. B, Língua Portuguesa, idem)

Foi um desastre. Saí decidida a nunca mais entrar em uma classe para dar aula, porque não estava preparada psicologicamente para esse trabalho. (Profa. F, Língua Inglesa, Anexo IV, Quadro XIV, p.144)

No Quadro XIII (Anexo IV, p.143), apresentamos as palavras-chave dos sujeitos, relacionadas as suas emoções e definições correspondentes.

Notamos que, apesar de um início nervoso, assustador, a maioria dos professores saiu satisfeita de seu primeiro dia de aula.

### **3.2.3 A representação do ciclo de vida profissional**

Um outro aspecto que contribuirá para analisar a *dimensão profissional* é o da representação do ciclo de vida profissional dos professores, de acordo com

Huberman (1992). Este autor afirma, como já indicamos, que os professores (assim como outros profissionais) passam por etapas ao longo de suas carreiras.

As etapas, que já foram explicitadas no Capítulo I (p.32-34), são as seguintes:

1. Entrada na carreira;
2. Fase de estabilização;
3. Fase de diversificação;
4. Pôr-se em questão;
5. Serenidade e distanciamento afetivo;
6. Conservantismo e lamentações;
7. Desinvestimento.

Com exceção da entrada na carreira, nem sempre estas etapas seguem uma ordem linear.

Faremos uma breve explanação sobre cada uma dessas etapas, as quais serão entremeadas por algumas falas dos sujeitos entrevistados, para melhor compreendermos a análise.

A primeira etapa, **entrada na carreira**, segundo Huberman (1992, p.39), corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino, nos quais o professor recém-ingresso, cheio de motivações, toma contato com diversas situações em sala de aula. É a fase da “sobrevivência”, a preocupação consigo próprio, o confronto com a realidade e a relação pedagógica. Por outro lado, a descoberta se expressa através do entusiasmo, momento de experimentação, como nos relata a Profa J:

Tive um namorado que era professor, na escola onde lecionava precisavam de um professor de Desenho e ele me indicou. Depois disso, deixei a profissão de decoradora e me dediquei ao magistério. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XVII, p.147)

Se observarmos o Quadro XIV (Anexo IV, p. 144), verificaremos o quanto este momento é importante para o desenvolvimento da identidade do

professor. Percebemos os sentimentos que poderão influenciá-los no decorrer da carreira, direcionando-os para uma prática mais efetiva ou não. Nenhum dos professores declarou estar nesta fase. Apenas a Professora K que, ao falar sobre mudança de prática, afirma estar começando como professora de História, pois só tivera experiência como professora de educação infantil. E é ela quem nos diz: *“pois estou iniciando como professora de História agora e estou estudando”*.

A segunda etapa, **fase de estabilização**, é o estágio de comprometimento definitivo, de tomada de responsabilidade. Esta fase é, segundo Huberman (1992), o momento de “libertação”, “emancipação”, em que o professor adquire confiança em relação ao seu próprio fazer, um “sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente” (p.40), como vemos na fala do Prof. A:

Você não pode ser só um professor da sua área, você tem que ter uma noção geral. E isso é importante, daí você buscar alternativas, buscar o que você puder para poder dar sua aula. Então, estes jogos fazem parte da minha aula. Hoje em dia, eu aplico problemas lógicos tirados de revistas, destas revistas de banca mesmo, como palavras cruzadas, passatempos, já ouviu falar de Sudoku? (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XVII, p.147)

Nesta fase há uma maior preocupação com os objetivos didáticos, a autoridade torna-se mais natural e um “sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino” (HUBERMAN, 1992, p.41), como demonstra a Profa. J:

(...) eu procuro sempre modificar, acho que é devido ser uma professora criativa ligada à arte, porque, assim, eu acho que não conseguiria ser uma professora de Matemática, que dá o mesmo conteúdo ano a ano a mesma coisa. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XVII, p.147)

Esta professora, também, aponta outros fatores desta fase: “uma flexibilidade da gestão da classe e uma relativização dos insucessos” (HUBERMAN, 1992, p.41), como verificamos a seguir:

(...) não adianta você ter ilusões que você vai conseguir trabalhar um determinado assunto e ter o mesmo resultado. Vamos supor, são três primeiros anos, dificilmente a gente consegue o mesmo

resultado nas três classes. A classe tem um perfil e, às vezes, de leve a gente tem que partir para o perfil da classe. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XVII, p.147)

A terceira etapa, **fase de diversificação**, conforme Huberman (1992, p.41), reflete-se na constante busca de novos materiais didáticos, modos de avaliação, formas de agrupar os alunos. Os professores são mais motivados e dinâmicos, há uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão. Como retratado a seguir:

Acredito que sempre posso melhorar minhas aulas e práticas pedagógicas. Gosto de criar novas possibilidades e desafios dentro da sala de aula. Acho que o sistema educacional pode ser alterado para que os alunos tenham mais interesse em aprender. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XVII, p. 147)

(...) então, eu procuro trabalhar outros assuntos, de outras formas, para que também para mim seja sempre assim algo novo (...) (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XVII, p.147)

A quarta etapa, **Pôr-se em questão**, trata-se da fase em que um dos sintomas seria uma “crise” existencial e uma sensação de rotina. A monotonia da vida cotidiana da sala de aula levaria a um desencanto acompanhado de fracassos. Ou ainda, segundo Huberman (1992), corresponderia:

(...) a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso. (p.43)

Esta fase pode ser resultado do desencanto com a profissão, reflexo de muitas reformas estruturais, o medo de encarar a hipótese de ter sua profissão desvalorizada. Como revela Huberman (1992): “Não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim” (p.43). E, segundo o autor (p.43), este período de questionamento

“nos homens começa aos 36 anos, pode durar até aos 55 anos”, estando ligado, sobretudo, à “questão da progressão na carreira”. Como verificamos na fala do Prof. E, que no momento da coleta de dados, encontrava-se com 47 anos:

Estou na fase do questionamento. Será que como professor nessa longa trajetória, eu estou desenvolvendo um trabalho que possa fazer com que meus alunos consigam entender que a Educação é primordial elemento para uma vida de honestidade e qualidade? (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XVI, p.146)

Encontramos, também, esta fase na Profa. F, apesar desta professora encontrar-se na idade referente à fase do *conservantismo e lamentações*:

O questionamento refere-se à importância do papel do professor: diante das mudanças e avanços ocorridos no mundo: não estamos nos tornando condenados à extinção? (Profa. F, Inglês, Anexo IV, Quadro XVI, p.146)

Ao observarmos as palavras do professor E, ao dizer “estou na fase de questionamento”, de acordo com a definição previamente dada por nós, elas corresponderiam a **pôr-se em questão**. Há, aqui, uma preocupação com sua prática, se está ou não conseguindo atingir seus objetivos. Ou seja, transmitir conhecimentos aos alunos, de maneira que ocorra o processo de aprendizagem.

Passamos a quinta etapa, **serenidade e distanciamento afetivo**, segundo Huberman (1992), é:

(...) um estado “de alma” que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos. Pode-se alcançar a serenidade (e nem todos lá chegam) por vias diversas, mas, muito freqüentemente, chega-se lá na seqüência de uma fase de questionamento (...) apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos (p.43-44).

Ou seja, o momento de *serenidade e distanciamento afetivo* é resultado de anos de questionamentos e reflexões do professor sobre sua prática, levando a uma segurança do saber-fazer. A Profa. B, por exemplo, ao referir-se a uma “melhor *performance* de ver o mundo e clareza de pensamento”, deseja

expressar suas descobertas, ao longo da carreira, em relação ao conteúdo e, principalmente, em relação a sua interação com os jovens alunos, como vemos a seguir:

A consolidação da carreira. Melhor *performance* de ver o mundo e clareza de pensamento. Descobri que existe algo mágico que me impulsiona e revigora sempre minha vontade de ensinar-aprender. Ver nascer um “ser” um filho(a) do meu pensamento, da minha visão. (Profa. B, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XVI, p.146)

Cabe ressaltar que esta professora enquadra-se na faixa etária desta fase, dos 45-55 anos, e, apesar de estar se aposentando, não perdeu sua motivação para lecionar. A Profa D, também, declarou estar na fase de consolidação da carreira, ou seja, serenidade, mas não justificou porque se considerava nesta fase: “encontro-me na consolidação da carreira” (Profa de Matemática, Anexo IV, Quadro XVI, p. 146).

E, assim, seguimos para a 6ª etapa, **Conservantismo e lamentações**, que, de acordo com Huberman (1992, p. 45), vem a ser o momento em que os professores passam a queixar-se da indisciplina, da falta de motivação dos alunos. Começam a queixar-se da política educacional e de seus colegas mais jovens. Encontramos, muitas vezes, este traço de conservadorismo entre os professores de mais idade, como o exemplo a seguir:

Não sei se a escola que não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. Parecem mais desinteressados que os alunos do passado. Comecei a dar aula em 1987 e percebi que havia mais disciplina naquela época. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XVII, p.148)

Cada ano que passa, só vejo piora. Estamos à mercê dos alunos. Com alunos semi-analfabetos que passam de ano sem o menor esforço. (Profa. G, Matemática, idem)

Observamos, aqui, um exemplo de como duas fases podem estar presentes em um mesmo momento: o Prof. E, ao mesmo tempo que se questiona, também lamenta as mudanças ocorridas ao longo dos anos.

Partimos para a última etapa, **Desinvestimento**, que, segundo Hubberman (1992), “evoca um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional” (p.46). Esta fase possui um caráter dialético, pois enquanto sinônimo de libertação do investimento no trabalho para investir em si próprio, possui um lado positivo. Porém, a partir do momento que este desinvestimento revela-se em um estado de alheamento aos acontecimentos que perpassam a escola ou o sistema escolar, o professor torna-se desiludido com o trabalho, levando a um “descomprometimento”. É, conseqüentemente, negativo. Este descomprometimento se revelará através das faltas e licenças seqüenciais, a falta de preparo das aulas, a falta de interesse pelos alunos e sua aprendizagem.

Esta fase não aparece unicamente no fim da carreira, pode aparecer entrelaçada a outras fases. Como observamos, na fala da Profa. F, ao referir-se ao papel do professor: *“diante das mudanças e avanços no mundo, não estamos nos tornando seres condenados à extinção?”* (Anexo IV, Quadro XVI, p. 146)

A Profa. G, também deixa transparecer seu momento de *desinvestimento* ao responder se gostaria de continuar sua vida acadêmica. Fica clara sua desilusão com a educação:

Cada ano que passa só vejo piora, estamos à mercê dos alunos. Com alunos semi-analfabetos que passam de ano sem o menor esforço. (Profa. G, Matemática, Anexo IV, Quadro XVII, p.148)

Algumas destas etapas não foram citadas pelos professores, como indica o Quadro II (Anexo IV, p.130). No entanto, percebemos, em alguns deles, a presença de outras etapas, além da citada no questionário, manifestada no

conteúdo de suas respostas. É o caso do Prof. E, que, no questionário, declarou estar na *fase de estabilização*, momento de identificação profissional e segurança. Entretanto, durante a sua justificativa, pudemos perceber a manifestação de outras duas etapas que estão relacionadas entre si: o *pôr-se em questão e o conservantismo e lamentações*, como vemos na fala a seguir:

Passei no início da minha carreira por um período de “deslumbramento”, por saber que o professor gera referências ao longo de suas interações com o alunado. Estou na fase de questionamento. Será que como professor nessa longa trajetória, eu estou desenvolvendo um trabalho que possa fazer que meus alunos consigam entender que a educação é primordial elemento para uma vida de honestidade e qualidade? Portanto, eu, mediante os fatos atuais da escola, estou ainda nessa fase. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XVI, p.146)

Passaremos a ver como estes professores desenvolvem seus saberes e realizam seu trabalho docente.

### **3.2.4 Dos Saberes e do Trabalho Docente: repensando as práticas dos professores**

Quais são os *saberes* desenvolvidos pelos professores ao longo de sua carreira? Como desenvolvem seu *trabalho docente*? São estas perguntas que buscamos responder ao analisarmos as falas dos professores a respeito de sua prática.

Segundo Tardif (2002), é “através dos seus saberes que os professores poderiam legitimar socialmente sua função como espaço real de sua prática” (p.40). Ainda, de acordo com o autor, os *saberes docentes* dividem-se em três: o *científico* (transmitido em instituições de ensino ou universidades); o *pedagógico* (que envolve as técnicas ou seja, a didática utilizada); e os *experenciais* (resultado da prática desenvolvida durante anos).

Como são vistos estes saberes hoje? Segundo Tardif (2002):



Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores.(p.47)

Como será que os professores pesquisados reagem à inadequação dos saberes? Vejamos:

Podemos observar, na fala do Prof. E, a busca por uma adequação do *saber científico* à realidade dos alunos: “(...) *procuro trabalhar com a atualidade comparando os países desenvolvidos, os emergentes e o Brasil*” (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XX, p.151).

A Profa. C vai buscar em *novas maneiras de transmitir seu conteúdo* para esta adequação:

Eu continuo passando os conteúdos que eu acho necessário que eles conheçam a língua, mas de maneiras diferentes (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XX, p.151).

Vemos, aqui, na fala do Prof. I, a constatação desta mudança e a necessidade de uma *adequação à realidade*:

Hoje, na Biologia, você está tendo, de algumas décadas para cá, uma revolução muito grande. Tudo está passando, está se transformando, décadas para cá, está se modificando de forma muito mais rápida (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XX, p.151)

De acordo com Tardif (2002), “ter o conhecimento científico já não é mais suficiente”, é necessário “saber ensinar” (p.44). E, segundo Pimenta (2005), “saber ensinar é ter didática, é conhecer técnicas” (p.24).

Quais recursos *pedagógicos/técnicas* são utilizados pelos professores pesquisados? Qual é a *didática*? Observemos as falas a seguir:

(...) seleciono textos de revista e livros didáticos (...). (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XX, p.151)

(...) com revistas, jornal ou próprio livro didático. (Profa. C, Língua Portuguesa, idem)

(...) eu procuro trabalhar outros assuntos, de outras formas, para que também para mim seja sempre assim algo novo (...). (Profa. J, Artes, idem)

(...) passei para o computador, agora estou mais preocupado em tirá-las do *Word*, por assim dizer e passá-las para outras mídias, usando *power point*, mas ainda tem que preparar, a gente vê que tem aula que funciona melhor (...). (Prof. I, Biologia, idem)

(...) jogos de conhecimento geral, que eu uso em aula(...) Hoje em dia eu aplico problemas lógicos tirados de revistas, destas revistas de banca mesmo, que nem palavra cruzada, passatempos, já ouviu falar em Sudoku? (...) Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XX, p.151)

Percebemos que estes professores procuram diversificar ao máximo. Temos, assim, desde o uso de revistas de atualidades, jornais, livros didáticos, revistas de entretenimento até o uso de computador.

Os *saberes experienciais*, de acordo com Tardif (2002), “formam a base da competência profissional” (p.48). Examinemos como os sujeitos da pesquisa, após se conscientizarem de seus saberes, concretizam-nos.

O Prof. E sente a necessidade de sempre estar tentando suprir com mais conhecimento a matéria:

(...) Tenho que suprir e tentar da melhor maneira possível, passar a matéria. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XX, p. 152)

A Profa. C afirma ter aprendido com seus acertos e erros ao longo de sua carreira:

(...) eu acho, que você vai fazendo um determinado trabalho, vários anos. Eu acho que a gente vai aprendendo com seus acertos e seus

erros. Acho que estou crescendo. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XX, 152)

A *experiência* mostrou à Profa. J, no entanto, que os resultados não são os mesmos, visto que os alunos não são iguais:

(...) não adianta você ter ilusões que você vai conseguir trabalhar um determinado assunto e ter o mesmo resultado, vamos supor são três primeiros anos (EM), dificilmente a gente consegue o mesmo resultado nas três classes. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XX, 152)

Notamos que a experiência, para o Prof. I, fez com que ele tivesse uma visão diferente de sua matéria, mudando também sua abordagem. Deixou de preocupar-se excessivamente com detalhes, procurando tornar suas aulas mais dinâmicas:

(...) eu procuro passar uma teoria tendo uma abordagem extremamente prática, muito mais voltada para a realidade deles e para as necessidades de hoje. Lógico que tudo com fundamento teórico, mas mudou muito, antes muito preocupado em transmitir detalhes. Então, as aulas se tornaram muito mais dinâmicas (...) (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XX, p.152)

A consciência profissional adquirida, assim, através dos saberes experienciais, levou o Prof. A a lutar contra o sistema, fazendo-o buscar algo melhor para si e para os outros:

(...) ou você faz aquilo que o sistema quer ou você tem consciência profissional. Você busca uma melhora para si, para poder melhorar para os outros. Entendeu? A gente cresce um pouco, porque a gente fica fazendo parte do dia-a-dia das pessoas (...) (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XX, p.152)

Um outro aspecto relacionado à *experiência*, que levantamos, foi se os sujeitos gostariam de mudar algo em sua prática e o porquê. Nove dos onze professores, que responderam ao questionário, afirmaram querer mudar alguma coisa. As mudanças se referiram, em grande parte, à técnica ou metodologia,

sempre com ênfase em um melhor rendimento do aluno, uma melhor aprendizagem. Uma das professoras, Profa. G, mostrou-se mais preocupada com a indisciplina em sala de aula: “*a única coisa que eu mudaria seriam as regras da educação e a falta de limites e cobranças para os alunos*” (Profa de Matemática, Anexo IV, Quadro XIX, p. 150) assim como seu colega de disciplina. O Prof. A que, apesar de preocupar-se com a aprendizagem, não deixou, também, de demonstrar sua preocupação com a indisciplina:

Gostaria de mudar a metodologia atual que pratico, porém, esbarramos em diretrizes educacionais atuais que não nos permite agir como gostaríamos. Culpa, também, cabe ao pouco rigor quanto à disciplina, em sala de aula, que não é a mesma de anos atrás, quando o professor era respeitado. A prática de aprovar alunos, sem levar em consideração o seu aprendizado deixa muito a desejar. (Prof A, Matemática, Anexo IV, Quadro XIX, p.150)

A Profa. K, por estar iniciando como professora de História, disse que não pretendia mudar nada ainda: “*Não, pois estou iniciando como professora de História agora e estou estudando*” (Anexo IV, Quadro XIX, p.150). A Profa. F, no entanto, limitou-se a dizer que não.

Todos estes saberes se manifestam através da *comunicação* entre professor e aluno. Ação esta, que Tardif e Lessard (2005, p.250-251) dizem ser composta de três planos: *a interpretação* (visão, expectativas, pré-julgamentos que o professor tem da classe); *a imposição* (o professor sabe algo que deve ser passado para o aluno, relação de poder); e *a comunicação* em si (quando o aluno tem que decifrar a mensagem do professor, na tentativa de compreender certas regras implícitas). Vejamos como este planos aparecem nas falas dos professores entrevistados.

Notamos o plano da *interpretação*, nas falas da Profa. C e da Profa. J, em que elas manifestam sua visão ou pré-julgamento em relação aos alunos. A

primeira professora tem uma visão positiva dos alunos, enquanto a outra uma visão negativa.

Acho que é um período que rende bem, eu acho que eles são mais maduros (...) (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

(...) eles não têm expectativa nenhuma de futuro. Eles vivem o hoje, e sem pensar que amanhã poderão vir a ser chefes de família, ter uma profissão. Eles não têm ilusões, não têm sonhos. (Profa. J, Artes, idem)

O Prof. I, por sua vez, demonstra sua visão em relação ao ensino médio noturno:

(...) é, ele deveria ser um ensino médio para alunos que realmente precisavam porque trabalham, por esse motivo. Mas a gente vê que, pelo menos aqui, menos de 50% dos alunos, ou por volta de 50% dos alunos, realmente trabalham, o restante foi para o noturno por opção (...) (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXI, p. 153)

Enquanto que o Prof. A, associa o fato dos alunos estarem cansados, após um dia de trabalho, a uma maior disciplina na sala de aula:

O noturno, eu acredito que, pelo fato deles trabalharem, já chegam cansados, já não têm tanta energia para poder pôr para fora. Acha-se uma disciplina maior (...) (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

O segundo plano, a *imposição*, ou seja, a relação de poder com os alunos, quando decidem o que estes devem aprender, percebemos nas falas a seguir.

O Prof. E deixa claro que o ensino do noturno é mais leve, talvez levando em conta o fato de trabalharem durante o dia e não terem tempo para estudar em casa: “(...) fazemos um planejamento mais light para o noturno”. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

A Profa. C reforça a idéia de que ela escolhe o conteúdo por saber o que é necessário para eles: “(...) *eu continuo passando os conteúdo que eu acho necessário que eles conheçam a língua e saibam utilizá-la*”. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

A Profa. J demonstra sua vontade de impor aos alunos o que ela considera importante:

(...) eu dentro da minha área, trabalho várias linguagens. Eu gostaria que eles entendessem que nós tivemos vários movimentos musicais, mas, para eu conseguir trazer isso, é uma luta para eles aceitarem, eles são bem resistentes. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XXI, p.153-154)

A maioria dos professores escolhe o *quê* e *como* vão apontar os conteúdos específicos para seus alunos. No entanto, o Prof. I, apesar de já ter sua aula montada, admiti mudanças, dependendo do perfil de participação da classe:

(...) o conteúdo que eu vou dar, naquele dia, tenho preparado. Eu sei qual é, já foi pensado previamente, mas dependendo das questões que eles fazem do assuntos, que eles abordam, a aula pode ganhar outra dinâmica. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXI, p.154)

Ao nos referirmos sobre a *comunicação*, sabemos que esta está presente em todos os momentos em que haja uma interação do professor com o aluno. Recolhemos alguns momentos das aulas transcritas para ilustrar este plano.

No trecho a seguir, da aula do Prof. I, cabe aos alunos compreenderem que o professor espera que prestem atenção à aula e parem de ler o jornal: “(...) *Vem cá, é de Biologia isso não é, e depois invadem a sala dos professores e vão querer ler jornal na minha aula*”. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXII, p.155)

Um outro exemplo encontramos na aula do Prof. E, em que os alunos devem compreender sua atitude como um castigo por não terem comprado a apostila de Geografia: “*aqueles que tem apostila vão fazer a atividade e os outros*

*terão seus trabalhos desconsiderados*". (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXIV, p.167)

Esta comunicação pode ter a intenção de disciplinar os alunos, como mostra a Profa. J: "*o gentil cavalheiro, eu já estou dando aula, caso você ainda não tenha percebido. Você é um rapaz educado*". (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XXV, p.170)

A Profa. C demonstra a inconveniência da interrupção de sua explicação por um aluno que quer saber suas notas, através do seguinte comentário: "*Sei, realmente, acho que eu já estou querendo preservar o meu cantinho no céu*". (Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXVI, p.175-176). Cabe, então, ao aluno decifrá-la e compreendê-la como uma repreensão.

Sendo assim, confirmamos o que dizem Tardif e Lessard (2005, p.251) que: "ensinar não é apenas dizer alguma coisa, é também dizê-lo de certa maneira". Ou seja, torna-se parecido a um "diálogo cujo objeto seria imposto" aos alunos.

Dando continuidade aos *saberes* como resultado de *experiências vividas* relacionadas à "construção do Eu profissional", verificamos em duas das professoras (Profa. G e Profa. F), o que Tardif (2002) declara serem "marcadores afetivos sob forma de preferências ou repulsões ligadas a referenciais de tempo e lugar que fixam certas experiências na memória" (p.67).

Se observarmos o Quadro XV (Anexo IV, p. 145), vemos que alguns referenciais desagradáveis ao longo da carreira fixaram experiências negativas na memória das professoras G e F, influenciando, assim, suas atitudes perante a profissão.

A Profa. G, apesar de gostar da disciplina que leciona, demonstra uma certa desmotivação, encontra-se realmente na *fase das lamentações*, pois questiona a indisciplina dos alunos, as regras educacionais: “*a única coisa que eu mudaria eram as regras da educação e a falta de limites e cobrança para os alunos*” (Profa. G, Matemática, Anexo IV, Quadro XIX, p.150). Resultado talvez de muitos anos de magistério.

De outro lado, temos a Profa. F, confessando ter sido seu primeiro dia de aula um desastre por não estar preparada para aquele trabalho. O que reforça a teoria de que uma experiência negativa pode influenciar as atitudes:

Foi um desastre. Saí decidida a nunca mais entrar em uma classe para dar aula. Porque não estava preparada psicologicamente para esse trabalho.(Profa. F, Inglês, Anexo IV, Quadro XIV, p.144)

Não podemos falar de trabalho docente, sem discutir, ainda, alguns aspectos que consideramos fundamentais. Entre eles, distinguimos: o relacionamento com os alunos; a imagem que eles têm dos mesmos; a (in)disciplina; a missão dos professores frente às mudanças do mundo; a interação; a autoridade do professor; e a conscientização/profissionalismo.

Neste sentido, os professores declararam-se preocupados com seu *relacionamento com os alunos* (1º aspecto), mas ao se referirem a eles, quando perguntados sobre o que pensam a respeito dos jovens, apenas um dos adjetivos escolhidos para defini-los foi de teor positivo: “*espertos tecnologicamente*”. Isso demonstra que, apesar do grande esforço dos professores, alguns fatores apontados dificultam o trabalho em sala de aula, tais como: *desinteresse, agressividade, indisciplina, falta de expectativa, mal-orientação, falta de limites*. Como podemos observar nas falas a seguir:



Não sei se a escola não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. Parecem mais **desinteressados** que os alunos do passado. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

Olha, estão, assim, **agressivos, indisciplinados**. Eles não têm a mesma postura de antes não é? Acho que o pessoal antes era mais obediente, e mais respeito. Hoje em dia, está muito difícil lecionar...(Prof.A, Matemática, idem)

(...) eles **não têm expectativa** nenhuma de futuro. Eles vivem o hoje, e sem pensar que amanhã poderão vir a ser chefes de família, ter uma profissão. Eles não têm ilusões, não têm sonhos.(Prof. J, Artes, idem)

Via de regra, assim geral, a maioria assim está pouco preocupada com a própria educação. Acho que... eles não, eles sabem mas não levam em conta o quanto a educação hoje é importante (...). Então, eu sinto que eles estão muito **mal orientados** em relação à importância da educação. (Prof. I, Biologia, idem)

Eu acho que hoje o grande problema é uma base familiar, orientação, **limites**. (...) eles não têm noção do que eles podem, o que eles não podem, o que eles devem o que eles não devem. (Prof. C, Língua Portuguesa, idem)

Um dos professores até justifica a tentativa de um bom relacionamento com os alunos, como um recurso de controle, já que não se pode discipliná-los:

Como está muito difícil a parte disciplinar, você tem que procurar a amizade deles, procurar no sentido que você possa ganhar a confiança deles. Assim, você pode dar uma boa aula. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro VIII, p.136)

Outro aspecto interessante é a *representação que os professores fazem dos alunos* intimamente relacionada à sua *imagem* (2º aspecto). Com teor negativo temos: “desinteressados e esquecidos”, e com teor positivo temos: “trabalhadores”, “maduros”, “mais disciplinados”: Segundo verificamos nas falas:

O Ensino Médio Noturno deveria fechar para balanço, os alunos *desinteressados*, o sistema também não está funcionando, nada se modernizou, são as mesmas papeletas, não mudaram, (...). (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXI, p.154 )

(...) ele (EMN) é um pouco *esquecido*, entendeu, você vê que há atividades que são feitas pelos alunos da manhã e que não são feitas pelo noturno, algumas atividades são feitas à noite, mas com menos interesse para o noturno. (Prof. I, Biologia, idem)

Acho que é um período que rende bem, eu acho que eles são mais *maduros* (...). (Profa C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

O noturno, eu acredito que, pelo *fato deles trabalharem*, já chegam cansados, já não têm tanta energia para poder pôr para fora. Acha-se *uma disciplina maior* (...). (Prof. A, Matemática, idem)

O adjetivo “esquecido” refere-se à pouca importância dada pela direção da escola a este período. E os adjetivos “maduros” e “trabalhadores” resultariam em uma maior disciplina dos alunos. Podemos dizer, segundo Morin (2008), que ocorreu aqui o processo de *projeção/identificação/transferência* dos professores a seus alunos, estabelecendo relações positivas e negativas. Cada qual de acordo com sua *percepção*, ou seja, criando imagens (representações) destes alunos. Esta imagem seria o que Morin (2008, p.119) chama de “apropriação subjetiva” de uma “visão objetiva”.

Percebemos, também, na fala da Profa. J, uma articulação entre a representação que tem sobre o ensinar a todos, do compromisso em preparar as aulas, como afirmou anteriormente, e a realidade com a intenção de justificar sua prática, baseada na falta de interesse dos alunos:

Não adianta você ter ilusões que você vai conseguir trabalhar um determinado assunto e ter o mesmo resultado, vamos supor são três primeiros anos, dificilmente a gente consegue o mesmo resultado nas três classes. (...) Tem classe que eles são mais adeptos às novidades, e aos desafios, a se aprofundar. Tem classe que não, é aquilo, fez por fazer, porque tem que fazer e está bom, não vão mais além. Então, sabendo disso não adianta você ir contra, você tem meio que tentar, mas até certo ponto, depois você não consegue. (Profa. J, Artes, Anexo IV, Quadro XX, p.152)

Um outro ponto muito citado pelos professores, e que interfere na interação professor/aluno é a questão da *(in)disciplina* (3º aspecto). O professor é responsável pela ordem da classe e sente-se incomodado com a indisciplina, pois

sabe que isso dificultará a transmissão de conhecimento. Cada professor tem uma explicação diferente para este fenômeno:

Quando o aluno tem disciplina é gostoso, mas quando é desinteressado deixa o professor desmotivado. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro X, p.139)

Eu acho que hoje o grande problema é uma base familiar, orientação, limites. Eu acho que eles vêm para cá achando que podem tudo, e nós temos que aturar tudo. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

Via de regra, assim geral, a maioria assim está pouco preocupada com a própria educação. Acho que... eles não, eles sabem mas não levam em conta o quanto a educação hoje é importante. Não que a educação vá garantir o futuro deles, obrigatoriamente, mas que, pelo menos, dê uma condição melhor para eles. Acho que isso, com certeza, é uma oportunidade de emprego, uma oportunidade de formar uma família e saber conduzir sua família. E parece que isso não é muito levado em conta até pela própria família dos jovens. Então, eu sinto que eles estão muito mal orientados em relação à importância da educação. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

Olha, estão, assim, agressivos, indisciplinados. Eles não têm a mesma postura de antes, não é? Acho que o pessoal antes era mais obediente, e tinha mais respeito. Hoje em dia, está muito difícil lecionar, muito difícil, é uma profissão muito complicada, porque é excesso de liberdade. (Prof. A, Matemática, idem)

Dois professores, ao responderem à pergunta se gostariam de mudar alguma coisa em sua prática docente, também referiram-se à indisciplina. Percebemos que os professores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, incapazes de fazerem tais mudanças:

A única coisa que eu mudaria seriam as regras da educação e a falta de limites e cobrança para os alunos. (Profa. G, Matemática, Anexo IV, Quadro XIX, p.150)

Gostaria de mudar a metodologia atual que pratico, porém, esbarramos em diretrizes educacionais atuais que não nos permitem agir como gostaríamos. Culpa, também, cabe ao pouco rigor quanto à disciplina, em sala de aula, que não é a mesma de anos atrás, quando o professor era respeitado. (Prof. A, Matemática, idem)

Um outro aspecto importante se relaciona com a “missão dos professores” (4º aspecto) frente às diversas mudanças do mundo tais como: avanço tecnológico, globalização, incerteza moral, e outras. Como afirmam Tardif e Lessard (2005, p.141). O professor não pode ser mais um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador de conhecimentos não só escolares. Seguem algumas representações dos professores a respeito:

Não sei se a escola que não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXI, p.153)

O aluno percebe se você não domina a matéria, eles estão muito espertos, muito. Hoje em dia, a criança domina o computador, coisa que muito adulto não consegue. Colocam lá aqueles jogos e dominam aquilo com a maior facilidade (...) (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

Então, tenho esta preocupação de estar sempre antenado, informado sobre os acontecimentos, até para poder discutir com eles, porque eles também têm um acesso muito fácil, principalmente, porque eles vivem na Internet. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

Um quinto aspecto a ser destacado refere-se à *interatuação*. Segundo Tardif e Lessard (2005), é uma “atividade heterogênea”, composta das seguintes ações: 1ª *tradicionais*: como fazer a chamada; 2ª *relacionadas à norma*: preocupação com a disciplina; 3ª *objetivos reais*: transmissão de conhecimento através da apresentação do conteúdo (p.248).

Estas ações são entremeadas pelo que Doyle (1986, apud TARDIF e LESSARD, 2005, p.232-233) chama de “multiplicidade de uma aula”, como vemos o exemplo a seguir:

**(imediatez)** Shh! Espera aí, eu vou pedir de outra maneira, se eu precisar chamar a atenção, eu não vou mais, vocês estão de sacanagem.

(...) **(imprevisibilidade)** a inspetora de alunos Regina interrompe a aula para dar recado sobre a formatura.

Aluna: Posso falar com a Regina?

Professor: Não entendi?

Aluna: Posso falar com a Regina?

Professor autoriza com gesto e continua a explicação: *Dermos* significa pele, eqüino significa espinho, vai ao pé da letra espinho na

pele ta, vou dar exemplos, bolacha-da-praia, estrela-do-mar péra aí qual é a diferença da bolacha-da-praia com a estrela-do-mar? Bolacha-da-praia está cheio aqui em Santos; estrela-do-mar é aquela que você pensa como estrela, penta radial cinco braços, mais rara aqui em Santos, mais comum ali no Guarujá, praia aberta...Presta

atenção numa coisa estrela-do-mar, bolacha-da-praia, todos eles pertencem a este filo o dos equinodermas, o que eles têm em comum, não captaram a mensagem? (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXII, p.155;156)

O professor faz intervenções rápidas (*imediatez*). Estas intervenções passam pela reação do professor aos burburinhos e brincadeiras, mostrando-se capaz de “ler a trama da aula”, combinando a transmissão da matéria com os acontecimentos interacionais. A *imprevisibilidade* acontece no momento em que, por exemplo, sua aula é interrompida por um funcionário da escola e consegue retomar a aula sem problemas. A *visibilidade*, por sua vez, aparece na interação do professor com aluno(s) e a interação dos membros da classe entre si.

Infelizmente, não foi possível identificar nesta aula um exemplo de rapidez, cabendo ressaltar, também, que os exemplos foram retirados somente da aula do Prof. I, para que este item não ficasse muito extenso.

Um sexto aspecto a ser assinalado diz respeito à questão da *autoridade* do professor. Aspecto que também é reforçado por Tardif e Lessard (2005, p.266). Segundo os autores, a autoridade pode ser:

- 1) **tradicional** – ligada tanto ao estatuto de adulto do professor em relação às crianças e aos jovens quanto ao seu estatuto de “mestre”, conferido pela escola;
- 2) **carismática** – se refere às capacidades subjetivas do professor para suscitar a adesão dos alunos, ou seja, á sua “personalidade” profissional como meio utilizado na ação;
- 3) **racional-legal** – corresponde ao regulamento da organização escolar da classe.

Neste sentido, o Prof. I, a partir de seu carisma, sem o uso de *coerção*, conseguindo, assim, a adesão dos alunos na participação das aulas. Se observarmos, novamente, os Quadros XXII e XXIII (Anexo IV, p.155;160),

verificaremos que, em uma das aulas, o Professor I apenas a interrompeu para chamar à ordem, em questão de disciplina, três vezes, e, na outra, nenhuma vez.

Vejamos as suas falas:

Vem cá, é de Biologia isso não é, e depois invadem a sala dos professores e vão querer ler o jornal na minha aula. Pára...está errado isso aí – Ah eu me esqueci que você tinha passado de ano. Esqueci! (Anexo IV, Quadro XXII, p.155)

Tchau, tchau, vai fazer o trabalho lá fora eu não perco tempo, vocês vão começar, eu começo. Material fica, sem material, para fora...mais alguém? (Anexo IV, Quadro XXII, p.156 )

Notamos que a *autoridade* é exercida de forma que os alunos sabem que não é só ameaça, trata-se de uma atitude assumida. Talvez, seja por isso que este professor não tenha necessidade de interromper tanto a aula para chamar a atenção da classe.

Do ponto de vista ético, este professor trata seus alunos com equidade, incluindo-os em seus discursos, permitindo que progridam através de sua participação. Podemos dizer que existe aqui “motivação” por parte dos alunos, ou seja, envolvimento afetivo e emocional na tarefa.

Destacamos, também, que os instrumentos pedagógicos usados por este professor foram somente lousa e giz, e os alunos usaram o caderno.

Se observarmos, no entanto, a aula do Prof. E de Geografia (Quadro XXIV, Anexo IV, p. 167), veremos que, apesar dele ter um grande domínio do conteúdo a ser trabalhado, não conseguiu motivar seus alunos. Ainda, baseando-nos em Tardif e Lessard (2005, p.265), este professor exerce uma *coerção simbólica*. Ou seja, faz uso de uma linguagem áspera, dura, procurando exercer a autoridade tradicional, com base na convenção de que o aluno tem que responder às ordens do professor sem questionar.

Se a autoridade reside no *respeito*, como nos afirma Tardif e Lessard (2005, p. 266), ele não conseguiu este respeito. Também, não consegue persuadir seus alunos a participarem da aula de maneira séria.

Houve quatro chamadas à ordem nesta aula, e apesar de não serem muitas, percebemos que há um tom de “doutrinação” na fala do professor. A aula se desenvolve mais em torno da questão dos alunos não terem adquirido a apostila do que do conteúdo em si:

Os alunos continuam com os mesmos costumes do ano passado. Vocês podem ver aí, na apostila, se não levarem a educação a sério, este país não vai para frente. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXIV, p.168)

O uso de ameaças, como elementos de coerção ou tentativa de exercer autoridade, pode ser observada na fala, a seguir:

A partir deste 2º bimestre, as coisas vão mudar: vou dar nota vermelha para quem não fizer as atividades.(...) Te ponho lá para fora.(...) Gostaria que voltasse a época da palmatória. Muita gente ia apanhar. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXIV p.168)

A Profa. J (Quadro XXV, Anexo, IV, p.170), por sua vez, apesar de não contar com uma participação verbal, por parte dos alunos, consegue que eles realizem suas atividades, por ter uma *autoridade carismática*. Este tipo de autoridade, segundo Tardif e Lessard (2005, p.266), consiste na capacidade e qualidades de liderança do professor que provocam uma postura favorável por parte dos alunos. Sua sensibilidade e afetividade estão presentes em sua maneira de conduzir a aula, o que facilita sua interação com os alunos. É muito respeitada pelos alunos e, raramente, faz uso da *coerção simbólica*.

Assim, como o Prof. I, a Profa. C, é capaz de “ler a trama da aula”, apesar da imprevisibilidade das interrupções ocorridas, como vemos a seguir, retomando sua aula com rapidez:

Aluno: A gente não sabe as notas ainda.

Professora: Sei, realmente eu acho que eu já estou querendo preservar o meu cantinho do céu. A mesma coisa para a frase: “Mandei a frase sonhar”. Existe uma frase que possa sonhar?(...) (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXVI, p. 175)

Na fala acima, vemos a professora sendo interrompida, na sua explicação, por um aluno querendo saber suas notas. Ela responde com uma frase demonstrando sua indignação e, logo em seguida, retoma sua explicação do ponto que havia parado.

Percebemos que esta professora exerce uma *autoridade* sobre os alunos sem coerção, ou seja, não faz uso de ironia áspera ou sarcasmo. Se “ensinar é agir falando” (TARDIF & LESSARD, 2008, p. 267), ela procura persuadir, induzir seus alunos a participarem da aula, conduzindo-os com suas perguntas e explicações:

Aluno: Mas as palavras vão rimar sozinhas?  
 Professora: Exatamente, mas aqui, ele dá uma ordem para a palavra. Manda a palavra rimar. Você pode mandar a palavra fazer alguma coisa? (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXVI, p.175)

Este “agir falando”, também notamos no Prof. A, que tenta facilitar os exercícios para seus alunos através de uma extensa explicação, na qual não há a participação ou indução para que os alunos respondam os exercícios. O próprio professor interrompe sua explicação para falar das notas ou avaliação (Anexo IV, Quadro XXVII, p.178). Com relação à *autoridade* deste professor, podemos dizer que está baseada na *autoridade racional-legal* (TARDIF & LESSARD, 2005, p.266), ligada somente à organização da classe, já que observamos que alguns alunos não prestavam atenção à aula (Anexo IV, Quadro XXVII, p.178). A *coerção* também não foi usada em momento algum.

Daí, a importância da *conscientização* do reflexo da personalidade do professor em suas práticas. Segundo Morales (1999, p.23), esta *consciência* poderia



se traduzir em valores, atitudes e motivação. Explicando, melhor, poderíamos aqui estar chamando de “profissionalismo”, que, como afirma Libâneo (2001), refere-se ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (p.63). Como notamos no discurso do Prof. A:

Então, aqueles que querem, você deve trabalhar com eles mais. É o que eu faço. Dou provas diferenciadas para alunos melhores. Exijo mais deles, porque eu sei que eles têm potencial. Então se deve aproveitar o potencial do aluno. Deve trabalhar com ele mais, acho que é por aí, é você ter uma visão da sua classe, dos seus alunos e gostar daquilo que você faz. Esse negócio de ficar reclamando toda hora não leva a nada. Se você escolheu aquela profissão, você tem que encarar. Então, encara a profissão que você escolheu, não importa o que aconteça, vêm diretrizes, circular encima de circulares, faz isso, faz aquilo, tal. Mas, eu acho que você tem que ter essa *consciência profissional*. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

Podemos dizer, aqui, que o Prof. A, demonstrou o que Morin (2008) denomina como a *duplicação da consciência*, momento em que é possível a

separação e distanciamento, de si a si e de si aos objetos de conhecimento. Ora, é a objetivação e o distanciamento reflexivo de si a si, bem como de si a todo objeto de conhecimento e a todo pensamento, que constituem as condições fundamentais de nossas possibilidades críticas e autocríticas, sem as quais não haveria racionalidade. (p.210)

Veremos, na próxima dimensão, a relação dos professores, sujeitos da pesquisa, com a instituição Escola e o que a envolve.

### **3.3 Dimensão Organizacional/ Institucional**

Outro aspecto importante para compreender a (re)construção da identidade do professor é a sua relação com a instituição como “contexto de ação e formação do professor” (ABDALLA, 2006, p.50).

Segundo Abdalla (2006), as *necessidades organizacionais ou objetivas* dos professores estão relacionadas à vida e práticas dentro da instituição que abrangem desde a “gestão da escola à participação de seus membros” (p.32).

Nesta dimensão, ainda sob a visão da mesma autora, é aqui onde podemos encontrar as “relações de força”, pois o professor tem que compreender desde as políticas educacionais, passando pelo funcionamento da escola, até a compreensão das relações interpessoais, como os “embates burocráticos, resistência dos professores, necessidade de um trabalho coletivo” (p.37).

A seguir, destacaremos algumas falas dos professores, apontando problemas/necessidades em relação à instituição, ao dizerem em que investiriam para melhorar a qualidade de ensino:

Se eu pudesse, investiria na qualidade do professor. Acho que a rede estadual tem bons professores, só que devem ser tratados de maneira melhor. Terem melhores salários, cursos de capacitação relacionados à realidade da sala de aula e possam ser aplicados. Infra-estrutura, segurança e disciplina. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXVIII, p. 179)

(...) eu acho que eu começaria investir nestas atividades que você pode trabalhar junto, dança, teatro, esporte. Mas não assim, só na quadra e joga bola, dá uma bola para eles jogarem futebol. Mas algo que eles se sintam envolvidos realmente, e que compartilhem isso com as outras disciplinas. (Profa. C, Língua Portuguesa, idem)

Em qualidade, eu acho que em primeiro lugar se tiver um ambiente bom, e lutar por isso, é preciso ter..., eu acho que eu trabalharia muito com os pais, acho que o que falta nas escolas é: “pai presente”. Para primeiro eles entenderem o quanto é importante este ambiente, para depois começar investir em educação e ensino. (Profa. J, Artes, idem)

Faria um bom investimento nos professores, numa boa capacitação, numa boa reciclagem dos professores. Com certeza, melhoraria o salário deles. Eu acho que se você capacitar, você pode cobrar mais destes professores. Se for cobrar mais, com certeza, eles merecem um salário melhor do que recebemos atualmente. Diminuiria o número de alunos em sala de aula, porque é inviável você trabalhar numa sala que tem mais de 40 alunos(...). Investiria em material, mais tecnologia, mas que esta tecnologia pudesse ser usada. Que ela não ficasse engavetada, ou guardada em armários, para ter acesso. Um acesso tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. (Prof. I, Biologia, idem)

Podemos ver que as reivindicações estão interrelacionadas, pois se temos capacitação adequada, temos bons salários, recursos físicos (ambiente bom) e tecnológicos. Conseqüentemente, teremos aulas melhores e a disciplina será conquistada mais facilmente, pois os alunos estariam interessados.

Segundo Tardif e Lessard (2005, p.56), a escola sob o ponto de vista organizacional condiciona o trabalho docente, delimita tempo e espaço em que as crianças são submetidas ao processo de aprendizagem. Nela se desenvolvem relações sociais, ou novo sistema de práticas, o que se chamará de *pedagogia escolar* composta de três características: é codificada; endereçada à coletividade; impessoal e regulamentar, tanto para professores como para alunos (p.58). As classes são “espaços relativamente fechados (na maior parte do tempo fechadas), nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.56).

Diante dos dados coletados, faremos a análise com base em um dos indicadores propostos por Abdalla (2006), que é: a *gestão escolar*, com foco nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's) e no Projeto Político-Pedagógico.

### **3.3.1 Gestão Escolar**

Dentre os elementos que fazem parte da instituição escolar e que se relacionam diretamente com os docentes temos a *gestão escolar*.

De acordo com Abdalla (2006), a gestão demonstra a tendência a rotinas, “o poder das relações instituídas” (p.61), a hierarquia a ser respeitada sob o controle burocrático e o posicionamento da coordenação perante a direção e o corpo

docente. É o que nos mostram os professores ao falarem sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC's).

A *HTPC*, como já diz o nome, deveria servir para discussão de projetos e ou materiais a serem desenvolvidos/utilizados com os alunos. Aqui, entrecruzaremos as falas das gestoras com a dos professores para ver como esta relação se desenvolve.

Segundo a vice-diretora, as *HTPC's* deveriam ser um momento de reflexão, muitas vezes não exercendo seu papel devido, pois a escola não pode contar com todos os professores nestas reuniões:

(...) Eu acho que o *HTPC* é um espaço muito bom. Para reflexão, para leitura, para saber do que o professor precisa, às vezes, para dar suporte a sua aula, é também um espaço para ele colocar as angústias dele, para falar também do que lhe desagrada, para falar das coisas boas que ele também pode colher. Eu acho que o *HTPC* é bom por isso. (...) Há falha no *HTPC*? Sim. Veja bem aqui na escola, a gente tem uma média de 50 professores, chutando assim...eu tenho apenas vinte que fazem *HTPC* aqui. Trinta não, por quê? Porque tem quatro aulas aqui, duas aulas ali, vem aqui para dar aula um dia. Então, vê a escola, parcialmente, primeiro porque não sabe o todo da escola; segundo porque ele vê parte da escola, terceiro que ele está trabalhando com uma pequena parte da escola, ele conhece apenas uma parcela dos alunos.(Anexo IV, Quadro XXX, p.181)

Para a coordenadora, para que as *HTPC's* funcionem como formação continuada, é necessário planejamento e haver um consenso entre os professores em relação aos temas abordados:

(...) desde que haja planejamento e que os temas abordados sejam discutidos por todos e sejam da vontade de todos, ou melhor, da maioria, senão, não há *HTPC*.(Anexo IV, Quadro XXX, p.182)

A diretora conclui, afirmando que as *HTPC's* ainda não são bem trabalhadas e o coordenador precisa aprender a agir, de maneira que suas ações não estejam desvinculadas da equipe gestora:

(...) acho que o coordenador deveria ser orientado como ele deve agir dentro da *HTPC*. Ele não pode ter esta ação desvinculada da

equipe gestora, ou seja, do diretor e do vice. Deve trabalhar na mesma consonância, senão a escola não anda. (Anexo IV, Quadro XXX, p.182)

Percebemos que as gestoras têm uma idéia das HTPC's como instrumento para formação continuada, mas observamos que há alguns obstáculos a serem transpostos.

Os professores, por sua vez, apontam alguns dos problemas das HTPC's:

Algumas vezes, sim, na maioria não, acho que deixa muito a desejar, falta de assunto. Acho que poderia ser aproveitado de outra forma. Assim, trabalhar mais com os professores, muitas vezes a gente "bola" algum tipo de atividade, ou você tem um projeto para realizar e você esbarra em normas. Você não consegue desenvolver aquele projeto. Isso não te ajuda em nada. Acho que aulas têm que ser diferenciadas, têm que diferenciar, têm que estimular os alunos. Acho que a HTPC poderia ser usada mais em cima disso daí. Aí, vem aquelas diretrizes, só conversa e tal, ficar lendo aquelas circulares. Muita gente que está fora da classe, só em gabinetes, escreve muito bem, tem boas idéias, mas o que não funciona. O que funciona é prática mesmo. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXIX, p.180)

Ai, sinceramente, eu acho que a gente tem muito recado, acho que estes recados poderiam ser dados a qualquer momento, não especificamente na HTPC. A gente acaba discutindo, assim, problema de aluno. A HTPC, como eu faço três vezes por semana, se torna bastante cansativa. Ou palestras ou coisas que nos ajudassem ter outra visão, ou coisas que nos ajudassem a trabalhar de outra maneira. (Prof. C, Língua Portuguesa, idem)

Pouquíssimo, uma vez por ano estava bom. Infelizmente, acrescenta muito pouco. Aqui, no passado, há anos atrás, nós tínhamos boas HTPC's, onde eram abordadas uma série de questões pedagógicas, enriquecia. Hoje, ela está mais servindo para você ter informativos, encher papel. Então, eu acho que está longe de ser satisfatório. (Prof. I, Biologia, idem)

Resumindo: como afirma a maioria dos professores, as HTPC's deixam muito a desejar, são cansativas e não passam de informativos sobre cursos de capacitação, problemas com alunos e alguns posicionamentos a serem tomados. Alguns professores tiveram experiências de HTPC's dirigidas à discussão

pedagógica, por meio de palestras ministradas por professores da escola ou de fora.

Como nos relata a Profa. J, ao falar da ineficácia das HTPC's:

(...) trazer alguém para fazer palestra, se ela (a coordenadora) não tem tempo para preparar palestras, poderia trazer alguém para dá-las. Eu, quando fui coordenadora, trazia muita gente para fazer palestras (...) Essa coisa das palestras me parece interessante, porque você joga um assunto para ficar discutindo, assunto de educação(...) (Anexo IV, Quadro XXIX, p.180)

Este descaso com o *quê* e *como* são desenvolvidas algumas questões nas HTPC's seria o que Abdalla (2006, p.64) chama de “descompromisso da Escola com o desenvolvimento profissional” dos professores. O que significa que não há uma preocupação com a troca de experiência entre os mesmos e, sim, uma preocupação burocrática-informativa: anunciar eventos, discutir sobre a indisciplina dos alunos, entre outras temáticas e/ou problemáticas, como quantidade de classes para o ano seguinte, verbas para concertos que devem ser feitos na escola etc (Anexo IV, Quadro XXXIII, p.186).

Assim, ao analisarmos as falas das gestoras e dos professores, concluímos, juntamente com Abdalla (2006), que “a escola está distante de saber o significado de desenvolver profissionalmente o seu corpo docente, apesar das inovações que pretende imprimir” (p.65). É a escola imprimindo, ainda, uma perspectiva técnico-racional (autoritária) apesar das tentativas e discursos democráticos.

Dentro da gestão escolar, um outro indicador mencionado pelos professores é o *Projeto Político-Pedagógico*. Segundo Veiga (2003), um projeto político-pedagógico para ser emancipatório deveria ser construído com a participação de todos da comunidade escolar, para que tanto os acertos como os erros não fossem só de responsabilidade da equipe gestora.

No entanto, percebemos através das falas dos professores que muitos desconhecem o projeto, ou mesmo reconhecem que não passa de uma discussão de início de ano e que vai se perdendo:

Acho que esperamos que o nosso alunado possa competir com os alunos de escolas particulares. É difícil uma proposta de acordo com a realidade do aluno. (Prof. E, Geografia, Anexo IV, Quadro XXXI, p.183)

Ah, eu me preocupo, mas vários professores diferentes, aí na escola pública a gente tem normalmente, ao longo do ano vários colegas diferentes. Porque um sai o outro volta, um entra de licença outro vem substituir, a gente nunca tem aquele grupo assim, que você pode fazer alguma idéia, aí cada um acaba tendo uma proposta diferente, não a escola, mas o pessoal, é o momento que a gente tenta sentar todos da mesma área para tentar falar a mesma língua. (Profa C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro XXXI, p.183)

Eu vou ser muito sincera com você, a questão da proposta pedagógica, ela não fica muito clara, não é uma coisa vivenciada, então eu nem me preocupo, porque eu sei que ela existe, tá. Na verdade, eu queria saber exatamente o que a escola quer, o que ela pretende não é, eu acho que isso tinha que ser mais trabalhado, mais vivenciado para a gente ter esta preocupação, mas não é. (Profa J, Artes, idem)

Eu acho que a gente quer estar dentro da proposta, no começo do ano você acerta a proposta pedagógica, está todo mundo ali juntos, na maioria das vezes a turma é coesa dentro daquilo ali, só que algumas coisas são faladas, só não acontecem. (Prof. A, Matemática, idem)

Ainda, com base em Veiga (2003), podemos dizer que este PPP não tem cunho emancipatório, ou seja, não tem intenção de incorporar alunos, professores, servidores técnico-administrativos no processo. Mas sim, regulatório ou técnico, em que a eficácia ocorre da aplicação técnica do conhecimento. O que notamos no discurso da diretora ao falar de como foi construído o PPP da escola:

Nas HTPC's, na época, iam recolhendo as sugestões dos professores para colocar no plano. E, depois, a gente foi escrevendo, porque não dá para escrever em mais mãos. Então, foi escrito por mim, pela coordenadora e pela vice-diretora. E a gente ia colocando no papel. (Anexo IV, Quadro XXXII, p.184)

A coordenadora, por outro lado, afirma que alguns professores “*desconhecem ou não querem conhecer o PPP*”.

Este é um outro desafio citado por Abdalla (2006): a equipe gestora compreender que um espaço que valoriza o trabalho coletivo é necessário para que “haja a participação de todos na construção do projeto político-pedagógico” (p.67).

As *políticas educacionais*, um outro indicador apresentado por Abdalla (2006), também foi citado pelos professores de maneira geral. Temos depoimentos relativos ao sistema de avaliação dos alunos, capacitação de professores, salário, condições de trabalho:

(...) *o sistema atual de aprovação está falho. Não existe este negócio, teria que reprovar mesmo, aqueles que não querem, teriam que ser reprovados. Fazer tudo de novo, não pode dar esta colher de chá não. Aluno tem que se esforçar, são pessoas novas, estão começando agora. Se não apertar agora, como é que vai ser depois?* (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

Faria um bom investimento nos professores, *numa boa capacitação, numa boa reciclagem dos professores*. Com certeza, melhoraria o salário deles. Eu acho que se você capacitar, você pode cobrar mais destes professores. Se for cobrar mais, com certeza, eles merecem um salário melhor do que recebemos atualmente. Diminuiria o número de alunos em sala de aula, porque é inviável você trabalhar numa sala que tem mais de 40 alunos(...). Investiria em material, mais tecnologia, mas que esta tecnologia pudesse ser usada. Que ela não ficasse engavetada, ou guardada em armários, para ter acesso. Um acesso tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro XXVIII, p.179)

Se eu pudesse investiria na qualidade do professor. Acho que a rede estadual tem bons professores, só que devem ser tratados de maneira melhor. Terem *melhores salários*, cursos de capacitação relacionados à realidade da sala de aula e possam ser aplicados. Infra-estrutura, segurança e disciplina. (Prof. E, Geografia, idem)

Observamos na declaração dos professores que estes se sentem abandonados por estas medidas virem sempre de cima para baixo, sem que haja uma preparação, como vemos na fala do Prof. A:



(...) aprovação em massa sempre está na mente do governo, eles não querem. Veja o que aconteceu no começo do ano: você está dentro de um sistema, depois que você deu a sua nota, com a sua nota feita, o que aconteceu decreto, não existe mais nota fracionada. Você já tinha ajudado o aluno. Aí, todos aqueles que tinham meio ganharam mais meio ponto, e a média que era seis, passou para cinco. (Prof. A, Matemática, Anexo IV, Quadro XXXV, p.189)

Vimos, aqui, que os professores sofrem influência não somente dos gestores das escolas, mas também dos gestores públicos como Secretarias da Educação ou Ministério da Educação, o que vem a causar um grande embate devido estas relações de poder. Ou seja, cada um tenta fixar sua maneira de ver a escola e o trabalho escolar, conforme também afirmam Tardif e Lessard (2005, p.94).

Concluindo, neste capítulo buscamos mostrar, através das três dimensões, como os professores, por meio das suas representações, organizam as “informações recebidas” (MORIN, 2008, p.225), produzindo uma reflexão sobre si mesmo e suas atividades.

Na *dimensão pessoal*, percebemos que a maioria dos professores está satisfeita com a profissão, levando-a a sério, assim como há uma grande preocupação com o outro (aluno).

Ao passarmos para *dimensão profissional*, esta satisfação transforma-se em questionamentos, desde a preocupação em relação à escolha correta até se estão exercendo um bom trabalho. Quanto aos saberes, nota-se que a maioria domina os conteúdos de suas disciplinas, independente de gostarem ou não da profissão. Já o trabalho docente revela-se através de uma preocupação excessiva em julgar, comparar, ou diferenciar os alunos, fazendo referências a tempos de outrora.

Enquanto, na *dimensão organizacional/institucional*, verificamos que as críticas as HTPC's confirmam a dificuldade de reuniões para uma reflexão pedagógica coletiva e, de outro lado, temos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), permanecendo desconhecido por muitos professores.

Esta atitude reflete bem a afirmação de Meurer (2007, p.93) de que:

(...) somos políticos-pedagógicos quando denunciemos o que falta, quando nos queixamos de que não podemos mudar isso porque existem problemas e limitações para que os projetos se efetivem...

Ou seja, não buscamos através do comprometimento e de nossas responsabilidades fazer com que estes projetos se realizem.

Diante disso, após termos visto como cada uma das dimensões se manifesta nos sujeitos da pesquisa, passaremos às nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem educará os educadores? Será uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino (MORIN, 2006, p.101).

Esta célebre pergunta, feita por Marx em uma das teses sobre Feuerbach e retomada por Morin (2006), leva-nos a pensar: estão os professores preparados para serem educados? Voltamos, assim, à questão-problema: quais as representações que o professor tem sobre sua própria identidade profissional frente às suas práticas docentes e ao contexto de trabalho?

Para que pudéssemos nos aproximar de uma resposta, foi necessário que fizéssemos uso de uma pesquisa tipo **qualitativa**. E, a partir dos instrumentos disponibilizados por este tipo de pesquisa, fizemos a coleta de dados. Porém, não foi tão simples quanto possa parecer. Enfrentamos problemas como a disponibilidade dos professores pesquisados para dar entrevista, o atraso no retorno dos questionários respondidos e a maior de todas: a redução do número de classes do noturno que fez com que alguns professores fossem removidos para outras escolas, o que dificultou o nosso acesso a eles.

Enfrentada esta etapa, passamos para a análise e interpretação dos dados que a cada releitura nos direcionava mais ao caminho das dimensões da identidade (NÓVOA, 1992). Surgindo, assim, as três categorias de análise que, posteriormente, tornaram-se três dimensões: *a pessoal, a profissional e a organizacional/institucional*. Cada uma delas teve sua peculiaridade, como vimos no Capítulo III, e entrecruzadas nos deram uma visão da identidade do Professor de Ensino Médio.

Ao permear a pesquisa com as falas dos professores, percebemos o quanto as palavras podem revelar diferentes significados, dependendo do ângulo em que se olha. Daí, muitas vezes, encontrarmos uma mesma fala sendo analisada em momentos diversos. Como afirma Morin (2008):

(...) a linguagem permite à cultura imprimir-se sob forma de saberes, experiências, normas, injunções, interdições, na intimidade de cada espírito, fornecendo-lhes possibilidades próprias de desenvolvimento enquanto exerce o controle social desse desenvolvimento (p.133)

A *dimensão pessoal* permitiu-nos observar como o sujeito se relaciona com o conhecimento e com o outro. Enquanto sujeito, resultado de um processo de *distinção, diferenciação e reunificação*, notamos por parte dos professores, um comprometimento, momentos de incertezas e inseguranças, consciência da heterogeneidade dos alunos, uma preocupação com a sua aprendizagem e com o desenvolvimento do ser humano. Ao mesmo tempo, verificamos que o conhecimento foi adquirido, principalmente, através da experiência, da busca do novo, de novas técnicas, assim como de soluções para os problemas enfrentados em classe. Também, temos os alunos, especificamente do noturno, descritos como maduros, cansados, desinteressados, sem limites, sem expectativas e resistentes à nova cultura.

Ainda, nesta dimensão, percebemos momentos de *self-deception* (MORIN, 2003, p.53), em que os professores manifestam suas desilusões e incompreensões, através de autojustificativas. Seria uma maneira de nos “auto-ocultarmos” (p.130), levando-nos à incompreensão do outro e de nós mesmos.

A representação dos professores sobre o que é ser comprometido também nos é revelada por meio das características apontadas como essenciais: *a dedicação, a lealdade, a seriedade e o gostar do que faz.*

A *dimensão profissional*, por sua vez, trouxe-nos como a escolha foi feita, assinalando mais uma vez o *gostar* como importante fator, passando pelas etapas da carreira, em que podemos perceber os momentos de insegurança e incerteza em relação a sua prática docente. Seguimos pelos *saberes e o trabalho docente*, verificando como são desenvolvidos e como refletem na prática.

Neste contexto, verificamos o tipo de *autoridade* que exercem, passando pelos momentos de *coerção* (ou não), encontrados nas aulas transcritas. Finalizando na *interação professor/aluno*, em que vemos os saberes permeando o trabalho docente refletido em suas falas. Pudemos perceber, aqui, também, o que Morin (2003, p.130) aponta com uma segunda dificuldade para a “compreensão humana”: a tendência em ver o outro como um ser estático, em uma imagem fixa, tomando somente um aspecto como ponto de referência.

Por não ser esta escola diferente das outras de ensino médio, encontramos, em Meurer (2007, p.96), uma descrição que encaixa bem a esta visão de aluno estático:

(...) nas escolas de ensino médio encontramos muitos alunos, com seus corpos jogados, derretidos nas cadeiras, olhando para o quadro, para o professor que parece ser o centro das ações (...).

Encerramos com a *dimensão organizacional/institucional*, reveladora dos questionamentos e desencantos com as reuniões pedagógicas que não exercem seu papel. Incluímos, aí, o projeto político-pedagógico que não conseguiu ainda sair do papel e passar para a prática, até as inúmeras políticas públicas pelas quais passaram e que mudam a cada decreto sancionado, confundindo e prejudicando a ação dos professores.

Sendo assim, concordamos com Meurer (2007, p. 94), que, para sermos professores, não basta sermos boas pessoas e termos boas relações com

os alunos, se continuamos perpetuando através de nossas “ações políticas-pedagógicas a dominação e poder de alguns”.

Diante disto, não podemos deixar de pensar, juntamente com Abdalla (2007), Silva (2007) e Meurer (2007), na importância de sabermos que tipo de cidadão queremos formar, para que tipo de sociedade e seguindo qual modelo de educação.

Partimos, então, do pressuposto de que a representação é uma imagem “percebida como visão objetiva das coisas reais” e apropriada de maneira subjetiva, portanto, produto de uma construção (MORIN, 2008, p.119). Tomamos, assim, as representações feitas pelos professores e construímos a nossa.

Podemos dizer que são profissionais comprometidos, apesar de ainda enfrentarem conflitos internos, como revelam ainda os professores:

(...) tenho que fazer um trabalho extremamente sério e... como professor extremamente comprometido, mas infelizmente, tenho de dar um número de aulas que eu não gostaria de estar dando (Prof. I, Biologia, Anexo IV, Quadro VII, p.135)

Às vezes, eu tenho vontade de sair correndo. Eu acho que eu não vou conseguir fazer mais do que isso, ou o que estou fazendo não está muito bom. (Profa. C, Língua Portuguesa, Anexo IV, Quadro IX, p.137)

Seus saberes foram e estão sendo construídos através das experiências diárias, dos enfrentamentos vividos na interação professor/aluno e da relação com a organização escola, driblando as ações de uma gestão aparentemente democrática, porém com resquícios autoritários. Sem desconsiderar a luta para compreender e atuar dentro das políticas educacionais, que lhes são impostas.

Toda esta divisão ou fragmentação só nos serviu para ver que a identidade é complexa, ou seja, tecida junto, em um contexto, em diferentes momentos da vida profissional, formando com o *eu subjetivo* o todo. Como afirma Morin (2001, p.38): “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade”.

Em que momento podemos dizer que ocorreu o *autoconhecimento*?

A partir do momento em que os professores foram respondendo às nossas perguntas, podemos dizer que houve um momento de reflexão sobre o que é *ser professor*, tendo em vista sua *experiência* e sua *prática docente*. Esta reflexão nada mais é do que a *conscientização*, ou seja, a comunicação/distanciamento de si para si, de si para o outro, de si para o mundo (MORIN, 2008, p.136): ocasião em que a identidade se incorpora através das representações.

Destas representações, como diz Morin (2008, p.68), emerge um “produto global”, que torna presente “a parte do mundo exterior captada pelo sentido”. Ou seja, cada professor capta sua realidade exterior de acordo com seu sentido. E ainda, com base no mesmo autor, verificamos que também (re)constrói para si uma “coerência, uma constância e estabilidade” (p.119), que estarão presentes em sua identidade.

Dessa forma, constatamos que, em meio a lutas e conflitos (NÓVOA, 1992), os professores (re)constróem suas identidades, quando vão tomando consciência de suas ações, sendo capazes de modificá-las, reformá-las e, assim, “reformular o próprio ser” (MORIN, 2008, p.136). E, quando esta transformação ocorre de maneira intensa e confusa, segundo Luna e Baptista (2001, p.42), ocorre uma crise de identidade, tornando este processo doloroso e difícil.

Contudo, pudemos perceber que o processo *reunificação*, citado por Morin (2008, p.120), ou seja, a passagem do egocentrismo ao sociocentrismo só

ocorreu em relação aos alunos e não em relação aos seus pares. Os professores continuam a ser seres solitários, confinados em seus próprios conhecimentos e em suas salas de aula. Sendo assim, o trabalho coletivo, todavia, parece uma utopia, um tema a ser observado em outras pesquisas. Queremos dizer aqui, com trabalho coletivo, o compartilhar de experiências com o intuito de melhorar a prática em sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Percebemos, durante nossa pesquisa, que somente uma professora mencionou o interesse de trabalhar interdisciplinarmente, buscando um melhor resultado, como vemos a seguir:

(...) então eu acho que eu começaria investir nestas atividades que você pode trabalhar junto, dança, teatro, esporte, mas não assim só quadra e joga bola, dá uma bola pra eles jogarem futebol, mas algo que eles se sintam envolvidos realmente, e que compartilhem isso com as outras disciplinas. (Profa. C, Língua Portuguesa)

No entanto, não podemos culpar somente os professores por esta atitude, por este trabalho solitário, pois, segundo Abdalla (2005), a escola que teria que propiciar condições para que os professores trocassem experiências, descrevessem as situações didáticas e suas vivências e, assim, aprenderem sua profissão no coletivo.

Em relação a este aspecto, a questão que fica é que o professor não se envolve nem com o trabalho coletivo, nem com as questões das políticas educacionais. Talvez, outros pesquisadores possam dar conta desta questão.

Nossa intenção com esta pesquisa, então, foi de explorar um pouco as dimensões que compõem a identidade do professor. Demonstrar, juntamente com Morin (2001), a necessidade de "enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado"



(p.84). E, com Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2005), compreender melhor como os saberes se desenvolvem e se refletem no trabalho docente.

Então, de acordo com o mesmo autor (2006), buscamos fazer uma “reforma do pensamento” e, por conseguinte, pensar nas possibilidades de uma “reforma na Educação”.

No entanto, um outro fato nos ocorreu durante a tessitura deste trabalho. Percebemos que nós, também, passamos pelo processo de “compreensão humana”. À medida em que o texto e o contexto, as partes e o todo se juntaram, houve uma transposição da explicação objetiva para “compreensão humana subjetiva” (MORIN, 2001, p.94). Ou seja, notamos que também passamos por alguns momentos de *self-deception*, em que mentimos para nós mesmos ao selecionar algumas palavras e, segundo o autor citado acima, “perceber de modo pejorativo as palavras ou atos alheios” (p.96).

A partir deste processo de *autoconhecimento e conscientização*, chegamos à “ética da compreensão”, ou como diz Morin (2001, p.99): “é compreender de modo desinteressado, (...) compreender a incompreensão”.

Podemos dizer, assim, que esta seria a segunda intenção oculta neste trabalho, além de mostrar os caminhos da (re)construção da identidade do professor, indicar a “ética da compreensão”, convidando os leitores deste trabalho a fazer um “auto-exame permanente”.

Por isso, mais uma vez, citamos Morin (2001, p.100):

(...) a compreensão não desculpa nem acusa: pede que se evite a condenação peremptória, irremediável, como se nós mesmos nunca tivéssemos conhecido a fraqueza nem cometido erros. Se soubermos compreender antes de condenar, estaremos no caminho da humanização das relações humanas.

Em síntese, buscamos mostrar quais as dimensões constituem a identidade do professor, tentando compreender, assim, os caminhos e as atitudes tomadas.

Sabemos que não esgotamos o assunto e que a identidade do professor ainda poderá ser vista por outros prismas, pois se trata de uma temática passível de várias interpretações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, M.F.B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor*. Tese de doutorado. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2000.

\_\_\_\_\_. O senso de ser e estar na profissão: das necessidades da prática. In: MARIN, A. J. (Org.) *Situações didáticas*. Araraquara: JM Editora, 2003, p.71-95.

\_\_\_\_\_. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré)conceitos para repensar a profissão docente. *Olhar de professor*. V. 8, n 2, p.11-25, 2005. <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista82>>

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

\_\_\_\_\_. A construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2007, p.153-173.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Curso Noturno: uma abordagem histórica. *Série Idéias* nº 25. São Paulo: FDE, p.17-28, 1998.

AULETE, Caldas. *Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

DOTTA, Leanete Thomas. *Representações Sociais do Ser Professor*. Campinas: Alínea, 2006.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1995.

FELICI FILHO, Renato. *(Re) Construção da Identidade do professor: do cotidiano da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Santos, Universidade Católica de Santos, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 2ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de Professores*. Porto.: Porto Editora, 1992, p.33-61.

KUENZER, Acácia Zeneida. A escola desnuda reflexões sobre a possibilidade de

construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, M. Â. da S., BUENO, M. S. S. (Orgs). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p.299-329.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando*. *Educação e Sociedade*, Ano XX, nº68, p.163-183, dez/99.

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

LIMA, Norma Sílvia Trindade. *Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Maria Celeste. *Práticas Significativas de Professores bem-sucedidos: a voz do aluno do Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Santos, Universidade Católica de Santos, 2006.

MEURER, Ane Carine. A articulação do Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e do Projeto Político-Pedagógico Social: perspectivas dos alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007, p.153-173.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A .M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Paulo: Edufscar, 2003, p.59-91.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. Ética, Cultura e Educação. In: PENA-VEGA, A.; ALMEIDA, C. R.S.; PETRAGLIA, T. (Orgs). 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre; Sulina, 2008.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.14-33.

ORLANDELLI, Silvia Helena. *A representação identitária no professor de História: um estudo com depoimentos orais*. Dissertação de Mestrado. Campinas, Unicamp, 1998.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. *O ser professor do ensino superior na área de saúde*. Tese de doutorado. São Paulo:PUC, 2007.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. Edgar Morin. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS NETO, Elydio. *Educação e complexidade*. São Paulo: Salesiana, 2003.

SÃO PAULO. Rede Estadual de Ensino. *Projeto Político-Pedagógico da Escola pública (nome em sigilo)*, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação de São Paulo. *Plano de Gestão, 2007* (mimeo)

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

SILVA, Edileuza Fernandes da. *A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2007, p.153-173.

SILVA, Ezequiel. *Professor de 1º Grau: Identidade em Jogo*. Campinas: Papyrus, 1995.

TARDIFF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_ ; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?* *Caderno Cedes*. V.23, n 61, p.267-281. dez 2003. <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

ZEICHNER, Ken. Novos Caminhos para o **practicum**: uma perspectiva para os anos 90. in: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.117-138.

ZIBAS, Dagmar M. L. (Re) significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M.L., AGUIAR, M. A S., BUENO, M. S. S. (Orgs). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p.71-92.

\_\_\_\_\_. Breves Anotações sobre a História do Ensino Médio no Brasil e a Reforma dos anos de 1990. In: PARDAL, L. (Org.). *Ensino Médio e Ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.3-42.

#### **Endereços eletrônicos:**

HYPERLINK "http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273"  
<http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=273 acesso em 6/8/2006>.

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/idéias>>

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option>>

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>.>

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Situação do Ensino Médio Noturno*, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise do Conteúdo*. 2ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GILLY, Michel. As representações sociais no Campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.). *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GÓMEZ, Pérez A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, G. J.; GÓMES, P. A. In: *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 353-375.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. *Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17- 44.

\_\_\_\_\_. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. de S. e SHIMIZU, A. de M. (Org.). *Experiência e representação Social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A escola desnuda reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar M. L., AGUIAR, M. Â. da S., BUENO, M. S. S. (Orgs). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002, p.299-329

\_\_\_\_\_. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, ano XX, nº68, p.163-183, dez/99.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, 1997.

LUNA, Iúri Novaes; BAPTISTA, Lávnia Costa. Identidade profissional: prazer e sofrimento no mundo do trabalho. *Psicologia Revista*. São Paulo, p. 39-51, maio, 2001.

MARKOVÁ, Ivana. Dialogicidade e Representações sociais: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 1998, p.277-281..

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thaís Helena. “Método

*lancasteriano*”(verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A .M.M.R. & MIZUKAMI, M.G.N. (Orgs). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Paulo: Edufscar, 2003, p.59-91.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, João F. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: LIBÂNEO, J.C. (Org.). *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003, p.51-106.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 15ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

SILVA, Ezequiel. *O professor e o combate à alienação imposta*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Elaine M. T. (Org.) *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.95-131.



# ANEXOS

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Nome:

Data de nascimento:

Sexo: Estado civil:

Efetivo ( ) OFA ( )

Em que período você cursou:

- a) Escola primária ou fundamental I:
- b) 5ª a 8ª séries ou fundamental II :
- c) 2º grau ou ensino médio:
- d) Ensino superior:
- e) Pós-graduação e Lato sensu: \_\_\_\_\_
- f) Mestrado ou doutorado: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) que leciona:

Você teve aulas de Didática na faculdade? Como eram? O que lhe acrescentaram?

Você gosta de ler? Que tipo de livros costuma ler? Costuma ler livros ou revistas pedagógicas?

Costuma freqüentar a biblioteca da sua escola? Para quê?

Costuma fazer cursos de capacitação fornecidos pela Diretoria de Ensino? Quais já fez?

Como você escolheu sua carreira?

Quando e onde você começou sua carreira?

Como foi seu primeiro dia de aula? Você saiu satisfeito (a)? Por quê?

Após fazer a leitura dos textos: O ciclo de vida profissional dos professores – Huberman (1992) e Docência, trajetórias e desenvolvimento profissional – Mizukami (2003), responda:

Em qual (ou quais) etapas profissionais você se enquadraria?

- a) Entrada na carreira (sobrevivência e descoberta) ( )
- b) A fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança ( )
- c) A fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais ( )
- d) O momento de serenidade, distância afetiva e lamentações ( )
- e) Momento do desinvestimento, de recuo e interiorização ( )

Baseado(a) nos textos lidos justifique as etapas profissionais pelas quais você passou ou se encontra:

Há alguma coisa que você gostaria de mudar na sua prática docente? Por quê?

Você gostaria de continuar sua vida acadêmica? Por quê?

**ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUTURADA COM PROFESSORES**

1. Você dá aula em quantas escolas? Quantas turmas? Quais disciplinas?
2. Quantas horas você trabalha por dia?
3. Você prepara suas aulas? Como? O que você leva em consideração quando está preparando suas aulas?
4. Qual sua opinião em relação aos jovens (alunos) de hoje?
5. Qual sua visão do Ensino Médio Noturno? Você leciona neste período?
6. Você se considera um professor comprometido?
7. Se você pudesse melhorar o ensino atual em que investiria?
8. Como você se vê como professor?
9. O que você acha dos HTPC's? Eles acrescentam alguma coisa para você?
10. Você se preocupa com a proposta pedagógica da sua escola?
11. Se você pudesse mudar os cursos de formação de professores (Licenciaturas) o que você mudaria? Por quê?

ANEXO III - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-  
ESTRUTURADA COM AS GESTORAS

- a. Como você vê a prática docente? Os professores são conscientes de suas práticas?
- b. Até que ponto é importante que o professor se autoconheça, ou seja, tenha conhecimento de sua prática docente?
- c. O que é ser professor comprometido para você?
- d. Como você se vê enquanto gestora?
- e. Você acredita que as HTPC's podem contribuir para a formação continuada do docente? Como?
- f. Você organiza seu trabalho tendo em vista o trabalho dos professores e dos alunos?
- g. O Projeto Político-Pedagógico compreende quais princípios? Qual sua relação com a escola e a comunidade?
- h. Na sua opinião, os professores planejam suas aulas baseados no PPP? Por quê?
- i. O corpo docente participou da elaboração do PPP?
- j. Quais políticas educacionais, em sua opinião, influenciam o trabalho docente?

## ANEXO IV – QUADROS-SÍNTESE



**QUADRO I – PERFIL DOS PROFESSORES**

<b>PROFESSOR</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>EFETIVO</b>	<b>OFA (Ocupante de Função Atividade)</b>
A	Matemática	62	Casado	X	
B	Português	53	Casada		X
C	Português	36	Casada		X
D	Física	56	Casada	X	
E	Geografia	47	Solteiro		X
F	Inglês	58	Separada	X	
G	Matemática	51	Casada	X	
H	Filosofia	59	Casada		X
I	Biologia	40	Casado	X	
J	Artes	52	Casada	X	
K	História	38	Casada		X

## QUADRO II – Ciclo de vida profissional

PROFESSORES	Entrada na carreira (sobrevivência e descoberta)	A fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança	A fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais	O momento de serenidade, distância afetiva e lamentações	Momento do desinvestimento, de recuo e interiorização	“Pôr em questão” (Balanço de carreira)
A			X			
B			X			
C	X	X	X			
D			X			
E	X	X				
F						X
G				X		
H			X			
I			X			
J		X				
K			X			

**QUADRO III- PROFESSORES LEITORES**

<b>PROF</b>	<b>GOSTA DE LER?</b>	<b>O QUE COSTUMA LER?</b>	<b>FREQUENTA A BIBLIOTECA DA ESCOLA</b>	<b>PARA QUÊ?</b>
A	SIM	Não disse.	SIM	Curiosidades ou tirar algumas dúvidas.
B	SIM	Livros de Paulo Coelho, Graciliano Ramos, revista Super Interessante.	SIM	Leitura.
C	ADORO	Romance, ficção, suspense, livros pedagógicos, revista Nova Escola.	SIM	Para leitura própria e dos alunos. Também para pesquisa de assuntos em livros didáticos.
D	SIM	Revista Veja. Livros de auto-ajuda, pedagógicos e espíritas.	SIM	Para pesquisar alguns temas da matéria, para ampliar as listas de exercícios dos alunos.
E	SIM	Livros espíritas, revista Veja, livros relacionados à Geografia.	SIM	Para fazer pesquisas com alunos e pegar livros para didáticos para leitura própria.
F	SIM	Variados.	ÀS VEZES	Para buscar algum livro e consultar.
G	SIM	Ficção científica.	NÃO	_____
H	SIM	Variados.	SIM	Para ver se tem livros novos, e também, para saber o que pedir para os alunos lerem.
I	SIM	Livros relacionados à Biologia e Educação. Revistas pedagógicas.	SIM	Para procurar livros relacionados à Biologia e a Educação e também para elaborar trabalhos para os alunos.
J	NÃO TEM LIDO MUITO	Leitura feita pela Internet, variada.	NÃO, POR FALTA DE TEMPO	_____
K	SIM	Diversificados.	SIM	Para auxiliar nas aulas.

**QUADRO IV – IDADE NO INÍCIO DA CARREIRA**

<b>PROFESSOR</b>	<b>ANO DO INÍCIO</b>	<b>IDADE</b>
A	1973	28 ANOS
B	1977	23 ANOS
C	1998	27 ANOS
E	1987	27 ANOS
F	1970	21 ANOS
H	1994	46 ANOS
I	1987	20 ANOS

**QUADRO V – JORNADA DE TRABALHO**

<b>PROFESSOR</b>	<b>JORNADA DE TRABALHO</b>	<b>QUANTAS ESCOLAS TRABALHA</b>
A	Cinco horas por dia	Uma escola
B	Cinco a seis horas por dia	Uma escola
E	Quatro horas por dia	Duas escolas
I	Doze horas por dia	Duas escolas
J	Oito horas por dia	Duas escolas

**QUADRO VI – CATEGORIAS E UNIDADES DE SENTIDO**

CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão Pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Autoconhecimento (sujeito/ conhecimento/ alteridade)</li> <li>▪ Conscientização</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão Profissional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escolha profissional (Etapas da carreira)</li> <li>▪ Saberes e Trabalho docente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimensão organizacional/institu- cional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestão escolar (HTPC/Projeto Político- Pedagógico/Políticas Educativas)</li> </ul>

### QUADRO VII - AUTOCONHECIMENTO I

	SUJEITO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinção</li> </ul>	<p>“eu subjetivo” Eu tenho que ser comprometido, seria desonesto até com o sistema, tem que se comprometer com o que se faz. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>“eu objetivo” (...) eu não gosto de chegar aqui e não ter o que falar para eles, o que apresentar para eles. Eu estou sempre tentando trazer outras atividades, ainda que eles (alunos) não percebam isso (...) <b>(Prof. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>“eu subjetivo”/ “eu objetivo”  (...) eu tenho uma postura diferente, porque quando eu comecei queria ser a professora que transmitia. Eu não me preocupava com o aluno. Hoje não, eu trabalho muito próximo ao aluno, isso é bom? Não sei, o aluno que tem que te responder. <b>(Prof. J, Artes)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciação</li> </ul>	<p>Ah, eu sou bastante. Já fui bem mais. Hoje, gente sta meio dividida, não é, valoriza um pouco família, a casa. Mas eu sou comprometida, na medida em que eu posso, eu sou. Eu gosto, não é? <b>(Prof. J, Artes)</b></p> <p>A gente é ser humano. Já vi gente largar a classe e sair. Tenho eu suprir e tentar, da melhor maneira possível passar a matéria. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunificação</li> </ul>	<p>E hoje, eu procuro passar uma teoria tendo uma abordagem extremamente prática, muito mais voltada para realidade deles e para as necessidades</p>

	<p>de hoje, lógico que tudo com fundamento teórico. <b>( Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) talvez se eu tentasse trabalhar uma cultura meio deles, um <i>rap</i>, um <i>hip hop</i>, este eu me nego, porque é muito massa, entendeu (...) <b>(Prof. J, Artes)</b></p> <p>(...) tenho que fazer um trabalho. extremamente sério e...como professor extremamente comprometido. Mas infelizmente, tenho que dar um número de aulas que eu não gostaria de estar dando (...) eu falo sempre para eles: quem dá aula não sou apenas eu, mas nós damos a aula (...) <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>Eu sempre gostei daquilo que eu faço, atualmente, eu dou aulas porque eu gosto mesmo, e, talvez, por necessidade financeira não, mas eu gosto, eu acho que você aprendeu, o que você sabe deve passar para os outros, uma questão de consideração, se lá,eu respeito muito assim, as pessoas. <b>(Prof. A, Matemática)</b></p>
--	---

**QUADRO VIII - AUTOCONHECIMENTO II**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONHECIMENTO</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solução de problemas</li> </ul>	<p>Eu acho que a gente vai aprendendo com seus acertos e seus erros. Acho que estou crescendo. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>(...) eu procuro trabalhar outros assuntos, de outras formas, para que também, para mim, seja sempre assim, algo novo, pra poder acrescentar, melhorar, é por isso que eu acabo preparando aula (...) <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>Que esta aula seja de fácil compreensão para o aluno, que ela tenha um bom conteúdo e seja atrativa para os alunos também, (...) eu quero ensinar tem que ser da melhor forma possível para eles, por isso estou muito preocupado visualmente, tudo, que possa ter mais atrativos para ele. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) o ideal seria você ter a mesma fala, o mesmo proceder para todos, mas nem todos querem. Então, aqueles, que querem, você deve trabalhar com eles mais, é o que eu faço, dou provas diferenciadas para alunos melhores, exijo mais deles, porque eu sei que eles têm potencial, então se deve aproveitar o potencial do aluno, deve trabalhar com ele mais. <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>Como está muito difícil a parte disciplinar, você tem que procurar a amizade deles, procurar no sentido que você possa ganhar a confiança deles. Assim, você pode dar uma boa aula. <b>(Prof. A, Matemática)</b></p>



**QUADRO IX**  
**AUTOCONHECIMENTO III**

	<p>Eu tenho que ser comprometido, seria desonesto até com o sistema tem que se comprometer com o que se faz. <b>(Prof. E Geografia).</b></p>
Auto-correção a partir da auto-observação	<p>(...) com certeza, fico cansada por iss, porque muitas vezes eu escuto: ah eu não acredito que você está aí quebrando cabeça..., mas eu não gosto de chegar aqui e não ter o que falar para eles, o que apresentar para eles, eu estou sempre tentando trazer outras atividades, ainda que eles não percebam isso, estou sempre preparando minas aulas, eu preparo uma atividade diferente, até avaliações, eu perco muito tempo, perco não, porque eu acho que a gente acaba ganhando, muito tempo para elaborar uma diferente, eu acho que sou comprometida. <b>(Profa. C – Língua Portuguesa)</b></p>
Auto-observação	<p>Às vezes, eu tenho vontade de sair correndo. Eu acho que eu não vou conseguir fazer mais do que isso, ou o que estou fazendo não está muito bom. Então, eu acho que não sou a melhor, também acho que não sou a pior, acho que tenho muito a aprender. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p>
Autodesenvolvimento	<p>A dedicação, eu procuro investir, eu não vou entrar neste jogo não, dar qualquer coisa, eu procuro investir, foi o que eu te disse, eu preparo aula, eu busco alguma coisa. Eu quero fazer a minha parte, entendeu, esta minha parte, eu quer ficar tranqüila, que eu pude trazer algo a mais para eles. <b>(Profa. J – Artes)</b></p>
Auto-observação – preocupação com o outro	<p>Eu acho que sim, porque estou preocupado com a educação deles. A Educação não só relacionada a minha disciplina à Biologia, mas a educação deles como um todo, como cidadão, como aluno, como pessoa, me preocupo se os conteúdos que estou passando para eles são corretos, se estão atualizados. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) a maioria está pouco preocupada com a própria educação...Eles sabem, mas não levam em conta o quanto a educação hoje é importante. Não que a educação vá garantir o futuro deles, obrigatoriamente, mas que pelo menos dê uma condição melhor para eles. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Self-deception</li></ul>	<p>Trabalho como um desesperado. É acho que todo professor, a maioria leva a sério, pelo menos, todos aqueles que a gente conhece e conversa e tudo eh...então, quer dizer é um trabalho sério, quer dizer tenho que fazer um trabalho extremamente sério e... Como professor extremamente comprometido. Mas, infelizmente, tenho que dar um número de aulas que eu não gostaria de estar dando, até porque eu poderia estar descansando, poderia estar preparando mais aulas, se eu tivesse um tempo livre para isso. Mas o tempo hoje é extremamente restrito. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>Ah, sim. Eu sempre gostei daquilo que eu faço, atualmente, eu dou aulas porque eu gosto mesmo, e talvez por necessidade financeira não, mas eu gosto, eu acho que o que você aprendeu, o que você sabe deve passar para os outros, uma questão de consideração sei lá, eu respeito muito assim, por exemplo, ver um aluno meu, quando ele passar por mim, mais tarde e vir que ele está bem, é uma satisfação pessoal, você vê que você ajudou alguém, então e tem uma frase que eu guardo sempre que diz assim: quem não vive para servir, não serve para viver, então se você tem esse tempo, tem essa dedicação, tem algum conhecimento, você deve passar, você deve ajudar. <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>Então, hoje enquanto professor, você tem que buscar muita coisa, muita novidade, porque eles sabem o que é uma aula diferenciada e bem feita. Então, é uma profissão extremamente desgastante hoje em dia, porque é assim, eu tenho uma amiga que tem um ditado que fala uma coisa muito certa: é a única profissão que você tem de brigar para trabalhar. Percebe, você primeiro tem de brigar com o aluno para ele depois aceitar, eles são muito resistentes. <b>(Prof. J, Artes)</b></p>
--	---

### QUADRO X – AUTOCONHECIMENTO IV

	ALTERIDADE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferência</li> </ul>	<p>O aluno tinha que sentir que há uma disciplina, uma hierarquia, saber que não podem fazer tudo que querem. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>Quando o aluno tem disciplina é gostoso, mas quando é desinteressado deixa o professor desmotivado. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção/identificação</li> </ul>	<p>Eu acho que eles têm interesse sim, por essa maturidade que eles acabam adquirindo. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferência</li> </ul>	<p>(...) eu acho que eles estão assim, mais cansados, vêm de um dia e trabalho, então à noite já para produzir custam mais. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção/identificação</li> </ul>	<p>Não que eu tenha grandes problemas com eles, mas eu acho que o grande problema é o limite. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferência</li> </ul>	<p>Eles não têm expectativa nenhuma de futuro. Eles vivem o hoje, e sem pensar que amanhã poderão a vir a ser chefes de família, ter uma profissão, eles não têm ilusões, não têm sonhos. <b>(Profa. J, Artes)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeção/Identificação</li> </ul>	<p>(...) a cultura não faz parte da vida deles, (...) e gostaria que eles entendessem que nós tivemos vários movimentos musicais e tal, mas pra eu conseguir trazer isso, é uma luta para eles aceitarem, eles são bem resistentes. <b>(Profa. J, Artes).</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferência</li> </ul>	<p>(...) a maioria está pouco preocupada com a própria educação. Eles sabem, mas não levam em conta o quanto a educação, hoje é importante. Não que a educação vá garantir o futuro deles, obrigatoriamente, mas que pelo menos dê uma condição melhor para eles. Acho que isso com certeza, uma oportunidade de formar uma família e saber conduzir sua família, e parece que isso não é muito levado em conta</p>

	<p>até pela própria família dos jovens. Então, eu sinto que eles (alunos) estão muito mal orientados em relação à importância da educação.(...) Estou preocupado com a educação deles. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) (preocupado) com a educação deles como um todo, como cidadão, como aluno, como pessoa. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p>
--	--

**QUADRO XI - ESCOLHA DA CARREIRA**

A	<b>Gostar da matéria. Ser professor é como um sacerdócio – tem que gostar – dever de contribuir.</b>
B	<b>Vocação.</b>
C	<b>Sempre gostei de ensinar, e também a troca de conhecimento que existe em sala de aula me encanta. Acredito que tenha sido isso que me levou a escolher essa carreira, além da influência de primas, também professoras.</b>
D	<b>Adoro dar aulas, enfrentar desafios. Gosto de ver o aluno ampliar seus conceitos, sua visão do mundo. Gosto de contribuir para sua formação ética e profissional.</b>
E	<b>Escolhi minha carreira, estimulado pela professora de Geografia, que, na época, observou as minhas curiosidades em saber, assuntos referentes ao Brasil e ao mundo.</b>
F	<b>Não escolhi. Optei pelo curso de letras porque gostava de livros. Só quando já havia passado um certo tempo, percebi que teria que ser professora.</b>
G	<b>Sempre adorei Matemática.</b>
H	<b>Era um desejo meu e de minha família(meu pai e minha mãe), porém meu caminho foi mudado com o casamento. Depois que casei, meus filhos; continuei atrás dos meus sonhos.</b>
I	<b>Tive interesse pela área desde pequeno. Com certeza os professores de Ciências e Biologia influenciaram de forma positiva.</b>
J	<b>Sempre gostei de Arte e desenho. Meu primeiro emprego foi em uma loja de decoração, eu desenvolvia projetos em residências o que influenciou minha opção em Desenho Industrial (Design). Depois de formada voltei para a faculdade e complementei mais um ano com plástica.</b>
K	<b>Sempre sonhei com essa carreira desde a infância.</b>

### QUADRO XII – Estudo Semântico dos Verbos

EXPERIÊNCIA (Categoria de análise)	
(núcleo de sentido – escolha da carreira)	<p>ADORAR = 1. prestar culto a (divindade); 2. ter veneração por (alguém ou algo); <b>ter grande apreço por</b>; reverenciar 3. <b>amar de maneira extrema</b>, apaixonada; idolatrar(-se) 4. <b>gostar muito</b>; ter predileção por (Dicionário Houaiss, p.89)</p> <p>GOSTAR = 1. achar saboroso, apreciar 2. achar agradável, sentir prazer em; <b>amar, apreciar</b> 3. dedicar amor, amizade ou simpatia a (alguém) (...) 7. ter vocação, jeito inclinação para (Dicionário Houaiss, p. 1468)</p> <p>DESEJAR = 1. querer para si ou outrem (algo cuja posse ou realização satisfaça uma exigência intelectual, emocional ou física) (...) 2. ter gosto ou empenho em (realizar algo), ter vontade de, <b>ansiar</b>, pretender, querer (Dicionário Houaiss, p.974)</p> <p>SONHAR = (...) 4. imaginar-se na condição de, ver-se 5. desejar com insistência (algo), pensar muito em, ter a idéia fixa de, almejar, <b>ansiar por</b> (Dicionário Houaiss, p. 2608)</p>

**QUADRO XIII – 1º Dia de Aula – PALAVRAS-CHAVE**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Definições</b>	<b>Professores</b>
Nervoso (nervosismo) Satisfeito	1. Excesso de emotividade, de comoção, excitação, enervamento, nervosidade. 2. estado de excitação psíquica, de agitação, irritabilidade, ansiedade, nervoso. Que se satisfez. 1. contente do que se fez ou disse	E, G, C, J
Tenso (tensão) Insegurança	1.fig. Acompanhado de tensão (sobrecarga); difícil preocupante . 3. fig. Em estado de tensão (sobrecarga) (espírito tenso) 3. Falta de confiança em si mesmo, em suas próprias qualidades ou capacidades.	I, J
Bom	Adj. 1. que corresponde plenamente ao que é exigido, desejado ou esperado quanto à sua natureza, adequação, função, eficácia, funcionamento, etc.	K
Assustada	2. adj. Que demonstra susto ou medo, trêmulo vacilante.	H
Ótimo	2. adj. Exprime aprovação, adesão, agrado, muito bem, muito bom.	D
Tremer (na base)	Agitar-(se) fisicamente (alguém ou algo), em razão de algum medo, de algum pavor, de alguma forte emoção (falando de pessoas) ou ainda em razão de algum fator externo.	A
Maravilhoso	Adj. 1. que provoca grande admiração, deslumbramento, fascínio, prazer, etc. 2. que prima pela excelência; primoroso, perfeito.	B
Difícil	1. que não é fácil; que exige esforço para ser feito; trabalhoso, laborioso, árduo (negócio, missão, tarefa difícil);	J
Desastre	2. fracasso completo, grande fiasco, do ponto de vista profissional ou afetivo.	F

### QUADRO XIV – Primeiro dia de aula

EXPERIÊNCIA	
Primeiro dia de aula	<p>No primeiro dia de aula estava muito nervoso. Quando me deparei com a sala de aula cheia de adultos (suplência), deu-me vontade de sair. Mas no final, fiquei satisfeito porque consegui passar, o que na época foi proposto. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>Bom eram crianças de 3 a 4 anos de idade. Sim. Porque consegui, realizar as minhas propostas. <b>(Profa. K, História)</b></p> <p>Foi tenso, pois havia pouco segurança devido à falta de experiência. No final da aula senti receptividade dos alunos, portanto fiquei satisfeito. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>Melhor do que eu esperava. Estava nervosa, pois ia substituir um professor da faculdade. <b>(Profa. G, Matemática)</b></p> <p>Fiquei um pouco assustada, mas era o que eu queria, mas desde o primeiro dia até hoje consigo atingir parte dos meus objetivos. <b>(Profa. H, Filosofia)</b></p> <p>Para ser sincera, não me lembro direito, mas tenho a certeza de que estava muito nervosa. Graças a Deus não deve ter sido ruim, pois as coisas desagradáveis nós não esquecemos facilmente. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>Foi ótimo. Porque compreendo muito o comportamento de cada aluno e respeito como indivíduo. <b>(Profa. D, Física)</b></p> <p>Não me lembro – devo ter tremido na base – é natural – saí satisfeito – não desapontei. <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>Maravilhoso. Muito. Porque encontrei na escola de Fazenda “Marquês de Monte Alegre” em Piracicaba, apoio dos diretores e alunos educados. <b>(Profa. B, Língua Portuguesa)</b></p> <p>Foi bem difícil, pois era uma escola de periferia (morro da Nova Cintra) no período noturno. Fiquei tensa, mas consegui dar aula e acho que os alunos nem perceberam minha insegurança. <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>Foi um desastre. Saí decidida a nunca mais entrar em uma classe para dar aula. Porque não estava preparada psicologicamente para esse trabalho.</p>



	(Profa. F, Língua Inglesa)
--	----------------------------

### QUADRO XV – PÔR-SE EM QUESTÃO

PERGUNTAS	G	F
Costuma freqüentar a biblioteca da sua escola? Para quê?	Não.	Às vezes, para buscar algum livro e consultá-lo.
Como você escolheu sua carreira?	Sempre adorei Matemática.	Não escolhi. Optei pelo curso de letras porque gostava de livros. Só quando já havia passado um certo tempo, percebi que teria que ser professora.
Como foi seu primeiro dia de aula? Você saiu satisfeito (a)? Por quê?	Melhor do que eu esperava. Estava nervosa, pois ia substituir um professor da faculdade.	Foi um desastre. Saí decidida a nunca mais entrar em uma classe para dar aula. Porque não estava preparada psicologicamente para esse trabalho.
Justifique as etapas profissionais pelas quais você passou ou se encontra:	_____	O questionamento refere-se à importância do papel do professor. Diante das mudanças e avanços ocorridos no mundo, não estamos nos tornando seres condenados à extinção?
Há alguma coisa que você gostaria de mudar na sua prática docente? Por quê?	A única coisa que eu mudaria eram as regras da educação e a falta de limites e cobranças para os alunos.	Não.
Você gostaria de continuar sua vida acadêmica? Por quê?	Não, cada ano que passa, só vejo piora, estamos à mercê dos alunos, com alunos semi-analfabetos que passam de ano sem o menor esforço.	Não.

### QUADRO XVI– JUSTIFICATIVA DA ETAPA PROFISSIONAL I

PROFESSORES	Justifique as etapas profissionais pelas quais passou ou se encontra.
A	As etapas pelas quais passei foram devidas à minha atividade profissional como técnico em processamento de petróleo na RPBC (bem remunerado) – lecionei alguns anos trabalhando em turno. Pergunte por quê. Respondo: sempre gostei do magistério, mas se tornou a segunda opção pelo fato de ser pouco remunerado.
B	A consolidação da carreira. Melhor <i>performance</i> de ver o mundo e clareza de pensamento. Descobri que existe algo mágico que me impulsiona e revigora sempre minha vontade de ensinar – aprender. Ver nascer um “ser” filho(a) do meu pensamento, da minha visão..
C	Meu início de carreira não foi dos mais interessantes. Eu era bastante tímida, e minhas primeiras classes eram de ensino médio. Sentia-me insegura e, principalmente nas aulas de literatura, eu não conseguia encantá-los como gostaria. Com o passar do tempo aprendi a me relacionar com a classe de maneira clara e tentando ficar o mais próximo possível deles. Sinto prazer em lecionar e de uma maneira geral o clima das aulas é bastante agradável e rico em trocas de conhecimento.
D	Encontro-me na consolidação da carreira.
E	Passei no início da minha carreira por um período de “deslumbramento”, por saber que o professor gera referências ao longo de suas interações com o alunado. Estou na fase de questionamento. Será que como professor nessa longa trajetória, eu estou desenvolvendo um trabalho que possa fazer que meus alunos consigam entender que a educação é primordial elemento para uma vida de honestidade e qualidade? Portanto, eu, mediante os fatos atuais da escola, estou ainda nessa fase.
F	O questionamento refere-se à importância do papel do professor. Diante das mudanças e avanços ocorridos no mundo, não estamos nos tornando seres condenados à extinção?
G	_____
H	Eu sempre fui e sou até hoje pela estabilidade e a diversificação mesmo por que cada classe é uma realidade.
I	Acredito que sempre posso melhorar minhas aulas e práticas pedagógicas. Gosto de criar novas possibilidades e desafios dentro da sala de aula. Acho que o sistema educacional pode ser alterado para que os alunos tenham mais interesse em aprender.
J	Já passei pela fase (a) Entrada na carreira. Já descobri muitas maneiras de superar as dificuldades trabalhando com diversos alunos, em escolas de periferia, na rede particular e em escolas de classe média. Esta vivência diversificada nos oferece oportunidades de explorar novos caminhos e encontrar a melhor opção.
K	_____

## QUADRO XVII - JUSTIFICATIVA DA ETAPA PROFISSIONAL II

<p><b>Fase da estabilização</b></p>	<p>Tive um namorado que era professor, na escola onde lecionava precisavam de um professor de Desenho e ele me indicou. Depois disso, deixei a profissão de decoradora e me dediquei ao magistério. <b>(Prof. J, Artes)</b></p> <p>Você não pode ser só um professor da sua área, você tem que ter uma noção geral. E isso é importante, daí você buscar alternativas, buscar o que você puder para poder dar sua aula. Então estes jogos fazem parte da minha aula. Hoje em dia, eu aplico problemas lógicos tirados de revistas, destas revistas de banca mesmo, como palavras cruzadas, passatempos, já ouviu falar de Sudoku? <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>(...) eu procuro sempre modificar, acho que é devido ser uma professora criativa ligada à arte, porque, assim, eu acho que não conseguiria ser uma professora de matemática, que dá o mesmo conteúdo ano a ano a mesma coisa. <b>(Prof. J, Artes)</b></p> <p>(...) não adianta você ter ilusões que você vai conseguir trabalhar um determinado assunto e ter o mesmo resultado. Vamos supor, são três primeiros anos, dificilmente a gente consegue o mesmo resultado nas três classes. A classe tem um perfil e às vezes de leve a gente tem que partir para o perfil da classe. <b>(Prof. J, Artes)</b></p>
<p><b>Fase de diversificação</b></p>	<p>Acredito que sempre posso melhorar minhas aulas e práticas pedagógicas. Gosto de criar novas possibilidades e desafios dentro da sala de aula. Acho que o sistema educacional pode ser alterado para que os alunos tenham mais interesse em aprender. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) então, eu procuro trabalhar outros</p>

<p><b>Fase do conservantismo e lamentações</b></p>	<p>assuntos, de outras formas, para que também para mim seja sempre assim algo novo (...) <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>Não sei se a escola que não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. Parecem mais desinteressados que os alunos do passado. Comecei a dar aula em 1987 e percebi que havia mais disciplina naquela época. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>Cada ano que passa, só vejo piora. Estamos à mercê dos alunos. Com alunos semi-analfabetos que passam de ano sem o menor esforço. <b>(Profa. G, Matemática)</b></p>
--	--

### QUADRO XVIII – Prática docente

EXPERIÊNCIA	
PRÁTICA	<p>Acredito que sempre posso melhorar minhas aulas e práticas pedagógicas. Gosto de criar novas possibilidades e desafios dentro da sala de aula. Acho que o sistema educacional pode ser alterado para que os alunos tenham mais interesse em aprender. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>Meu início de carreira não foi dos mais interessantes. Eu era bastante tímida, e minhas primeiras classes eram de ensino médio. Sentia-me insegura e, principalmente nas aulas de literatura, eu não conseguia encantá-los como gostaria. Com o passar do tempo aprendi a me relacionar com a classe de maneira clara e tentando ficar o mais próximo possível deles. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>Já descobri muitas maneiras de superar as dificuldades trabalhando com diversos alunos, em escolas de periferia, na rede particular e em escolas de classe média. Esta vivência diversificada nos oferece oportunidades de explorar novos caminhos e encontrar a melhor opção. <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>Eu preparava muito minhas aulas em folha de sulfite, eu imaginava a folha como se fosse uma mini-lousa, com a disposição e tudo, mas eu era extremamente teórico. E hoje e procuro assar uma teoria tendo uma abordagem extremamente prática, muito mais voltada para a realidade deles e para as necessidades de hoje, lógico que tudo com fundamento teórico, mas mudou muito antes muito preocupado em transmitir detalhes. Hoje, eu estou preocupado com detalhes, mas de maneira muito mais prática. Então as aulas se tornaram mais dinâmicas... <b>(Prof. I – Biologia)</b></p> <p>Eu cada classe é uma realidade diferente, o que para uma classe funciona muito bem, para outra é totalmente diferente. Às vezes até uma atividade que produz com uma classe, você diz: ah, nossa foi excelente, e com a outra você não viu resultado algum. Então, não sei acho que é o dia-a-dia, é a experiência do cotidiano que vai te mostrar qual o caminho. <b>(Profa. C – Língua Portuguesa)</b></p> <p>Acho que antes, era assim mais conteudista, hoje eu continuo passando os conteúdos que eu acho necessário, que eles conheçam a língua e saibam utilizá-la, mas de maneiras diferentes. <b>(Profa. C – Língua Portuguesa)</b></p>

### QUADRO XIX – Mudanças na Prática Docente

A	Gostaria de mudar a metodologia atual que pratico, porém, esbarramos em diretrizes educacionais atuais que não nos permite agir como gostaríamos. Culpa, também, cabe ao pouco rigor quanto à disciplina, em sala de aula, que não é a mesma de anos atrás, quando o professor era respeitado. A prática de aprovar alunos, sem levar em consideração o seu aprendizado deixa muito a desejar.
B	Gostaria de conseguir melhor o objetivo de desenvolver o senso crítico dos alunos, mas não o comparativo.
C	Gostaria de ser mais criativa na hora de ensinar alguns conceitos gramaticais para que eles entendam a estrutura da língua de uma maneira mais agradável.
D	Gostaria de jogos para aplicar na matéria.
E	Sim! Mudar é uma prática que todos nós professores, temos que estar sempre dispostos. Devemos nos adequar as novas gerações e aos novos acontecimentos
F	Não.
G	A única coisa que eu mudaria seriam as regras da educação e a falta de limites e cobranças para os alunos.
H	Mudar. Acho que nós, professores, estamos sempre mudando porque o sistema educacional nos obriga a isto.
I	Apenas poder trabalhar mais com tecnologia (equipamentos) em sala de aula. Porém isto depende da instituição.
J	Há sempre uma necessidade de mudar a prática docente, pois a educação, enquanto processo, há necessidade de mudanças e atualização da prática pedagógica.
K	Não, pois estou iniciando como professora de História agora e estou estudando.

## QUADRO XX - SABERES

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Científicos</li> </ul>	<p>(...) procuro trabalhar com a atualidade comparando os países desenvolvidos, os emergentes e o Brasil <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>Eu continuo passando os conteúdos que eu acho necessário que ele conheçam a língua, mas de maneiras diferentes <b>(Profa. C, Língua Portuguesa).</b></p> <p>Hoje, na Biologia você está tendo, de algumas décadas para cá, uma revolução muito grande, tudo está passando, está se transformando, décadas para cá, está se modificando de forma muito mais rápida <b>(Prof. I, Biologia).</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagógicos</li> </ul>	<p>(...) seleciono textos de revistas e livros didáticos (...) <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>(...) com revistas, jornal ou próprio livro didático. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>(...) eu procuro trabalhar outros assuntos, de outras formas pra que também pra mim seja sempre assim algo novo (...) <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>(...) passei para o computador, agora estou mais preocupado em tirá-las do <i>Word</i>, pó assim dizer e passá-las para outras mídias usando <i>power point</i>, mas ainda tem que preparar, a gente vê que tem aula que funciona melhor (...) <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) jogos de conhecimento geral, que eu uso em aula (...) Hoje em ia eu aplico problemas lógicos tirados de revistas, destas revistas de banca</p>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Experienciais</li></ul>	<p>mesmo, que nem palavras cruzadas, passatempos, já ouviu falar em Sudoku? (...) <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>(...)Tenho que suprir e tentar da melhor maneira possível passar a matéria. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>(...) eu acho, que você vai fazendo um determinado trabalho, vários anos. Eu acho que a gente ai aprendendo com seus acertos e seus erros. Acho eu estou crescendo. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>(...) não adianta você ter ilusões que você vai conseguir trabalha um determinado assunto e ter o mesmo resultado, vamos supor são três primeiros anos (EM), dificilmente a gente consegue o mesmo resultado nas três classes. <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>(...) eu procuro passar uma teoria tendo uma abordagem extremamente prática, muito mais voltada para a realidade deles e para as necessidades de hoje, lógico que tudo com fundamento teórico, mas mudou muito, antes muito preocupado em transmitir detalhes. Então as aulas se tornaram muito mais dinâmicas (...) <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) ou você faz aquilo que o sistema quer ou você tem consciência profissional, você busca uma melhora para si, para poder melhorar para os outros, entendeu, a gente cresce um pouco, porque a gente fica fazendo parte do dia-a-dia das pessoas (...) <b>(Prof. A, Matemática)</b></p>
---	---



### QUADRO XXI – TRABALHO DOCENTE

Visão do ensino noturno	Opinião a respeito dos jovens
<p>Acho que é um período que rende bem, eu acho que eles são mais maduros (...) <b>(Prof. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>Olha, a gente tem que se adaptar, porque não adianta esperar muito deles. Eles não vão abrir mão de um fim de semana para se dedicar aos estudos, então é aquela coisa de imediato, eles não têm tempo de estudar. <b>(Prof. J, Artes)</b></p> <p>(...) é, ele deveria ser um ensino médio para alunos que realmente precisavam porque trabalham, por esse motivo, mas gente vê que, pelo menos aqui, menos de 50% dos alunos, ou por volta de 50% os alunos, realmente trabalham, o restante foi ara o noturno por opção(...) <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>O noturno, eu acredito que, pelo fato deles trabalharem, já chegam cansados, já não têm tanta energia para poder pôr para fora. Acha-se uma disciplina maior. (...) <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>(...) fazemos um planejamento mais <i>light</i> para o noturno. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>(...) eu continuo passando os conteúdos que eu acho necessário que eles conheçam língua e saibam utilizá-la. <b>(Prof. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>(...) eu dentro da minha área, eu trabalho várias linguagens. Eu gostaria que eles entendessem que nós tivemos vários movimentos musicais, mas para eu conseguir trazer isso é uma luta</p>	<p>Não sei se a escola não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. Parecem mais desinteressados que os alunos do passado. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>Olha estão, assim, agressivos, indisciplinados. Eles não têm a mesma postura de antes não é? Acho que o pessoal antes era mais obediente, e tinha mais respeito. Hoje em ida, está muito difícil lecionar... <b>(Prof. A, Matemática)</b></p> <p>Via de regra, assim geral, a maioria está pouco preocupada com a própria educação. Acho que... eles não, eles sabem mas não levam em conta o quanto a educação hoje é importante (...) Então, eu sinto que eles estão muito mal orientados em relação a importância da educação. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p> <p>(...) eles não têm expectativa nenhuma de futuro. Eles vivem o hoje, e sem pensar que amaná poderão vira se chefes de família, ter uma profissão, eles não têm ilusões, não têm sonhos. <b>(Prof. J, Artes)</b></p> <p>Eu acho que hoje o grande problema é uma base familiar, orientação, limites (...) eles não têm noção do que eles podem, o que eles não podem, o que eles devem e o que eles não devem. <b>(Prof. C, Língua Portuguesa)</b></p>

para eles aceitarem, eles são bem resistentes. **(Prof. J, Artes)**

(...) o conteúdo que eu vou dar, naquele dia, tenho preparado, eu sei qual é já foi pensado previamente, mas dependendo das questões que eles fazem, dos assuntos que eles abordam, a aula pode ganhar outra dinâmica. **(Prof. I, Biologia)**

O Ensino Médio Noturno deveria fechar para balanço, os alunos desinteressados, o sistema também não está funcionando, nada se modernizou, são as mesmas papeletas, não mudaram (...). **(Prof. E, Geografia)**

Ele (EMN) é um pouco esquecido, entendeu, você vê que há atividades que são feitas pelos alunos da manhã e que não são feitas pelo noturno, algumas atividades são feitas à noite, mas com menos interesse para o noturno. **(Prof. I, Biologia)**

**QUADRO XXII – OBJETIVOS E MOTIVOS DA AÇÃO I  
AULA DE BIOLOGIA – PROF. I**

<b>Natureza da ação</b>	<b>As atividades em classe (segmentos tirados da transcrição da aula do dia 27/09/06)</b>	<b>Objetivo ou motivo da ação</b>
Intervenção do aluno	O professor falou certo... é para quem está devendo nota.... Professor???	Dar razão para o professor e chamar a atenção para si.
Iniciar a aula	Chamada 38, 37, 29, 13,	Saber quais alunos presentes na aula.
Intervenção dos alunos	Espera aí, Fernando. Oi, loira, loira.	Pedir ao colega que espere. Chamar a atenção de colegas.
Pedir silêncio	SHH! Espera aí, eu vou pedir de outra maneira, se eu precisar chamar a atenção, eu não vou mais, vocês tão de sacanagem...	Disciplinar os alunos.
Ação da professor	Têm mais umas coisinhas para eu, para devolver pro conselho/conceito, isso aqui eu acho que é velho, não? 39 – 6,0; 21 – aquele pessoal; 38 - / 42, 47 – 6,0; 31- ? Ô ...Estou com problema aqui na frente se .... Com a coleguinha. Será que, por acaso vocês entenderam o que é uma prova e colocou tudo na nota dela na prova... O que aconteceu? Ela fez prova, alguém recebeu a nota da prova no lugar dela, e ela está sem nota aqui.	Resolver problemas com a avaliação dos alunos.
Intervenção do aluno	Eu cheguei para falar.	Chamar a atenção do professor.
Intervenção do professor	Eu não sei.	Mostrar que ignora de que os alunos estão falando.
Intervenção do professor	Recuperou.	Responder a pergunta do aluno..
Intervenção do aluno	Ô Juan se sabe se não é as meninas que andam contigo que pegou a tua prova.	Tentativa de solucionar o problema da prova
Intervenção do professor	De qualquer jeito não ta certo a nota dela aqui – ficou com prova vocês sabem disso. A única explicação que eu tenho é a seguinte, a minha amiga aluna, ela colocou o número de chamada na prova dela e não tinha vindo a classe. Só pode ser. Ô senhoras e senhores...1,2,3,	Explicar o que pode ter acontecido.
Chamar à ordem	Vem cá, é de Biologia isso não é, e	Questiona a postura

	depois invadem a sala dos professores e vão querer ler jornal na minha aula. Pára ...está errado isso aí – Ah eu me esqueci que ce tinha passado de ano! Eu esqueci!	do aluno.
Continuar a aula	4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, não 20,21,22,24,25, opa o que é isso 26,27,28,29,30,31,35,36,37,38.	Continuar a chamada interrompida para discussão sobre a prova.
Intervenção do aluno	Eu presente, eu presente, eu, eu, ...! Presente, presente.	Mostrar que está presente na sala.
Chamar à ordem	Tchau, tchau, vai fazer o trabalho lá fora eu não perco tempo, vocês vão começar, eu começo. Material fica sem material pra fora... Mais alguém	Disciplinar a classe.
Continuar a aula	40,41,42,45,47,48,- ê turma é bom saber que vocês tem de apresentar ou não a nota deste trabalho é válida. Semana que vem eu vou fechar notas, vou aproveitar uma parte deste trabalho. Voltando para a sala de aula. Na lousa, tá.	Esclarecer a avaliação que será feita...
Observação da pesquisadora	A inspetora de alunos, Regina, interrompe a aula para dar um recado sobre a formatura.	
Interrupção da aluna	Posso falar com a Regina?	Sair da classe para falar com a inspetora de alunos.
Intervenção do professor	Não entendi?	Responde a aluna.
Pergunta da aluna	Posso falar com a Regina?	Repetir a pergunta.
Explicação	Dermos significa pele, ta, eqüino significa espinho, vai ao pé da letra espinho na pele ta, vou dar exemplos, bolacha-da-praia, estrela -do-mar péra aí qual é a diferença da bolacha-da-praia com a estrela-do-mar? Bolacha-da-praia ta cheio aqui em Santos; estrela-do-mar é aquela que você pensa como estrel, penta radial cinco braços, mais rara aqui em Santos, mais comum ali no Guarujá, praia aberta...Presta atenção numa coisa estrela-do-mar, bolacha-da-praia, todos eles pertencem a este filo o dos equinodermas, o que eles têm em comum, não captaram a mensagem?	Iniciar a matéria
Intervenção do aluno	São do mar; marítimos.	Participar da aula
	Marítimos ou marinhos... Marinhos. Ó primeira coisa, exclusivamente...Marinhos, ó não	

Explicação	<p>existem representantes de água doce, representantes de água salobra. O que é água salobra mesmo? É a mistura de água doce com água salgada, não tem representantes de vida terrestre, ta bom. Eles têm algumas coisas que começam a mudar, agora, por exemplo, em relação ao sistema nervoso, se vocês prestaram atenção no caderno de vocês, vem vindo há muito tempo no caderno aí, no segundo bimestre que passou, ah o sistema nervoso dos animais aí, o sistema nervoso ganglionar, mitral se escreveu isso uma meia dúzia de vezes, agora o sistema deles mudou o sistema nervoso...tá é um anel ao redor da boca com ramificações faz tempo, ó, desde os nematelmintos, sistema digestivo, ó , completa, só para recordar, o que significa isso? Boca e ânus, bem ta, essa boca, ta existe a chamada lanterna, não tem jeito, lanterna de Aristóteles, vamos começar aí, ó, o que significa isso, vocês entenderam ó sistema nervos...</p>	Continuar a explicação
Resposta do aluno	Não.	Participar da aula.
Explicação	<p>Não! Boca, esta boca assim, ao redor dessa boca, (professor vai desenhando na lousa), ó tranquilo, sistema completo boca e ânus, sem novidade nenhuma, esta boca tem cinco dentes que se vê ao longo da lanterna de Aristóteles, qual a função?... a função, trituração, ta bom, tranquilos até aí ou não.</p>	Continuar a explicação...
Explicação	<p>O que acontece você está precisando de um imposto? Parte principal dele, vai para ficar mais fácil, o cérebro e a medula espinhal, se a sua medula espinhal....Você teria terminações nervosas que, por exemplo, chegariam até a ponta dos seus dedos, você teria tato, paladar, olfato, sensibilidade... Esta ramificação ao longo do corpo, pode reparar que, dentro dos outros sistemas, vai sistema nervoso embrionário... Mais dúvidas ou não. Bom uma coisa importante, temos aí ambulacral pode ser chamado de sistema hidrovacular, de novo o que significa hidrovacular, hidro significa o que? Água. Este sistema aqui é</p>	Professor continua a explicação, sempre com perguntas dirigidas aos alunos.

	formado por um conjunto de ampolas, vou desenhar na lousa, ó, por estes canais, que eu estou desenhando, por estes canais passa o que? Água.	
Resposta do aluno	Água...	Participar da aula.
Explicação	<p>Funciona como o sistema de desentupidor de pias. Só que o desentupidor de pia com a entrada e saída de água, não é isso? Faço a pressão, sai ar, tem que puxar. Entra ar, aqui é o contrário, o sistema funciona por entrada e saída de água, ta bom? Isso aqui pode se transformar numa ventosa. Pra que? Pra que é uma ventosa pessoal?... Quais são as funções: fixação, locomoção, o....Promova a saída de água desde sistema, aqui. Há uma pressão ou promova a entrada de água deste sistema essas duas ... Se vocês forem ao aquário, Aquário de Santos, ou de Guarujá, tanto faz e vocês tiverem sorte de olhar o tipo de aquário... Você consegue ver um ouriço-do-mar içado você vai ver a boca dele, dá para ver esses dentes... No meio destes espinhos dá para ver essas ampolas, então entra água sai água, esta entrada de água e saída de água permite que o fluxo e também, permitem trocas gasosas, tudo bem até aí, não? Trocas gasosas, etc, tranquilos?...Dúvidas? Não? O que mais nós podemos falar pra vocês que vale a pena, até sei, vai vale a pena vocês citarem, ó... ouriço-do-mar, tá, bolacha-da-praia, estrela-do-mar ó grande capacidade de regeneração ta aqui ó – grande capacidade de regeneração. Se você pegar uma estrela, uma estrela-do-mar, arranque os bracinhos desta estrela, nasce um outro bracinho, melhor ainda, se você pegar esse bracinho er arrancar este braço surge uma nova estrela então, quando isso está acontecendo vocês vão ver uma coisa, uma estrela pequenininha, mas com os braços muito grandes, dá pra você entender não é que cresceu mais do que os outros e que aquele braço era de uma estrela grande, foi perdido e tem uma capacidade de regeneração muito grande, o ouriço-do-mar se locomove</p>	Continuar a explicação, sempre com perguntas dirigidas aos alunos.

	<p>muito lentamente, então é muito comum ele ser alvo fácil de peixes, ta, quando ele se sente acuado. Os peixes começam a beliscar ele (sic), começam a comer o ouriço-do-mar, ele regorgita (sic) ele bota para fora o que existe naquele material vicinal, vai servir de alimento para os peixes pior do que isso ele libera, parte do intestino, ele perde propositalmente parte do intestino, enquanto o peixe fica se deliciando co o intestino do animal, o ouriço-do-mar lentamente consegue procurar uma brecha, uma fresta no meio das rochas... Sobra o que? ...Só osso, nada mais... Músculo, o que mais, sistema nervoso e todas as células nervosas que você perde apenas 10% (dez por cento) vão fazer sinapse isso se você não usar droga, se você, não sair batendo a cabeça num acidente de carro, bom por falar nisso...Veio bem a calhar, o pessoal que é chegado aquele pessoal que passa para apanhar não é? O grande problema é quanto mais evoluído nosso sistema nervoso a capacidade de regeneração e rapidez, maior ou menor.</p>	
Resposta do aluno	Menor.	Participar da aula.
Explicação contra argumentando com aluno	Menor. Lagartixa, lagarto. (piada ininteligível)	Completar a resposta de maneira divertida..
Intervenção dos alunos	(alunos riem bastante)	Demonstrar que entenderam..
Intervenção do professor	É difícil o pessoal entender as coisas não é, aqui, logo, logo vocês vão entender pertence ao mesmo filo. Qual é o próximo filo? Dos cordados: peixes anfíbios, répteis, aves, mamíferos,... Corta o rabinho dela nasce ou não nasce outro? ...Nasce, mas do rabinho nasce outra lagartixa.	Provocar a participação dos alunos.
Intervenção do aluno	Não.	Participar da aula.
Intervenção do professor	Por que? Porque o rabinho é extremamente complexo, ou tem certa simplicidade ali.	Provocar a participação do aluno.
Intervenção do aluno	Simples.	Participar da aula.
Intervenção do professor	Mas, com o rabinho pra lá. Há complexidade, entenderam o recado.	Provocar a participação do aluno.

**QUADRO XXIII – OBJETIVOS E MOTIVOS DA AÇÃO II - AULA PROF. I**

Natureza da ação	As atividades em classe (segmentos tirados da transcrição da aula do dia 27/09/06)	Objetivo ou motivo da ação
Intervenção do professor	Quando eu marcar a prova de vocês eu começo o conteúdo aí em torno de quatro semanas; entenderam o recado?	Informar a classe sobre a prova.
Intervenção do aluno	Começa o quarto bimestre?	Confirmar informação.
Intervenção do professor	Tudo bem? É a última chance que você (sic) tem aí para salvar o pescocinho, entenderam o recado ou não? Quem está legal?	Avisar a classe da última oportunidade de se recuperarem.
Intervenção do aluno	Eu.	Confirmar ao professor que ele (aluno) está com notas boas.
Intervenção do professor	Nº quem? Quem está com problema?	Confirmar os alunos que têm problemas de notas.
Intervenção de outro aluno	Eu.	Confirmar ao professor que precisa de nota.
Intervenção do professor	Esse não é? Tem dois filhos...	Brinca com aluno com a intenção de reforçar sua necessidade de nota, ou de ser aprovado.
Intervenção do professor	Bom! Pronto!	Encerra o levantamento dos alunos com problemas de notas.
Intervenção de uma aluna	Espera um pouquinho professor.	Chamar a atenção do professor.
Intervenção do professor	26,27...Como é que eu calculo probabilidade?...Como é que eu calculo probabilidade?...Rascunho! se eu mostrar isso aqui você sabe fazer não sabe? Ah meu estou cansado de fazer isso aí, não é Guedes? Não é isso aqui? Alguém tem dúvida ainda? Se chegar o terceiro bimestre, entrando no quarto bimestre, e tem dúvida nisso um	Retoma a explicação, reforçando a idéia para os alunos, que é necessário saber cálculos, para saber probabilidade. Usa uma linguagem simples para dirigir-se aos alunos.



	abraço!...Ah qual é a chance de “Azão” (A) “azinho” (a)... Não quero em porcentagem, quero em fração. Qual a probabilidade de “azão”, “azinho”?	
Intervenção do aluno	Três quartos $\frac{3}{4}$ ou $\frac{1}{4}$ .	Responder a pergunta do professor, participar da aula.
Intervenção do professor	Quer que eu tire probabilidade e coloque chance? Pra vocês.	Pergunta aos alunos se querem que ele responda ou troque a terminologia.
Intervenção do aluno	Não.	Responde ao professor.
Intervenção do professor	Como é que vocês calcularam um quarto ( $\frac{1}{4}$ ) fala para mim não entendi, por que...	Tenta instigar os alunos a responderem, a explicarem como chegaram àquela resposta.
Intervenção do aluno	Cruzamento...	Responde a pergunta do professor.
Intervenção do professor	Cruzamento fiz eu...Espera aí?	Professor questiona novamente os alunos.
Intervenção do professor	Como é que é?	Chama atenção dos alunos novamente para responderem.
Intervenção do aluno	Quatro alunos só, têm chance.	Tentativa de acertar a resposta.
Intervenção do professor	O que ele me falou, probabilidade é isso, ó, números de casos possíveis, não é isso? Quatro ali, naquele caso ó, naquele exemplo que eu estou dando, naquele exercício, quatro ele falou, um quarto, porque eu pedi o que? (aa) “azinho”, “azinho” dos quatro quantos interessaram? Um. Números de casos favoráveis, então vamos lá, mais um exemplo: joguinho de dado, mas daquele joguinho de dado tradicional de seis faces que tem em jogos a que vocês têm aí, vamos jogar um dadinho aqui no chão...Qual é a chance de sair a face três (3).	Aproveita a resposta certa do aluno e joga outra pergunta para consolidar o aprendizado.
Intervenção do aluno	$\frac{3}{6}$ três sextos	Outro aluno responde, mais confiante.
	Três sextos? Pode sair, pode sair, é possível: um,	Reforça a explicação de probabilidade.

Intervenção do professor	dois, três, quatro, cinco ou seis, destas seis faces, qual é a favorável? Qual é a favorável? É o número 3 (três) um sexto (1/6) dessas seis (6) quantas me interessam? Um sexto (1/6).	
Intervenção do aluno	Uma.	Responde a pergunta.
Intervenção do professor	Na genética é a tal história homem casa com mulher ponto final. Vocês já perceberam isso, ou nasce menino ou nasce o que? Menina. Qual é a chance de vir um casal? Nascer uma menina? E de nascer um menino? Vocês não estão usando probabilidade? Probabilidade é alguma coisa nova pra vocês, não, vocês têm que usar hein!	Retoma a genética associando a probabilidade. É interessante observar que os alunos estavam estudando probabilidade, também em matemática.
Intervenção do professor	O que existe de novo hoje pra vocês, eu trouxe coisas básicas aí, semana que vem tem desafio hein! Valendo para o quarto bimestre já sabe qual que é o esquema, se eu desafiar e for bem no mínimo já livra metade da nota que é matéria da prova, a verdade é essa. Ta bem “casca grossa” encima de vocês, não sei se está tudo bem, mesmo a maioria aí tem faturado legal.	Desafia os alunos com conhecimentos da matéria, técnica para que os alunos estudem antes da prova. Usa linguagem dos jovens.
Intervenção do professor	Em cima da matéria de hoje já, regra...é da multiplicação	Chamada para início de nova matéria.
Intervenção do aluno	É pra copiar professor?	Confirmar se precisa copiar o que o professor escreve na lousa.
Intervenção do professor	Não	Professor responde com ar de brincadeira.
Intervenção do aluno	Não??!	Aluno confuso, não compreende o tom de brincadeira.
Intervenção do professor	Meninos do fundo. Empresta a câmera aí pro rapaz faz favor entendeu o recado?	Professor continua brincando com aluno.
	Regra da adição, tudo bem?...Regra da	

Intervenção do professor	<p>multiplicação, vai aparecer um “E” pra vocês aí no texto. Regra de adição aparece um “O” vamos usar isso aqui como exemplo? Vamos continuar este cruzamento ta bom? Vou chegar para vocês e falar o seguinte no meio do texto olha! Aquele casal, casal de heterozigoto ta bom, considerando um casal de heterozigotos. Qual é a probabilidade? Eu estou escrevendo isso, eu estou falando, eu estou escrevendo isso, ta bom (sic) pra (sic) vocês resolverem, considerando um casal de heterozigotos. Qual é a probabilidade de nascer uma menina, e que ela venha a ser heterozigota entendeu? Isso vai no texto, oh, ou seja, vai ter um cruzamento, olha tem cruzamento, cruzamento entre um caszinho, casal que é heterozigoto eu quero que você calcule a probabilidade deste casal ter uma menininha e que ela venha a ser heterozigota, você viu como aparece eu to (sic) falando se eu tivesse escrevendo de aparecer, bom! Qual é a probabilidade de menina que vocês falaram?</p>	Continua a explicação, faz referência as explicações anteriores.
Intervenção dos alunos	50%	Alunos respondem em coro.
Intervenção do professor	<p><math>\frac{1}{2}</math>, trabalho com fração é mais fácil, não é?! O que fica, 50% vezes 75% de cabeça rápido vai!</p>	Desafia os alunos a fazerem cálculo de cabeça.
Intervenção do professor	<p>Entendeu? Fração: multiplica <math>\frac{1}{2}</math> vezes <math>\frac{3}{4}</math> a ,mesma coisa ta bom: menina é <math>\frac{1}{2}</math> independe daquele cruzamento concorda, menina é <math>\frac{1}{2}</math>, parece o termo “E” não aparece? Então</p>	Confirma a compreensão e depois explica mais detalhadamente, preocupação com o entendimento do aluno.

	obrigatoriamente aqui há regra de multiplicação é como se eu tivesse pedido aqui pra vocês, ô por favor gente me empresta aí uma caneta e um lápis serve só a caneta?	
Intervenção dos alunos	Não!	Alunos brincam com professor.
Intervenção dos alunos	Serve só o lápis?	Alunos em coro.
Intervenção do professor	Eu quero os dois! Há uma inclusão aqui. Em matemática a gente pode ter uma união ainda.... Para ser Aa pessoal? Quanto deu ali?	Mais uma vez, o professor faz referência aos conhecimentos de matemática.
Intervenção dos alunos	2/4	Alunos respondem em coro.
Intervenção do professor	Simplifica, por favor! 2/4 em $\frac{1}{2}$ não é isso? Como é que eu multiplico isso numerador com numerador e denominador com o que uma vez um ô meu Deus! Falaram outra coisa aqui... Duas vezes dois tabuada do 1 gente, calma! Numerador com numerador, denominador com denominador, tudo bem ou não, belezinha até aí ou não? Grandes problemas? Não. Ô regra da adição só para usar aqui com vocês. De novo considera aquele cruzamento, tudo bom, casal heterozigoto, eu quero saber a probabilidade de nascer, meninas ou que essa criança venha a ser recessiva <b>aa</b> , escrevi para vocês! Vocês estão lendo o que eu estou falando, bom, para ser menina quanto é?	Em todo momento, o professor chama atenção dos alunos para a resolução do exercício, sem deixar de lado seu lado brincalhão, para descontrair a aula.
Intervenção dos alunos	50%, $\frac{1}{2}$ .	Alunos respondem em coro.
Intervenção do professor	$\frac{1}{2}$ não apareceu o termo "0" pra vocês?	Coloca outra questão.
Intervenção do aluno	Apareceu.	Resposta imediata do aluno.
Intervenção do professor	Ô aquela história, ô pessoal, vai eu quero pedir emprestado uma caneta ou um lápis. Eu quero os dois?	Nova colocação desafiadora.

Intervenção dos alunos	Não!	Alunos respondem.
Intervenção do professor	Eu tenho uma caneta, tá (sic) ótimo ou você me empresta um lápis ta excelente! Tudo bem!. Para ser $as = \frac{1}{4}$ , ou aqui tem um probleminha. Agora tá (sic) mais difícil. Como é que eu calculo isso?	Continua lançando desafios ao raciocínio dos alunos.
Intervenção do professor	Ou entre 2 e 4 é está certo.	Continuam os desafios.
Intervenção dos alunos	É quatro	Alunos respondem em coro.
Intervenção do professor	O que está acontecendo hoje, 4, alguém tem dúvidas matemáticas.	Professor questiona o raciocínio, brincando com os alunos.
Intervenção do aluno	Faz aí a lição professor.	Aluno desiste e pede ao professor que resolva a questão.
Intervenção do professor	O professor AD vai fazer está bom. Me lembra alguma coisa é isso não. Vamos lá. Ah entendeu? Está fazendo uma prova comigo.	Professor joga a tarefa de explicar para o professor de matemática, logo depois continua como se os alunos tivessem se lembrado de como resolver o cálculo.
Intervenção do aluno	É um desafio	Questiona se já é o desafio para nota.
Intervenção do professor	Qual lição que você está?	Professor confere se o aluno sabe o que está estudando.
Intervenção do aluno	Já está aí na prova.	Aluno questiona o professor.
Intervenção do outros alunos	Risos.	Alunos aderem à brincadeira.
Intervenção do professor	Da correção da prova.	Professor localiza o aluno.
Intervenção do aluno	Dá aula para todo mundo, eu corrijo.	Aluno brinca com professor.
Intervenção dos outros alunos.	(Risos)	Manifestação de descontração.
Intervenção do professor	Quatro, dividido por dois. Ô espera aí, ó, agora é sério divide pelo denominador, não é isso? E multiplica pelo numerador, ó divide pelo de baixo, multiplica pelo de cima: quatro, dividido por dois vai dar dois vezes um; dois mais eu estou mantendo aqui o sinal, que divide por quatro vezes um, tranqüilos, aparece "E", apareceu "O", o que a gente vai fazer? Tranqüilos até aí ou não.	Professor pede atenção dos alunos, resolve a questão e diz que aula encerra ali.

	Vocês vão precisar saber um pouquinho a matéria do primeiro e segundo bimestres, tudo bem então? Está bom, olha vão suar para a segunda aula, eu vou fechar aqui.	
Alunos	(conversam com o professor)	
Professor	(Dá explicações a respeito das notas e avaliação)	

**QUADRO XXIV– OBJETIVOS E MOTIVOS DA AÇÃO III - AULA DE GEOGRAFIA  
PROF. E**

<b>Natureza da ação</b>	<b>As atividades em classe (segmentos tirados da transcrição da aula do dia 22/05/2007)</b>	<b>Objetivo ou motivo da ação</b>
Informação	Atividade sobre hegemonia mundial na apostila. Pessoal vai tirar uma folha de caderno. Vou escrever as questões na lousa. Vocês podem inclusive conversar um com o outro, mas cada um com uma folha.	Explicação sobre a atividade para nota que irão desenvolver.
Pedir informação	Quantos alunos têm apostila?	Verificar quantos alunos têm a apostila para pesquisar.
Intervenção do aluno	Só quatro.	Responder ao professor.
Réplica do professor	Caramba, isto foi pedido a mais de uma semana!!!	Mostrar indignação ao saber que os alunos não compraram a apostila.
Réplica do aluno	Não tenho dinheiro professor.	Dar uma explicação ao professor.
Resposta do professor	Aqueles que têm apostila vão fazer a atividade e os outros terão seus trabalhos desconsiderados.	Castigar os alunos que não trouxeram a apostila.
Argumentação do aluno	Professor, mas a xerox está fechada às 18h50.	Justificar a falta de apostila.
Tomada de posição do professor.	Vou dar outra atividade para vocês.	Volta na sua decisão.
Questionamento do aluno	Vai valer nota?	Saber se serão avaliados.
Resposta do professor	Não.	Decisão do professor.
Argumentação do aluno	Puxa, mas não deu para comprar.	Mostrar indignação e justificar.
Contra-argumentação do professor.	Esta menina trabalha na xerox, por que não pediram para ela?	Mostrar que havia possibilidade conseguir a apostila.
Pedido do aluno	Professor deixa fazer em grupo de quatro pessoas?	Apelar para a piedade do professor.
Comentário da observadora	Alunos entram em polvorosa. Começam a discutir os motivos de não terem comprado a apostila e a atitude do professor. Um aluno implora ao colega que lhe empreste a apostila. Professor escreve as questões na lousa.	

Chamar a atenção	Olha aqui, vocês não trazem a apostila para ficarem discutindo assunto que não tem a ver com a matéria.	Disciplinar os alunos, mostrar que devem ter responsabilidade.
Resposta do aluno	Negativo.	Contestar o professor.
Réplica do professor	Negativo. A partir deste 2º bimestre as coisas vão mudar. Vou dar nota vermelhas para quem não fizer as atividades.	Castigar os alunos.
Explicação	Na aula passada, vimos que os Tigres Asiáticos estão se desenvolvendo mais do que nós da América Latina. Há uma integração. O que a gente percebe é que acontece o contrário aqui na América do Sul. A briga Bolívia/Brasil. Não há uma integração aqui na América do Sul e América Latina.	Explicação da questão três.
Pergunta aluno	Isto tem tudo na apostila não é professor?	Verificar sobre conteúdo da apostila.
Resposta do professor	Tem.	Responder ao aluno.
Argumentação	Os alunos continuam com os mesmos costumes do ano passado. Vocês podem ver aí na apostila, se não levarem a educação a sério, este país não vai para frente.	Chamar a atenção e doutrinar os alunos.
Informação	Pode ser a lápis professor?	Pedir informação.
Resposta do professor	Pode.	Dar informação ao aluno.
Pedir silêncio	Silêncio vocês com a apostila.	Disciplinar os alunos.
Explicação	Hoje em dia, aquele país que pensa que vai conseguir alguma coisa, sozinho, se engana. Porque agora eles estão se juntando em blocos.	Explicar sobre os países e ajudar os alunos a responderem as questões.
Informação	Professor vai dar outra coisa na próxima aula.	Pedir informação sobre a aula seguinte.
Resposta do professor	Sim, outra atividade para nota da mesma apostila.	Informar a aluna.
Comentário da observadora	Professor senta-se e começa a fazer a chamada, pedindo silêncio em alguns momentos e continuando a chamada.	
Amedrontar o aluno	Te ponho lá para fora.	Disciplinar o aluno.
Réplica do aluno	Porque eu sou o 12.	Contestar o professor.
Comentário da observadora	Vários alunos estão sem fazer a atividade. Professor caminha e ajuda os alunos interessados. Um aluno tenta pegar apostila emprestada da colega que lhe nega.	



Argumentação do aluno	As meninas têm duas apostilas, podem emprestar uma, professor.	Pedir intervenção do professor junto as alunas para conseguirem uma apostila.
Resposta do professor	A vontade é de cada um, pergunte a elas.	Deixar a decisão para os alunos.
Argumentação do professor	Quando a gente começa a fazer as questões, a educação é fundamental para dar qualidade de vida aos cidadãos. Quem não quer. Aquele que vem para a escola e fica brincando. Este vai sofrer.	Doutrinar os alunos, disciplinar.
Observação do professor	Gostaria que voltasse a época da palmatória. Muita gente ia apanhar.	Disciplinar.
Réplica do aluno	Inclusive o professor.	Ameaçar o professor.
Explicação	Olha, quando vocês começarem a ler a apostila e responder, vocês vão perceber que a União européia está funcionando. Quando a gente vai olhar o EUA, eles não gostam muito de união. Criaram, a Nafta, e estão construindo o muro para separar o México deles também. Não gostam muito do Canadá. A intenção do EUA é despejar seus produtos na América Latina e dominar o mundo.	Dar explicações para ajudar os alunos a responderem as questões.
Atenção	Prestem atenção é a 1 <sup>o</sup> atividade desta apostila. Semana que vem faremos outra. Portanto, aqueles que, não têm apostila, é bom adquirir e ler a apostila antes.	Chamar a atenção e avisar os alunos sobre a próxima atividade e compra da apostila.

**QUADRO XXV– OBJETIVOS E MOTIVOS DA AÇÃO IV - AULA DE ARTES –  
PROFA. J**

Natureza da ação	As atividades em classe (segmentos tirados da transcrição da aula do dia 20/06/07)	Objetivo ou motivo da ação
Intervenção da professora  Explicação	Quando você pega a aresta de cubo marca dois pontos na linha do horizonte, a gente começa a perspectiva por aqui e pelo cubo, vocês têm uma noção tira uma paralela aqui. Esse para lá e esse para cá, aí eu criei o meu cubo em perspectiva. O que é perspectiva. Eu tenho a projeção das três vistas frontal, lateral e superior, tá. Então eu consigo ver três dimensões. Daqui eu posso fazer casa, tá entendendo, né, tudo é paralelo. Aí você começa a criar uma casa, mas isto vocês têm que ter a noção. O que é que vocês estão fazendo. Então começar o estudo de perspectiva já pela casa pronta, é difícil? Você tem que ver então eu não vou fazer isso agora, tá. O ano que vem, de qualquer maneira eu vou ensinar.	Explicação de perspectiva, justificar que esta matéria será dada com detalhes no ano seguinte...
Início da explicação	Então hoje tem uma proposta diferente, tá. Em 1907, mais ou menos, ou 1908 que é este fato, quando se prender o quadro.	Apresentação da proposta da aula.
Chamar atenção do aluno	O gentil cavalheiro, eu já estou dando aula, caso você ainda não tenha percebido. Você é um rapaz educado.	Disciplinar o aluno.
Explicação	Eu vou passar pra vocês esta obra, pra vocês analisarem os detalhes chama-se “O Beijo” é um	Continuação da apresentação da proposta de trabalho.

	<p>casal que passa a idéia que eles estejam sentados na cama. Cada um tem um manto, roupa assim muito longa não é? Ta? Vocês vão perceber, por favor, os detalhes desta roupa do homem e da mulher, ta? Em 1907, claro as coisas não eram como são atualmente.</p>	
Explicação	<p>Há espaços pra qualquer assunto abertamente, em qualquer lugar não existem reservas. Nessa época, será que os assuntos tenham de ser tratados de uma maneira muito superficial quase...Que assuntos, estes assuntos ligados a sexualidade, a sensualidade. Isso tudo tinha de ser muito escondido, não podia ser aberto. Mas hoje vocês vão perceber ao analisar que o quadro passa uma gama muito grande de sensualidade, principalmente a forma como ele está pegando o rosto dela, a mão dele está com uma mão assim, não uma mãozinha delicada, ele está pronto para agarrar...Vamos dizer assim.</p>	<p>Explicação do contexto da época, em que foi pintado o retrato e o atual.</p>
Explicação	<p>Então é isso que eu quero que vocês analisem... A mão. Vamos buscar outros detalhes do quadro: a roupa dele é representada com figuras geométricas retangulares. E, vocês vão perceber que, a roupa dele são: retângulos, só retângulos, ta, não muito largos, estreitos, a roupa e a roupa dela...são: círculos com um buraquinho no meio. Ora, gente. Que sugere isso? Vamos ver que a roupa dela é toda de círculos com buraquinhos no meio, <i>okay!</i> E aí tem uma outra coisa, isso</p>	<p>Explicação dos detalhes que deverão ser analisados pelos alunos.</p>

	<p>mesmo, um jardim. Eu vou fazer uma proposta que vocês...Nesta proposta vão ter de trabalhar os ícones do quadro, ta? Os aspectos importantes do quadro, quais são? A roupa... O desenhinho da roupa dele, dela, o jardim aqui embaixo, e se possível representar o beijo pelo casal ou qualquer outro símbolo que represente o beijo.</p>	
<p>Explicação</p>	<p>Vocês vão trabalhar isso, minha proposta que eu vou passar. Eu quero que nessa proposta é o seguinte: vocês vão decorar uma xícara e um pires com esse quadro aqui. Eu sou dona de uma fábrica de xícaras e resolvi dar uma inovada, eu vou usar a obra de arte na estampa da minha xícara. Então eu quero olhar para esta xícara e dizer o seguinte: é o quadro... Então eu tenho que olhar para a xícara e lembrar o que vocês têm de fazer... Usar as mesmas cores nas florzinhas não é? Procurar fazer a florzinha do jeito que é aqui, a estampa do retângulo que é um retangulozinho preto, colorido têm que fazer...Eu vou desenhar um modelo da xícara. Vocês podem desenhar o modelo que vocês quiserem, desde que façam a estampa na xícara e no pires. O pires pode ser só de florzinha, por exemplo, a parte debaixo do quadro poderia ser representada no pires que é a parte debaixo e a estampa da xícara iria se manter, legal não é, só um pouquinho, vamos lá!...Olhem as mãos dele... Oh a asa da xícara é assim, eu passo para o outro lado para dar a idéia...Eu</p>	<p>Como representar os detalhes analisados.</p>

	arredondo a borda.	
Comentário da observadora.	Alunos fazem perguntas para a professora. Ela explica com detalhes.	
Comentário da professora	Aí então vocês vão trabalhar assim. Existem modelos retangulares para se colocar pão, etc. tem aqui também um desenho pequeno. Adolescente se não for criativo....	Continua a explicação, chamando atenção para a criatividade dos alunos.
Intervenção dos alunos	Alunos riem.	Resposta ao comentário da professora.
Explicação	Para achar o centro vá direto pelas diagonais.	Detalhes extras para o desenvolvimento da atividade.

**QUADRO XXVI– OBJETIVOS E MOTIVOS DA AÇÃO V - AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA – PROFA. C**

<b>Natureza da ação</b>	<b>As atividades em classe (segmentos tirados da transcrição da aula do dia 27/09/06)</b>	<b>Objetivo ou motivo da ação</b>
Observação da pesquisadora	Correção de exercícios comparação de poemas. Professora pede a um dos alunos para guardar o MP3. diz aos alunos que estão falando muito alto. Escolhe um aluno para ler a questão e outro para responder.	
Iniciar a aula	O que todos os poemas têm em comum?	Questionar os alunos, motivá-los a pensar na resposta.
Intervenção de um aluno	O fazer poético.	Responder a pergunta d professora.
Intervenção da professora	Vamos trabalhar! Tem que mostrar serviço!	Chamar a atenção dos alunos para a atividade.
Observação da pesquisadora	Professora pede para aluna dar um livro ao colega que pergunta para quê? professora responde: para seguir os exercícios.	
Intervenção da professora	Quais são e aquele outro textinho “contrário”, são os dois que falam assim, que fazer poeta é uma tarefa muito árdua, é difícil de se realizar, o nº4, lê pra mim Denis.	Localizar os exercícios que vão ser respondidos.
	O aluno lê um poema que explica o ofício do poeta.	Atender o pedido da professor.
Intervenção da professora	Mas aí, a pergunta não era pra você explicar o que uma personificação era para você . falar se, quais são, se existem personificações dentro do poema “desencontrado”. O que é personificação?	Explicar ao aluno o que era para responder e retomar a questão.
Intervenção de um aluno.	Responde!	Pedir para a professora responder.
Intervenção da professora:	Exemplo	Pedir ao aluno m exemplo.
Intervenção de um aluno:	“água pra cachoeira”	Dar o exemplo pedido pela professora.

Intervenção da professora	Eh, eh, ta lembrando o meu exemplo, ele lembrou alguma coisa com cachoeira. "a cachoeira cantava uma linda canção". "As árvores dançavam no ritmo do tempo". Árvore dança?, Não! Cachoeira canta?, Não! Mas por aproximação. Então isso seria uma personificação. A gente vê características de seres vivos em seres inanimados. Tem alguma personificação lá o poema?	Explicar exemplificando.
Intervenção de um aluno;	Não.	Responder à professora.
Intervenção da professora	Não!!?	Indagar através de uma negativa.
Intervenção de outro aluno	Não sei.	Responder a professora.
Intervenção da professora	"Mandei a palavra rimar", a palavra rima, ela vai, exatamente, mas não é ela, não tem vontade própria é a mãozinha ali do poeta que está fazendo a rima.	Dar mais um exemplo, explicando personificação.
Intervenção de um aluno	E se a pessoa falar?	Demonstrar dúvida.
Intervenção de outro aluno	Mas as palavras vão rimar sozinhas?	Demonstrar sua dúvida.
Intervenção da professora	Exatamente, mas aqui ele dá uma ordem para a palavra. Manda a palavra rimar. Você pode mandar a palavra fazer alguma coisa?	Explicar e lançar uma pergunta para reflexão.
Intervenção de um aluno:	Então o quê? (risos)	Demonstrar dúvida.
Intervenção da professora	Mas alguma aí? Ela não obedeceu, você vai dar uma ordem para a palavra. Cuidado com as palavras escritas no seu caderno, se elas começarem a se rebelar.	Brincar com alunos através do exemplo dado.
	Alunos riem.	
Intervenção da professora	Alô!	Chamar a atenção dos alunos para a aula.
Professora continua	"A sílaba silenciosa, não parecia fora de si a sílaba, silenciosa". Você diz que uma sílaba está fora de si?	Chamar os alunos para pensarem na resposta.
Intervenção do aluno	Não pode?	Mostrar dúvida.
Intervenção da professora	A pessoa fica fora de si, mas a sílaba, a letra do tempo.	Continuar a explicação.
Intervenção dos alunos	A gente não sabe as notas ainda.	Indagar sobre as notas.

Intervenção da professora	Sei, realmente eu acho que eu já estou querendo preservar o meu cantinho do céu.	Demonstrar a inconveniência da pergunta no meio da correção dos exercícios.
Professora continua	A mesma coisa para a frase: “Mandei a frase sonhar”. Existe uma frase que possa sonhar? Pode sonhar, mas aí é um tempo de pesadelo. Mas a frase, não sonha. Então tudo isso aí neste poema são personificações. São adquiridas às palavras, as frases, com características de seres vivos, aços de seres vivos. Ta? Então você poderia falar: Mandei a palavra rimar, seria uma personificação. “Parecia fora de si a sílaba’, Mandei a frase sonhar”. São coisas que você não atribuiu para seres inanimados só para seres vivo, ta.	Retomar a explicação, repetindo os exemplos para melhor fixação.
Intervenção da professora	A nº 5, letra “i”.	Indicar o próximo exercício.
Intervenção de um aluno	Deixe-me ler. (lê um trecho relativo a questão)	Participar da aula.
Intervenção da professora	Qual é, ele explica bem claramente, quando ele diz assim: “Para que vieste na minha janela meter o nariz? Se foi por verso não sou mais poeta tão feliz”. Então, o que ele quer dizer? Os poetas normalmente são pessoas tristes e o põem é uma forma de?	Tentar fazer os alunos refletirem sobre a pergunta.
Intervenção de um aluno	Desabafo?	Responder a pergunta da professora.
Intervenção da professora	Normalmente, você encontra música no caderno da meninas apaixonadas. Vai Cíntia a nº 6.	Exemplificar usando uma situação real.
Intervenção de uma aluna	Vai logo	Apressar a colega a ler a questão
Intervenção da professora	Vai Cíntia	Pedir novamente a aluna que leia.
	Aluna lê questão.	
Intervenção da professora	Qual é? Esse acima de qualquer suspeita, ele vai o tempo todo citando outros. Que idéia está presente sobre o prazer petição no	Incitar os alunos a responderem.



	poema de José Paulo? Este “acima d qualquer suspeita”	
Intervenção da professora	Shh!!!	Pedir silêncio.
Continua a professora	Ele vai ver que eu estou citando outro por quê? há outros poetas, e por que ele faz isso? Não! É o estilo dos outros até que ele encontre o dele, o próprio estilo dele. O prazer poético e isto até que você encontre o seu estilo, você acaba copiando o dos outros, principalmente com aquele que você mais se identifica. Lê pra mim a outra já que você tem lido.	Perguntar e responder com intenção de explicar para o aluno.
	Aluno lê um trecho de um poema de Olavo Bilac.	
Intervenção da professora	Forma equilibrada ou excessiva? Excessiva por quê? isso é a resposta igualzinha àquela, número três. Você respondeu colocando estes dois poemas por que? Qual é a pergunta? Então, porque ele é excessiva? O que é então excessiva?	Fazer o aluno refletir sobre a pergunta.
	Alunos polemizam	
Intervenção da professora	Então, porque é excessiva. Construir um poema é simples? Construir um poema é uma tarefa fácil ?	Motivar a resposta.
Intervenção dos alunos	Não!	Responder a questão.
Intervenção da professora	Então tá errado, é isso que ele quer mostrar nesse poema. Quanto é triste para elaborar um poema. Shh!!! A número , Michelle. Chega!!! Oito.	Explicar a questão. Pedir silêncio. Pedir a aluna que leia a próxima questão.
	Aluno faz uma pergunta acerca de um poema de Ferreira Gullar.	

**QUADRO XXVII – OBJETIVOS E MOTIVOS DA AÇÃO VI - AULA DE  
MATEMÁTICA  
PROF. A –DIA 04/10/06**

Professor diz aos alunos que continuará com os exercícios de permutações. Alguns alunos conversam e não prestam atenção no professor. Coloca os exercícios na lousa, avisa os alunos que é matéria do 4º bimestre e cai na prova. Professor explica os passos da operação. Faz os exercícios sem pedir ajuda dos alunos. Pergunta se algum aluno tem uma calculadora para fazer a multiplicação de todos os números – depois ensina aos alunos como fazer a multiplicação de vários números de maneira mais simples.

**Professor:** um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete letras, agora ele quer que se faça esse cálculo, mas começando por A, possibilidade aqui, oh é um só, só quatro pode acontecer aqui, então você faz a permutação para um, dois, três, quatro pode acontecer aqui, então você faz a permutação para um dos, três, quatro, cinco, seis, então tem que ser igual a P6. Então, se você fixou uma letra ta?! A possibilidade é só uma ta? Aqui vai ser A, as permutações você tem todas aqui, certo, então precisa contar, um dois, três, quatro, cinco, seis, sete, fixou um seis (6) P6 é a resposta. E a outra você tem a palavra toda. Agora, você tem a palavra que comece por A e termine por E. então a permutação sobram, um, dois, três, quatro, cinco, lugares, então permutação de cinco (5) 5 fatorial. Aqui, fixou uma, aqui fixou (2) duas sobraram cinco. A permutação só vai ser feita aqui está a resposta P5, P6, P5. a resposta é 720 permutações. Contar as letras fixar, etc. agora eu vou dar as notas pra vocês fazerem, ta...quando a classe estiver mais cheia, vou fazer o seguinte: toda aula como nós estamos no final do bimestre, vou dar um exercício para a avaliação. Depois, eu vou determinar um número de pontos e conforme for o número de pontos você fica livre da última prova. Então, aqui, este exercício agora vou deixar pra vocês fazerem.

## QUADRO XXVIII – INSTITUIÇÃO ESCOLA

<p><b>Necessidades/problemas</b></p> <p>(para melhorar o ensino atual em você investiria?)</p>	<p>Se eu pudesse, investiria na qualidade do professor, acho que a rede estadual tem bons professores, só que devem ser tratados de maneira melhor. Terem melhores salários, cursos de capacitação relacionados à realidade da sala de aula e possam ser aplicados. Infra-estrutura, segurança e disciplina. <b>(Prof. E, Geografia)</b></p> <p>(...) eu acho que eu começaria investir nestas atividades que você pode trabalhar junto, dança, teatro, esporte. Mas não assim, só na quadra e joga bola, dá uma bola para eles jogarem futebol. Mas algo que eles se sintam envolvidos realmente, e que compartilhem isso com as outras disciplinas. <b>(Profa. C, Língua Portuguesa)</b></p> <p>Em qualidade, eu acho que em primeiro lugar se tiver um ambiente bom, e lutar por isso, é preciso. Acho que eu trabalharia muito com os pais, acho que o que falta nas escolas é: “pai presente”. Para primeiro eles entenderem o quanto é importante este ambiente, para depois começar investir em educação e ensino. <b>(Profa. J, Artes)</b></p> <p>Faria um bom investimento nos professores, numa boa capacitação, numa boa reciclagem dos professores. Com certeza, melhoraria o salário deles. Eu acho que se você capacitar, você pode cobrar mais destes professores. Se for cobrar mais, com certeza, eles merecem um salário melhor do que recebemos atualmente. Diminuiria o número de alunos em sala de aula, porque é inviável você trabalhar numa sala que tem mais de 40 alunos (...). Investiria em material, mais tecnologia, mas que esta tecnologia pudesse ser usada. Que não ficasse engavetada, ou guardada em armários, para ter acesso. Um acesso tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. <b>(Prof. I, Biologia)</b></p>
--	---

**QUADRO XXIX– HTPC’S**

Algumas vezes, sim, na maioria não, acho que deixa muito a desejar, falta de assunto. Acho que poderia ser aproveitado de outra forma. Assim, trabalhar mais com os professores, muitas vezes a gente “bola” algum tipo de atividade, ou você tem um projeto para realizar e você esbarra em normas. Você não consegue desenvolver aquele projeto. Isso não te ajuda em nada. Acho que aulas têm que ser diferenciadas, têm que diferenciar, têm que estimular os alunos. Acho que a HTPC poderia ser usada mais em cima disso daí. Aí, vem aquelas diretrizes, só conversa e tal, ficar lendo aquelas circulares. Muita gente que está fora da classe, só em gabinetes, escreve muito bem, tem boas idéias, mas o que não funciona. O que funciona é prática mesmo. **(Prof. A, Matemática)**

Ai, sinceramente, eu acho que a gente tem muito recado, acho que estes recados poderiam ser dados a qualquer momento, não especificamente na HTPC. A gente acaba discutindo, assim, problema de aluno. A HTPC, como eu faço três vezes por semana, se torna bastante cansativa. Ou palestras ou coisas que nos ajudassem ter outra visão, ou coisas que nos ajudassem a trabalhar de outra maneira. **(Prof. C, Língua Portuguesa)**

Pouquíssimo, uma vez por ano estava bom. Infelizmente, acrescenta muito pouco. Aqui, no passado, há anos atrás, nós tínhamos boas HTPC’s, onde eram abordadas uma série de questões pedagógicas, enriquecia. Hoje, ela está mais servindo para você ter informativos, encher papel. Então, eu acho que está longe de ser satisfatório. **(Prof. I, Biologia)**

(...) trazer alguém para fazer palestra, se ela (a coordenadora) não tem tempo para preparar palestras, poderia trazer alguém para dá-las. Eu, quando fui coordenadora, trazia muita gente para fazer palestras (...) Essa coisa das palestras me parece interessante, porque você joga um assunto para ficar discutindo, assunto de educação(...) **(Prof. J, Artes)**

**QUADRO XXX - HTPC'S – GESTORAS**

<p><b>VICE-DIRETORA</b></p>	<p>Eu acredito, eu acredito não, é de importância. <b>Eu acho que é um espaço que o governo criou, que sem os HTPC's a gente não teria saída mesmo para a escola.</b> O único senão do HTPC. Há falha no HTPC? Sim. Veja bem aqui na escola, a gente tem uma média de 50 professores, chutando assim...Eu tenho apenas vinte que fazem HTPC aqui. Trinta não, por quê? Porque tem quatro aulas aqui, duas ali, vem aqui para dar aula um dia. Então, vê a escola parcialmente, primeiro porque ele não sabe o todo da escola; segundo porque ele vê parte da escola; terceiro, que ele está trabalhando com uma pequena parte da escola, ele conhece apenas uma parcela dos alunos. E aí que eu acho que a gente deve estar procurando este profissional para que ele conheça mais a escola e que a gente acompanhe o trabalho deste professor. Tem profissional que vem e diz: ah mas na outra escola é assim, na outra escola eu faço assim, só que cada escola tem uma cara, cada diretor dá uma cara a escola, né. E é isso que a gente acha um pouco de dificuldade nos HTPC's, mas o profissional que faz o HTPC aqui na escola, que é efetivo, que tem o maior número de aulas. A gente acha que tem um trabalho assim, uma linguagem única, sabe, todos estão articulados. Muito bem articulados para poder trabalhar e ter uma linguagem só facilita até o caminhar da escola. Eu acho que o HTPC é um espaço muito bom. Para reflexão, para leitura, para saber do que o professor precisa, às vezes, para dar suporte a sua aula, é também um espaço para ele colocar as angústias dele, para falar também do que desagrada, para falar das coisas boas que ele também pode colher. Eu acho que o HTPC é bom por isso.</p>
<p><b>COORDENADORA</b></p>	<p>(Você acredita que as HTPC's podem contribuir para a formação continuada do docente? Como?)  <b>Sim e muito desde que haja</b></p>

<b>DIRETORA</b>	<p><b>planejamento e que os temas abordados sejam discutidos por todos e sejam da vontade todos, ou melhor, da maioria, se não, não há HTPC.</b></p> <p>Muito, muito. A HTPC deveria ser melhor trabalhada. Eu acho que ela não é legalmente trabalhada. Eu acho que o coordenador...Não é fácil ser coordenador. Eu fui coordenadora da escola padrão. Fui daquelas primeiras que fazem concurso, fui do Canadá. Cheguei a começar aquele curso oferecido pela Pós-graduação da Unisantos para professor coordenador. <b>Acho que o coordenador deveria ser orientado como ele deve agir dentro da HTPC. E ele não pode ter esta ação nunca desvinculada da equipe gestora, ou seja, do diretor e do vice.</b> Deve trabalhar na mesma consonância, senão a escola não anda. Não adianta você falar uma coisa que eu não vou cumprir. Daí o que eu havia pedido antes de sair daqui. Reúne as disciplinas, discute como vai ser dado aquele conteúdo, eu acho melhor assim. Eu acho que dá para você melhorar muito a sua prática.</p>
-----------------	---

**QUADRO XXXI – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Acho que esperamos que o nosso alunado possa competir com os alunos de escolas particulares. É difícil uma proposta de acordo com a realidade do aluno. **(Prof. E, Geografia)**

Ah, eu me preocupo, mas vários professores diferentes, aí na escola pública a gente tem normalmente, ao longo do ano vários colegas diferentes. Porque um sai o outro volta, um entra de licença outro vem substituir, a gente nunca tem aquele grupo assim, que você pode fazer alguma idéia, aí cada um acaba tendo uma proposta diferente, não a escola, mas o pessoal. É o momento que a gente tenta sentar todos da mesma área para tentar falar a mesma língua. **(Profa. C, Língua Portuguesa)**

Eu vou ser muito sincera com você, a questão da proposta pedagógica, ela não fica muito clara, não é uma coisa vivenciada, então eu nem me preocupo, porque eu sei que ela existe, tá. Na verdade, eu queria saber exatamente o que a escola quer, o que ela pretende não é, eu acho que isso tinha que ser mais trabalhado, mais vivenciado para a gente ter esta preocupação, mas não é. **(Profa. J, Artes)**

Eu acho que a gente quer estar dentro da proposta, no começo do ano você acerta a proposta pedagógica, está todo mundo ali juntos, na maioria das vezes a turma é coesa dentro daquilo ali, só que algumas coisas são faladas, só não acontecem. **(Prof. A, Matemática)**

**QUADRO XXXII – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO - GESTORAS**

<b>GESTORAS</b>	<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</b>
<b>DIRETORA</b>	<p>Passo a passo? Nas HTPC's na época iam recolhendo as sugestões dos professores do que colocar no plano, não é. E depois a gente foi escrevendo, porque não dá para escrever em mais mãos. Então foi escrito por mim, pela Liara e pela Rita.e a gente ia colocando no papel Quando eu entrei aqui, fiz um pedido aos professores, que fiz três perguntas a eles: escrevessem três coisas boas, três coisas ruins e três coisas que eles queriam da escola, em cima disto a gente foi fazendo um trabalho, e aí a gente foi trabalhando, trabalhando, trabalhando...e assim a gente foi tentando arma toda a escola.na realidade é assim É uma escola linda, maravilhosa que todo mundo acha. Mas é uma escola pública como qualquer outra. Tem diferença no que? No seu corpo docente. A gente tem mais professores compromissados do que descompromissados, que é o normal das escolas públicas. Aqui as pessoas são assim, o que a gente pode fazer para melhorar, então todo mundo vai atrás, ajuda, não estou dizendo que é todo mundo, mas uma grande maioria. Esta é a diferença. Então tudo isso que a gente pega, ... A gente passou um questionário, todos os professores responderam. Como queriam os HTPC's, qual era o dia, qual era o horário, como a gente devia trabalhar, como que a diretora, a coordenadora, como a vice deveria trabalhar, o que eles achavam da secretaria, o que eles achavam da escola. A gente foi fazendo um apanhado e vendo isso sempre até chegarmos no PPP da escola.</p>



<p><b>VICE-DIRETORA</b></p>	<p>O que a gente percebeu nesta mudança, foi a mudança da cara da escola, houve uma mudança da comunidade, nós temos alunos de classe média que vem de escolas particulares. Uma boa parte de alunos de escolas particulares, que por razões econômicas não podem mais pagar escola particular, ou pais que tem um filho na universidade, desemprego, ou mesmo pessoas que têm um projeto: querem comprar um imóvel ou um carro. Eu acredito que ela está mais exigente. Nesta questão da educação sim. A gente vê que a escola particular tem um ritmo e nós temos outro. (...) O PPP está atendendo esta comunidade que está na escola. Então o que eles querem? Eles querem que a escola esteja incentivando mais a leitura, as atividades para casa, a gente tem cobrado dos pais para verem os cadernos, ver se eles estão acompanhando de fato. Eles vem se estão tendo outras atividades fora da escola. Então, o nosso PPP está dando muita ênfase a esta clientela. Os alunos do noturno, os alunos que estão à noite, são basicamente alunos que estão trabalhando. São alunos que estão trabalhando no comércio, que estão trabalhando no camp, que estão trabalhando com estágio, que fazem Senai de manhã, jovens que fazem outros cursos de manhã, mas a minha clientela da noite é este perfil.</p>
<p><b>COORDENADORA</b></p>	<p>Ele deve atender as necessidades da escola enquanto comunidade independente, mas não pode perder o foco nas políticas que regem a escola pública, mas é importante mostrar a identidade da escola através de seu PPP.</p> <p>(os professores planejam suas aulas baseados no PPP? Por que?)</p> <p>Alguns a maioria ainda não, pois desconhecem ou não querem conhecer o PPP</p> <p>O corpo docente participou da elaboração do PPP?</p> <p>Sim</p>

## QUADRO XXXIII – REUNIÃO DE HTPC

### REUNIÃO DE HTPC –DIA 18/10/2006

Reunião com a presença e participação da Diretora.

Pauta: - acréscimo de quatro 5ª séries;

- alteração do noturno (horário dos professores efetivos será mantido);
- turma de treinamento para Educação Física;
- Projeto Político Pedagógico para 2007 – mudança da proposta, currículo;
- discussão do novo horário das HTPC's;

Durante a reunião discutiram-se sobre a extinção do curso noturno naquela instituição de ensino. Um professor questionou o que farão os alunos que têm que estudar à noite porque trabalham. A diretora respondeu que deverão procurar o CESMA, por ser um curso flexível, além disso a concorrência com as outras escolas das redondezas que oferecem EJA é muito grande. Um outro fato abordado com relação ao noturno, é que a Diretoria de Ensino só permite que se abram classes com 40 alunos.

A direção ressaltou que todos formam uma equipe e devem trabalhar no coletivo. Haverá uma busca dos alunos evadidos para que retornem à escola. Os professores sem classes serão remanejados para outras escolas.

Um dos professores mencionou a dificuldade em ter que trabalhar com alunos especiais em uma sala com 40 alunos. Levantou-se a seguinte questão: quando a criança é agressiva, ela tem algum problema?

A diretora disse reconhecer que não é fácil dar aula o dia inteiro e agüentar crianças bagunceiras ou malcriadas. Todos nós precisamos de um alento. Eu me vejo de uma maneira, mas o outro me vê de outra maneira.

A diretora apresentou as seguintes questões: O que a escola quer do aluno? O que o aluno quer da escola? O que eu quero ensinar? Estamos todos no mesmo barco, esta é a realidade pode mudar ou não.

Também os problemas administrativos como luzes queimadas e outros não haviam sido solucionados por falta de verba. Seria necessário a realização de eventos como festas e passeios para arrecadar dinheiro.

Outra questão: o que a gente vai fazer em 2007?

A coordenadora pedagógica explica o porque alguns alunos buscam o supletivo. Devido a aceleração, os alunos estão agora na idade certa na série correspondente ou a impossibilidade de mudança de período dos alunos. Outro fator é a migração de moradores da Ponta da Praia para a Zona Noroeste.

Para a diretora, o aluno vai fazer o que é mais fácil e mais rápido (CESMA/SESAB), em 90 dias letivos eles obtêm o diploma.

A coordenadora fala sobre a videoconferência sobre violência. Comenta que a falta de alunos, o encerramento do período noturno é uma violência sobre os professores. Foi unânime entre as Diretorias de Ensino, a solicitação de psicopedagogo porque o professor não pode ter esta função. A escola tem que

ter mecanismos para encaminhar um aluno para um psicólogo. Descobriram que tem que encaminhar para o Conselho Tutelar. Argumentou se com o pessoal do Fórum que os alunos são enviados para o Conselho tutelar e este disse que não recebe os problemas. Descobriu-se também que às vezes os professores se violentam tentando resolver problemas que deveriam ser encaminhados aos psicopedagogos. Qualquer mudança, revolução vem da Educação.

Uma professora comenta que o problema hoje é da família que está sem controle.

A diretora retoma a palavra dizendo que hoje tudo recai sobre a escola. E a escola deixa de fazer seu papel. Os professores incorporam outras funções e deixam de estudar. Questionou o professor que da visto nos cadernos. Se é para ensinar valores é válido, mas se é para ensinar a matéria não há valor nisso. O que eu quero ensinar? Explicou para o aluno porque ele pede o caderno, para avaliar o quê? A universidade prepara o professor para enfrentar o aluno hoje? Ninguém aprendeu como dar aula? Onde estão os valores?

A coordenadora ressalta que o professor é um profissional da Educação. A única diferença com os outros profissionais, são os saberes. Deve haver uma troca entre alunos e professores.

Deve haver troca, se não houver troca, nada acontece, diz a diretora, trocar idéias sem se ofender, não ficar apenas reclamando o quanto ganha, continua.

#### RESUMO DA REUNIÃO:

Decidiu-se: quantidade de classes do próximo ano (2007); horário dos professores efetivos; mudança de currículo e horário da HTPC geral.

#### OBSERVAÇÕES DA PESQUISADORA:

Nota-se que esta reunião teve seu maior foco em problemas administrativos do que em problemas relativos a formação docente.

## QUADRO XXXIV – POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Se eu pudesse investiria na qualidade do professor, acho que a rede estadual tem bons professores, só que devem ser tratados de maneira melhor. Terem melhores salários, cursos de capacitação relacionados à realidade da sala de aula e possam ser aplicados. Infra-estrutura, segurança e disciplina. **(Prof. E, Geografia)**

Faria um bom investimento nos professores, numa boa capacitação, numa boa reciclagem dos professores. Com certeza, melhoraria o salário deles. Eu acho que se você capacitar, você pode cobrar mais destes professores. Se for cobrar mais, com certeza, eles merecem um salário melhor do que recebemos atualmente. Diminuiria o número de alunos em sala de aula, porque é inviável você trabalhar numa sala que tem mais de 40 alunos(...). Investiria em material, mais tecnologia, mas que esta tecnologia pudesse ser usada. Que ela não ficasse engavetada, ou guardada em armários, para ter acesso. Um acesso tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. **(Prof. I, Biologia)**

(...) mas assim acho que, em termos de disciplina, se não tem disciplina fica muito difícil, a disciplina é tudo, é a base, porque dentro da disciplina tem obediência e tem o bom relacionamento. O que pega mais do que a disciplina. É a própria maneira de aprovação atual, o sistema atual de aprovação está falho. não existe este negócio, teria que reprovar mesmo, aqueles que não querem, teriam que ser reprovados. Fazer tudo de novo, não pode dar esta colher de chá não, aluno tem que se esforçar, são pessoas novas, estão começando agora. Se não apertar agora, como é que vai ser depois? **(Prof. A, Matemática)**

Por exemplo, quando aconteceram as mudanças n mundo nos anos 1999, não houve nenhuma atualização para os professores, para que eles pudessem melhorar suas aulas. O Estado também deveria cobrar de seus professores estas atualizações, mas dando condições a seus professores para fazê-los. **(Prof. E, Geografia)**

(...) aprovação em massa sempre está na mente do governo, eles não querem. Veja o que aconteceu no começo do ano: você está dentro de um sistema, depois que você deu a sua nota, com a sua nota feita, o que aconteceu decreto, não existe mais nota fracionada. Você já tinha ajudado o aluno, aí todos aqueles que tinham meio ganharam mais meio ponto, e a média que era seis, passou para cinco. **(Prof. A, Matemática)**

### QUADRO XXXV

#### OUTRAS FALAS DOS PROFESSORES<sup>10</sup>

Sinto-me satisfeito com a profissão. **(Prof. I, Biologia)**

Porque é o que sei fazer e gosto. **(Prof. H, Física)**

E hoje, eu procuro passar uma teoria tendo uma abordagem, extremamente prática, muito mais voltada para a realidade deles e para as necessidades de hoje, lógico que tudo com fundamento teórico. **(Prof. I, Biologia)**

Não sei se a escola que não evoluiu com eles, ou se eles evoluíram demais. Parecem mais desinteressados que os alunos do passado. **(Prof. E, Geografia)**

Tem que estar à frente, a responsabilidade é sua. Você tem que ter sua postura. Como está muito difícil a parte disciplinar, você tem que procurar a amizade deles, procurar no sentido que você pode dar uma boa aula. **(Prof. A, Matemática)** – compreensão humana

(...) exigir daqueles alunos, que você sabe que eles têm capacidade, querem e, então, você exige mais deles, você trabalha em cima dele. Infelizmente nem todos querem, não é? O ideal seria você ter a mesma fala, o mesmo proceder para todos, mas nem todos querem. **(Prof. A, Matemática)** – compreensão humana.

Então, aqueles que querem, você deve trabalhar com eles mais. É o que eu faço. Dou provas diferenciadas para alunos melhores. Exijo mais deles, porque eu sei que eles têm potencial. Então se deve aproveitar o potencial do aluno. Deve trabalhar com ele mais, acho que é por aí, é você ter uma visão da sua classe, dos seus alunos e gostar daquilo que você faz. Esse negócio de ficar reclamando toda hora não leva a nada. Se você escolheu aquela profissão, você tem que encarar. Então, encara a profissão que você escolheu, não importa o que aconteça, vêm diretrizes, circular encima de circulares, faz isso, faz aquilo, tal. Mas, eu acho que você tem que ter essa *consciência profissional*. **(Prof. A, Matemática)**

(...) aprovação em massa sempre está na mente do governo, eles não querem. veja o que aconteceu no começo do ano: você está dentro de um sistema, depôs que você deu sua nota, com a sua nota feita, o que aconteceu? Decreto, não existe mais nota fracionada. Você já tinha ajudado o aluno. Aí todos aqueles que tinham meio ganharam mais meio ponto, e a média que era seis, passou ara cinco. **(Prof. A, Matemática)**

O aluno percebe se você não domina a matéria, eles estão muito espertos, muito.

<sup>10</sup> Estas falas foram retiradas das entrevistas semi-estruturadas para completar a análise e interpretação dos dados, não pertencendo a nenhum quadro específico.

Hoje em dia, a criança domina o computador, coisa que muito adulto não consegue. Colocam lá aqueles jogos e dominam aquilo com a maior facilidade (...)  
**(Prof. A, Matemática)**

Então, tenho esta preocupação de estar sempre antenado, informado sobre os acontecimentos, até para poder discutir com eles, porque eles também têm acesso muito fácil, principalmente, porque eles vivem na Internet.  
**(Prof. I, Biologia)**

É um sinônimo de dedicação, você ser sério, leal. Você é um professor, numa sala de aula, não tem ninguém ali te vigiando, acho que você tem que ser muito coerente. Não dá para ser um professor que... eu vou levando, faço de conta que dou aula. Não, eu acho que não dá, então desiste da profissão e dá lugar para alguém. Eu acho que educação é um negócio sério.  
**(Profa. J, Artes)**

(...) o sistema atual de aprovação está falho. Não existe este negócio, teria que reprovar esmo, aqueles que não querem, teriam que ser reprovados. Fazer tudo de novo, não ode dar esta colher de chá não aluno tem que se esforçar, são pessoas novas, estão começando agora. Se não apertar agora, como é que vai ser depois?  
**(Prof. A, Matemática)**

